

MARIA APARECIDA ALVES DA SILVA

A VIOLÊNCIA FÍSICA INTRAFAMILIAR COMO MÉTODO  
EDUCATIVO PUNITIVO-DISCIPLINAR E OS SABERES DOCENTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Goiânia 2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A VIOLÊNCIA FÍSICA INTRAFAMILIAR COMO MÉTODO  
EDUCATIVO PUNITIVO-DISCIPLINAR E OS SABERES DOCENTES

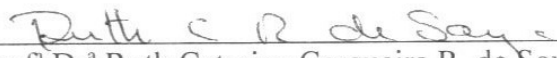
Maria Aparecida Alves da Silva


Dissertação apresentada como  
exigência parcial para a obtenção de  
título de Mestre em Educação Brasileira  
sob orientação da Professora Dra. Ruth  
Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza.

MARIA APARECIDA ALVES DA SILVA

**A violência física intrafamiliar como método educativo  
punitivo-disciplinar e os saberes docentes**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em 19 de agosto de 2008, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

  
Profª Drª Ruth Catarina Cerqueira R. de Souza - UFG  
Presidente da Banca

  
Profª Drª Solange Martins de Oliveira Magalhães – UFG

  
Profª Drª Maria Augusta Rondas Speller – UFMT

Em memória a João Vitor dos Santos Rodrigues, 13 anos e Igor Giovani Santos Rodrigues, 12 anos, garotos barbaramente assassinados em Ribeirão Pires, região da grande São Paulo, pelo pai e madrasta no dia 5 de setembro de 2008.

A minhas filhas, Clara e Cecília, que libertaram a mãe em mim, desamarrando a filha do passado. Luminosas, como a aurora que desafia a escuridão da noite, elas me lançam ao amanhã. A cada amanhecer ao lado delas, nasce em mim o desejo de ser sempre melhor do que já fui.

A meus pais, Manoel Medeiros da Silva e Antônia Alves da Silva, que não mediram esforços e criaram condições para que todos os seus filhos concluíssem os seus estudos.

A meu amado esposo, Rosimar Joaquim da Silva, que há vinte e cinco anos apóia e incentiva o meu crescimento profissional.

A meus irmãos Marcos Antônio Alves Medeiros, Magno Luiz Medeiros da Silva, Marta Maria Alves da Silva, Maria Glória Alves da Silva e Méria Cristina Alves da Silva, que me fazem sentir parte de algo muito íntegro e belo: a nossa irmandade.

Ao meu sobrinho Nelson Bezerra, que muita alegria e aprendizado me propiciaram nesses últimos anos de convivência familiar.

À querida Deusdélia Moreira dos Santos que, com seu trabalho e dedicação, me deu suporte e tranquilidade para realizar meus estudos.

## AGRADECIMENTOS

À professora Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza, por ter conciliado em sua orientação o rigoroso compromisso com o saber e o cuidado amoroso com o aprendiz. Por intermédio de seu jeito singular de ser professora, transformei a minha busca por conhecimento em uma experiência de superação e prazer.

À professora Solange Martins Oliveira Magalhães por disponibilizar uma ampla e detalhada bibliografia sobre o tema da violência contra criança e pelo fundamental apoio em minha pesquisa de campo.

Às professoras Maria Augusta Rondas Speller e Maria Ermínia M. S. Domingues pelas significativas contribuições apresentadas à minha pesquisa no momento da qualificação.

À Ângela Noletto, Dagmar Bezerra, Maria Aurora Neto, Suelyanne Da Paz, Sebastião Santos, colegas de orientação e à Ana Raquel, Carolina Araújo, Gyzelle Vidal, Márcia Pereira, Núbia Gonzaga, auxiliares da pesquisa “A produção acadêmica sobre o professor: estudo interinstitucional da região Centro-Oeste”, pelo companheirismo e aconchego nos momentos de dúvida, dificuldade e cansaço.

À amiga Railda Gonçalves Martins, à professora Denise Rocha e aos professores Magno Luiz Medeiros da Silva e Tasso de Souza Leite, pelo apoio na preparação para a seleção do curso de mestrado.

Em nome da coordenadora de Rede Básica, Maria Cláudia Honorato, agradeço a Secretaria Municipal da Saúde de Goiânia pelo apoio, sem o qual não seria possível concretizar a presente pesquisa.

Às minhas colegas do Núcleo de Prevenção da Violência e Promoção da Saúde, Arleide Maria dos Santos, Ionara Vieira Moura Rabelo, Joana Alves Rego, Letícia Ferreira Braga, Maria Inês da Silva Cunha, Mary Signorelli Faria Lima, Morgana Rodrigues dos Santos e Neimy Batista, pelo companheirismo e solidariedade ao meu processo de formação.

Deixo um agradecimento especial aos professores e professoras das escolas municipais de Goiânia que participaram da pesquisa.

### **A canção dos homens**

Quando uma mulher, de certa tribo da África, sabe que está grávida, segue para a selva com outras mulheres e juntas rezam e meditam até que aparece a *canção da criança*.

Quando nasce a criança, a comunidade se junta e lhe cantam a sua Canção. Logo, quando a criança começa sua educação, o povo se junta e lhe cantam sua canção.

Quando se torna adulto, a gente se junta novamente e canta.

Quando chega o momento do seu casamento a pessoa escuta a sua canção. Finalmente, quando sua alma está para ir-se deste mundo, a família e amigos aproximam-se e, igual como em seu nascimento, cantam a sua canção para acompanhá-lo na *viagem*.

Nesta tribo da África há outra ocasião na qual os índios cantam a canção. Se em algum momento da vida a pessoa comete um crime ou um ato social aberrante, o levam até o centro do povoado e a gente da comunidade forma um círculo ao seu redor.

Então lhe cantam a sua canção. A tribo reconhece que a correção para as condutas anti-sociais não é o castigo; é o amor e a lembrança de sua verdadeira identidade.

Quando reconhecemos nossa própria canção já não temos desejos nem necessidade de prejudicar ninguém. Teus amigos conhecem a tua canção e a cantam quando a esqueces.

Aqueles que te amam não podem ser enganados pelos erros que cometes ou as escuras imagens que mostras aos demais.

Eles recordam tua beleza quando te sentes feio; tua totalidade quando estás quebrado; tua inocência quando te sentes culpado e teu propósito quando estás confuso.

Tolba Phanem  
Poetisa africana



## RESUMO

Este trabalho tem como linha de pesquisa a Formação e Profissionalização Docente. O objetivo da investigação é conhecer a quais saberes os professores e as professoras se reportam para compreender e lidar com as situações de violência física sofridas por seus alunos, oriundas do ambiente intrafamiliar. Para concretizar tal propósito, considerou-se importante identificar em que espaço formativo esses saberes docentes foram construídos. Para a compreensão do fenômeno da violência física contra a criança na educação familiar e escolar, utilizou-se como referencial teórico as pesquisas historiográficas desenvolvidas por estudiosos do tema. Algumas propostas educativas são destacadas na discussão por considerar que elas inauguram conceitos e métodos que contribuem para a superação do uso de práticas violentas na educação das crianças. A discussão feita sobre a formação de professores concentrou-se especificamente nos saberes docentes. Para a compreensão de como se constituem os saberes docentes, buscou-se o suporte das teorias que tratam dessa temática. A pesquisa empírica aconteceu em duas escolas da educação básica na cidade de Goiânia. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados o desenvolvimento de grupos focais, a aplicação de questionário e a realização de entrevistas semi-estruturadas. Por meio dos dados encontrados, percebe-se que os professores e as professoras pesquisadas reconhecem e sabem diagnosticar a violência física sofrida por seus alunos, mas apenas quando ela assume uma expressão severa, imoderada. Em relação ao encaminhamento dado aos casos de violência, duas tendências predominam: tentar resolver ou minimizar os efeitos ou as ocorrências da violência física sofrida por seus alunos se aproximando da família e oficializar a denúncia na Regional da Educação e no Conselho Tutelar quando a violência que atinge o aluno é do tipo sexual. De acordo com os depoimentos dos professores, a formação acadêmica não tem contribuído, teórica e praticamente, para que os professores compreendam e lidem na sala de aula com o fenômeno da violência física intrafamiliar sofrida por seus alunos. Para enfrentar essa situação na sala de aula, os professores recorrem aos saberes oriundos de sua história familiar e sócio-cultural.

Palavras-chave: violência física; educação; crianças; saberes docentes.

## ABSTRACT

This work has the goal to search the Training and Professional Teacher. The objective of research is to know the knowledge that they relate to the teachers understand and cope with situations of physical violence inflicted by their students, from the environment intrafamily. To achieve this purpose, it is important to identify where these knowledges were built. To understand the phenomenon of physical violence against children in family education and school was used as the theoretical framework developed by the research scholars of historiography theme. Some educational proposals are highlighted in the discussion, considering that they launch concepts and methods which contribute to overcoming the use of violent practices in the education of children. The discussion made on the training of teachers has focused specifically on the teachers. To understand how it is the knowledge teachers, trying to support the theories that address the needs. The empirical research done into two schools of basic education in the city of Goiania. It was used as instruments to collect data for the development focus groups, the application of questionnaires and conducting semi-structured. Through the data found, we find that the teachers surveyed recognize and know diagnose the physical violence suffered by their students, but only when it took a severe expression, immoderate. Regarding the referral given to cases of violence, two trends dominate: trying to solve or minimize the effects or the occurrence of physical violence suffered by its students, seeking rapprochement of the family and official complaint in the Regional Education and the Guardianship Councils when the violence afflicting the student is kind of sexual. According to the testimonies of teachers, the academic training hasn't contribute ,theoretically and practically, so that teachers understand and deal in the classroom with the phenomenon of physical violence suffered by their students. To address this situation in the classroom, teachers use the knowledge from their family history and socio-cultural.

Key-words: phisical violence; education; children; teacher knowledge.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>A VIOLÊNCIA FÍSICA E A SOCIALIZAÇÃO DAS NOVAS GERAÇÕES.....</b>	<b>27</b>
1.1 A violência física na regulação das relações sociais	
1.2 Conceito e tipologias da violência	
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>A VIOLÊNCIA FÍSICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR.....</b>	<b>68</b>
2.1 A construção do corpo dócil e útil à sociedade	
2.2 Mudanças conceituais sobre a infância e a crítica da educação pela violência física	
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>A VIOLÊNCIA FÍSICA E OS SABERES DOCENTES.....</b>	<b>100</b>
3.1 A violência física contra crianças na atualidade	
3.2 A violência física e a educação de crianças.	
3.3 Compreender o professor implica conhecer a história da sua profissionalização e da sua formação.	
3.4 Os saberes docentes, a formação do professor e a prática como cultura.	
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>CAMINHOS PERCORRIDOS NA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>137</b>
4.1 Apresentação dos dados da pesquisa	
4.2 Análise dos dados	
4.2.1 A violência física contra crianças na educação escolar e familiar	
4.2.2 A violência física intrafamiliar e a atuação dos professores	
4.2.3 A violência física intrafamiliar e formação de professores	
4.3 Considerações finais	
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>190</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>203</b>

### **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Anúncio da máquina a vapor que espanca crianças.....	52
Figura 2 – Anúncio que apresentam a cena de mãe batendo no filho .....	54
Figura 3 – Tiras da Mafalda do cartunista Joaquim Salvador Lavado (Quino).....	55

### **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Mortes por violência contra crianças e adolescentes.....	102
Tabela 2 – Tipos de agressões contra crianças e adolescentes.....	105 -106

### **LISTA DE ABREVIATURAS**

Abrapia - Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência

Andi - Agência de Notícias dos Direitos da Infância

Caps i - Centro Psicossocial Infantil Juvenil

Cnbb - Conferência Nacional de Bispos do Brasil

Claves/Fiocruz - Centro Latino-Americano de Estudos de violência e Saúde Jorge Careli da Fundação Oswaldo Cruz

Cress - Centro de Referência Especializado de Serviço Social

Dpca - Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente

DIPs - Doenças Infecciosas e Parasitárias

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ELT - Epilepsia do lobo temporal

EUA - Estados Unidos da América

FE - Faculdade de Educação

Febem - Fundação do Bem-estar do Menor

Fmusp - Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo

IML - Instituto Médico Legal

Ipusp - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Lacri - Laboratório de Estudo da Criança

OIT - Organização Internacional do Trabalho

SME - Secretaria Municipal de Educação

UFG - Universidade Federal de Goiás

UNB - Universidade de Brasília

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

ONU - Organização das Nações Unidas.

Opas - Organização Pan-Americana da Saúde

SUS - Sistema Único de Saúde

TCO - Termo Circunstanciado de Ocorrência

UREs - Unidades Regionais de Educação

Viva - Vigilância de Violências e Acidentes do Ministério da Saúde

## INTRODUÇÃO

Os dados epidemiológicos de morbimortalidade do Sistema Único de Saúde (SUS) evidenciam uma trágica realidade: a violência é atualmente uma das principais causas de morte entre crianças e jovens. As mortes por violências e acidentes ocupam o primeiro lugar nas faixas etárias de cinco a dezenove anos (MINAYO, 2005). De 1990 a 2000, morreram no Brasil 211.918 crianças e adolescentes por acidentes e violências, sendo 59.203 crianças de zero a nove anos de idade, 33.512 púberes de dez a quatorze anos e 119.203 adolescentes de quinze a dezenove anos. Esses números são significativos se comparados com os 146.824 óbitos por doenças infecciosas e parasitárias (DIP), ocorridas no grupo etário de zero a dezenove anos, no mesmo período (SOUZA; JORGE, 2005).

No Brasil e no mundo ocidental, os fatores preponderantes das mortes de crianças e de jovens não são mais as enfermidades de origens biomédicas e sim o estilo de vida. Jarbas Barbosa da Silva Júnior e Horacio Toro Ocampo, na apresentação da publicação *Impacto da violência na saúde do brasileiro*, enfatizam que a maior ameaça à vida das crianças e dos jovens no Brasil não são as doenças, mas sim a violência (SILVA JR.; OCAMPO, 2005). Em outro importante documento, a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas) ressalta que a

violência, pelo número de vítimas e pela magnitude de seqüelas orgânicas e emocionais que produz, adquiriu um caráter endêmico e se converteu num problema de saúde pública em muitos países (...). O setor saúde constitui a encruzilhada para onde convergem todos os corolários da violência, pela pressão que exercem suas vítimas sobre os serviços de urgência, atenção especializada, reabilitação física, psicológica e assistência social (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 1994, p. 5).

Um elemento agrava ainda mais a situação de violência vivida por crianças e adolescentes no Brasil. A maioria dos casos acontece dentro de casa e tem como principal agressor os próprios pais biológicos. A violência que afeta as crianças brasileiras ocorre predominantemente na relação familiar. Dentre as diversas formas de violência intrafamiliar sofridas pelas crianças e jovens no Brasil, a violência física é uma das mais freqüentes. Nas estatísticas inglesas, ela é a mais freqüente dentre as

diversas formas de violência intrafamiliar contra crianças. Nos Estados Unidos da América (EUA), a violência física fica em segundo lugar, pois existe um predomínio da negligência (AZEVEDO; GUERRA, 1995).

As estatísticas de violência contra crianças e adolescentes no estado de Goiás seguem as mesmas tendências do quadro nacional e internacional. A Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente (Dpca) do Estado de Goiás (GOIÁS, 2005) apresenta em seu relatório de crimes apurados no ano de 2004, especificamente os que tiveram registros por termo circunstanciado de ocorrência (TCO), os seguintes dados: a soma dos crimes que tipificam mais claramente a violência física representa 53% do total. Os crimes eram de lesão corporal, maus-tratos e vias de fato. Os crimes que se caracterizam como violência sexual, tipificados em assédio sexual e ato obsceno, representaram 3% do total das ocorrências investigados pela Dpca (anexo I).

Os danos, as lesões, os traumas e as mortes decorrentes da violência física contra as crianças têm um elevado custo social, causam prejuízos econômicos, sobrecarregam o sistema de saúde, aumentando os gastos com emergência, assistência e reabilitação (BRASIL, 2005). Um estudo estima que cerca de 3,3% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro são gastos com os custos diretos da violência, essa cifra sobe para 10,5% quando se incluem os custos indiretos e transferências de recursos (BRICEÑO-LEÓN, 2002). O gasto com os custos diretos da violência no país supera três vezes o que se investe em ciência e tecnologia (BRASIL, 2005).

No entanto, o maior custo é o humano, pois a violência física intrafamiliar tem destruído vidas, ferido corpos e mentes de muitas crianças. Ela provoca danos mentais e emocionais incalculáveis nas vítimas e em seus familiares. Apesar de serem estarrecedores os números apresentados anteriormente revelam apenas a ponta do iceberg, ou seja, as violências que foram denunciadas nas delegacias de polícia ou notificadas nos serviços de saúde. A violência física que atinge um número maior de crianças nem sempre é reconhecida como tal, pois ela se encontra naturalizada como um método educativo punitivo-disciplinar. Essa forma de violência comparece rotineira e metodicamente na vida de muitas crianças no Brasil.

Algumas pesquisas nacionais e internacionais (WEBER, 2001; ASSIS, 2004; SKINNER, 1973; STRAUS, 1991, VYGOTISKI, 2004) apontam os riscos ou disfunções que a prática de educar os filhos pela violência física pode desencadear no

desenvolvimento da criança. Os resultados dessas pesquisas indicam que: a) as punições físicas oferecem um modelo inadequado de os adultos lidarem com situações de conflitos, que é o uso da força, da violência; b) a restrição imediata de um comportamento inadequado pelo uso da dor impede pais e filhos de conhecerem as origens das dificuldades e suas motivações, em razão do que fica mais difícil a sua real elaboração e superação; c) a violência física facilita o surgimento de desvio no comportamento, como esconder ou dissimular o comportamento inadequado por medo da punição física; d) o comportamento desejado só acontece na presença do adulto que pune, pois o controle dele se dá por coação externa e não pela aceitação íntima da criança ou adolescente; e) aparecem dificuldades na aprendizagem e na internalização das regras e dos valores de certo e errado, pois a violência física vem associada a sentimentos e sensações negativas; f) aumentam-se as chances de aparecerem dificuldades na aceitação da figura de autoridade.

Vários campos do conhecimento alertam sobre os riscos que a violência física praticada contra crianças agrega a ela. Os dados da morbimortalidade indicam os riscos de seqüelas físicas ou de morte. As pesquisas na área da psicologia alertam pelos danos emocionais ou comportamentais. Uma recente investigação na área da psiquiatria (TEICHER, 2002) identificou danos neurofisiológicos permanentes em consequência da violência severa em fases muito precoces da vida da criança. No entanto, é importante ressaltar que não se adota nesta pesquisa uma posição determinista, pois se entende que nenhum evento isoladamente desencadeia uma dificuldade no plano físico, emocional ou social. A violência física contra crianças afeta de forma diferente cada indivíduo e grupo familiar.

A alta ocorrência da violência física intrafamiliar (ASSIS, 1994; AZEVEDO; GUERRA, 1985, 1989, 1995 e 2001; ABRÁPIA, 1999; CNBB, 1999; MINAYO, 2005; SOUZA; JORGE, 2005; BRASIL, 2008b e 2008c) e os riscos para desenvolvimento físico e emocional das crianças (WEBER, 2001, 2004; TEICHER, 2002; AVANCI, 2003; GOMIDE, 2003; ASSIS, 2004) tornaram-se uma grande preocupação em meu trabalho como psicóloga da Unidade de Saúde Mental – Casa Água Viva<sup>1</sup>. Esse trabalho

---

<sup>1</sup> Fundada em 1994, a Casa Água Viva foi o primeiro ambulatório de saúde mental de Goiânia. Atualmente, funciona como Centro Psicossocial Infantil Juvenil (CAPS i) ligado à Secretaria Municipal da Saúde de Goiânia, e funciona como referência de atenção secundária à Rede de Atenção a Crianças, Adolescentes e Mulheres em Situação de Violência.



foi iniciado no ano de 1997, logo após a implantação da contracepção de emergência às vítimas de violência sexual nos serviços públicos de saúde do município de Goiânia. Fui lotada nesse serviço de saúde mental, com a atribuição de prestar atendimento psicoterápico a crianças, adolescentes e mulheres vítimas de violência sexual.

Muitas questões passaram a freqüentar o meu cotidiano profissional. Se a maioria das estatísticas indica a elevada incidência e gravidade da violência física contra crianças, por que esses casos não chegavam ao serviço de atenção psicossocial? Existiria uma tolerância maior quando a violência sofrida pelas crianças é do tipo física? O fato de a violência física ocorrer mais freqüentemente no espaço privado da família inibe as denúncias e, por conseguinte as ações protetivas? Ou a inibição ocorre por que a violência é justificada por fins educativos?

A violência está presente em muitos aspectos da cultura brasileira, como se pode ver em suas expressões em programas de televisão, filmes, músicas, literatura, ditados populares. Considerando que a mente humana é formada socialmente, as atitudes violentas podem ser compreendidas contextualizadas na sociedade. A escola como instituição social fundamental na formação de crianças e jovens estaria contribuindo para gerar mudanças nessa cultura e nessa mentalidade? De que maneira os professores atuam diante da violência, particularmente a violência física intrafamiliar que seus alunos sofrem? Essas questões levaram-me à necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre como os professores têm atuado ante a questão da violência física intrafamiliar contra crianças e me impulsionaram a desenvolver a presente pesquisa.

Com base na experiência como psicoterapeuta de crianças, adolescentes e mulheres envolvidas em situações de violência, convenci-me de que os riscos proporcionados pela prática de educar os filhos por meio da violência física não se restringem apenas à intensidade da punição e sim ao princípio do método, que provoca dor e sofrimento físico para alcançar certa finalidade. Está no cerne desse método a idéia de que os fins justificam os meios. A racionalidade instrumental (ARENDT, 1994) que a socialização pela violência alimenta é, a meu ver, um impedimento real a qualquer processo educativo, que tenha como norte os valores como a liberdade, a solidariedade e a justiça.

O tema da violência física intrafamiliar, como método educativo punitivo-disciplinar poderia ser pesquisado em outras áreas do conhecimento. No entanto, a área da educação pode contribuir mais para o aprofundamento do tema proposto nesta pesquisa. Do ponto de vista epistemológico, a educação possui um acúmulo de conhecimentos sobre os processos disciplinares que envolvem a educação de crianças. Esses processos, com seus conceitos e métodos, fazem parte do campo de saberes da educação, além do que a própria relação professor-aluno reedita os conflitos inerentes ao processo de socialização presentes no ambiente familiar entre adultos e crianças.

Além disso, a escola, diferentemente dos serviços de saúde, mantém um contado mais constante e duradouro com as crianças, despertando assim vínculos e responsabilidades mais estáveis. A maior constância e duração do contato com as crianças podem facilitar a identificação precoce das situações de violências. Esse tipo de identificação é crucial, pois aumenta as chances de assegurar a integridade física e mental das crianças, haja vista que os riscos estão diretamente relacionados com o tempo e a constância de exposição aos atos violentos.

Com base nesse contato privilegiado com as crianças, os professores constroem com seus alunos vínculos de confiança que lhes permitem compreender e procurar maneiras de proteção nos casos de crianças vítimas da violência física intrafamiliar que chegam à escola. Os atendimentos realizados com crianças vítimas de violência evidenciam essas características. Um número significativo de crianças e adolescentes foi encaminhado a esse serviço porque a situação de violência sexual foi revelada ou identificada por um professor. Embora a escola não tenha encaminhado nenhum caso de violência física, demonstrou estar atenta para os casos de violência sexual.

A escola é uma instituição social que não pode deixar de lado o que se passa na sociedade em que está inserida. Querendo ou não, é pressionada a tomar posições sobre o que acontece com seus alunos, mesmo fora do recinto escolar. Os professores são os atores sociais que freqüentemente entram em contato com situações da vida privada de seus alunos. São chamados a posicionarem-se, a encararem tais situações, mesmo que não se sintam preparados para tal. Nesse sentido, considera-se que o diálogo com eles é fundamental para compreender o tema desta pesquisa.

A escola, diferentemente da família, consolida-se como uma instituição mais aberta e plural, em que as brechas são maiores para mudança em relação aos modelos de

educar crianças. Na atualidade, a família permanece como uma detentora legítima do uso da violência física (ARIÈS, 1978). De acordo com Assis e Deslandes (2005), o banimento da violência física na mediação da aprendizagem escolar de crianças ocidentais fez um importante contraponto à sua aceitação em outros processos educativos. Elas afirmam que

a “pedagogia da punição corporal” se tornou, definitivamente, prática ilegítima e arbitrária se exercida por professores, ou profissionais nos últimos 80 anos, indicando um avanço na consolidação dos direitos humanos. Contudo continua banalizado quando é exercida como forma de comunicação entre estudantes: em quase todas as partes do mundo (ASSIS; DESLANDES, 2005, p.49).

Nesse sentido, alguns pesquisadores defendem a implementação de atividades de educação popular que enfatizem os direitos da criança (MEYER, 1988), pois acreditam que elas podem contribuir para a redução da influência do contexto cultural que tradicionalmente aceita a violência física como método punitivo disciplinar. Para Meyer (1988), as escolas têm um importante papel a desempenhar na orientação dos pais sobre os riscos inerentes à prática de educar crianças por meio da violência física. Para a pesquisadora, as escolas deveriam ser as instituições de defesa dos direitos das crianças na comunidade, pois têm todas as condições para serem modelo de educação não-violenta.

Os estudos citados têm discutido como a escola vem dando mostra de mudanças ao rever suas missões implícitas e explícitas, na formação das novas gerações. Eles fundamentam a idéia de que o tema da violência deve ser priorizado em todos os setores que trabalham com crianças. Em concordância com esses pesquisadores, postula-se que a sistematização do conhecimento sobre as formas e dinâmicas que envolvem as violências cometidas contra criança seja fundamental no processo de formação do professor. A violência física intrafamiliar está presente na vida de muitas crianças, portanto, também freqüenta o cotidiano da sala de aula. Dessa feita, é essencial que a formação proporcione instrumentos teóricos e práticos para que os professores lidem melhor com essa realidade, sem naturalizá-la ou banalizá-la. A formação de professores tem muito a contribuir com as ações e políticas que visam erradicar a prática de educar crianças por meios violentos. Alguns institutos de formação e organizações sociais, sejam governamentais ou não, já realizam iniciativas nesse sentido.

A educação, como todo produto do trabalho humano, retrata e reproduz a sociedade a qual pertence. Ela reproduz as relações sociais estabelecidas, mas também tem potencial para transformá-las. A educação “projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam”, assinala Pimenta (2005, p. 38). E por certo, o potencial transformador da educação tornou possível o rompimento com a histórica tradição de educar alunos por meio de pedagogias baseadas na violência física (ASSIS; DESLANDES, 2005).

Como afirma Contreras (2002), não existem possibilidades de transformação profunda na educação se não forem consideradas as organizações institucionais que estão estruturadas e mediando a função da escola no contexto mais amplo da sociedade. Uma educação transformadora deve criar possibilidades para que os estudantes assumam riscos e lutem para alterar as bases sobre as quais se vive a vida, seja no contexto privado da família ou na sociedade mais ampla. Uma educação ligada às idéias de liberdade, igualdade e democracia, e orientada à humanização da ordem social (GIROUX, 1992) deve necessariamente conhecer e abertamente enfrentar as situações de violências vivenciadas por seus alunos.

O professor, como uma *autoridade emancipadora* (GIROUX, 1986), precisa problematizar os pressupostos por meio dos quais se sustentam os discursos e valores que legitimam a prática de educar os filhos por meio da violência física. Nesse sentido, a atitude do professor deve ser a de um profissional que ativamente participa do esforço de desvelar o oculto, “desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como ‘natural’, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo” (CONTRERAS, 2002, p. 185).

Essas reflexões mostram como a educação tem muito a contribuir com o processo de desnaturalização da prática de educar os filhos por meio da violência física. Elas permitem afirmar que a área da educação, em particular a área que pesquisa a formação e profissionalização docente, constitui o *lócus* para desenvolver o aprofundamento do tema deste trabalho dissertativo e, por isso, fiz tal escolha. O propósito central desta pesquisa é conhecer a quais saberes os professores e as professoras se reportam para compreender e lidar com as situações de violência física

sofridas por seus alunos, oriundas do ambiente intrafamiliar. Para concretizar tal propósito, considerou-se importante identificar em que espaço formativo esses saberes foram construídos.

A pesquisa realizada com os professores e as professoras foi do tipo qualitativa, classificando-se em um estudo de caso. Como investigadora parti de pressupostos teóricos iniciais, mas procurei estar atenta aos novos elementos emergentes no estudo. O contexto foi levado em conta na apreensão do objeto. Os dados foram coletados em diferentes momentos, em situações diversificadas e com pluralidade de tipos de informantes.

Os dados empíricos foram obtidos por meio do contato direto do pesquisador com os sujeitos pesquisados, pois se buscava captar a perspectiva dos participantes sobre o tema estudado (LÜDKE, 1986). A pesquisa empírica foi realizada em duas escolas de educação básica na cidade de Goiânia – GO, denominadas de *escola A* e *escola B*. Os critérios que orientaram a escolha das escolas a serem pesquisadas foram: a) pertencerem à rede pública municipal, b) atenderem a crianças de bairros populares e c) terem em seu quadro funcional professores de faixas etárias distintas. Este último critério visava envolver na pesquisa sujeitos que tinham passado pela formação acadêmica em períodos diversos.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: o desenvolvimento de grupos focais, aplicação de questionário e a realização de entrevistas com os professores e as professoras das escolas pesquisadas. A pesquisa de campo iniciou-se com a realização de um grupo focal de caráter exploratório em uma das escolas (GATTI, 2005). Ao término do grupo focal, foram aplicados dois questionários (apêndices 1 e 2) aos professores participantes. Nessa fase da pesquisa, tanto o grupo focal como os questionários foram utilizados com o objetivo de propiciar ao pesquisador um contato inicial com as maneiras de pensar, as crenças, as motivações e as atitudes dos professores pesquisados referentes ao tema da violência física intrafamiliar como método educativo punitivo-disciplinar.

Nas duas escolas, foi solicitado ao conjunto de seus professores que participassem da pesquisa, mas nem todos concordaram em fazê-lo. Na *escola A*, houve a participação de quinze e, na *escola B*, de nove professores. Em outro momento da pesquisa de campo, foi realizado nas duas escolas selecionadas outro grupo focal com

os professores e as professoras que integraram a pesquisa. Esse segundo grupo teve como objetivo pesquisar a história de vida dos docentes. A história de vida completa não foi o alvo da investigação, pois a atenção concentrou-se apenas nas experiências vividas em relação à prática de educar as crianças por meio de violências físicas. As experiências relatadas diziam respeito tanto à família de origem como a atual dos professores. De acordo com Neto (1994), a história de vida tem tudo para ser um ponto inicial privilegiado de muitas pesquisas, pois ela geralmente permite a liberação de

um pensamento crítico e reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confidência. É um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato. Esse relato fornece um material extremamente rico para análise do vivido. Nele podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual (NETO, 1994, p 59).

As informações captadas nos grupos focais, particularmente as que tratavam da história de vida dos professores, e as obtidas nos questionários subsidiaram a construção do roteiro de questões de duas entrevistas. A primeira entrevista (apêndice 3) foi realizada com sete professoras das duas escolas pesquisadas e teve como meta obter informações relativas as concepções de *violência*, *autoridade*, *criança* e *educação* dos sujeitos pesquisados. Foi também aplicado no momento dessa entrevista um questionário (apêndice 4) que buscava dados sobre a formação dos professores. A segunda entrevista (apêndice 5) foi realizada com três professores de uma das escolas. O objetivo dessa entrevista foi aprofundar o conhecimento sobre os saberes dos professores em relação ao fenômeno da violência física intrafamiliar como método educativo punitivo-disciplinar. Tanto a aplicação do questionário que coletou informações sobre a formação do professor como as duas entrevistas semi-estruturadas foram realizadas por mim, com cada professor individualmente. Após a coleta dos dados, foi realizada a codificação das informações em categorias, cuja análise levou em consideração a fala dos sujeitos pesquisados contextualizadas na realidade de vida desses para melhor ser compreendida.

Por acreditar que a ciência tem como função primordial promover uma reflexão crítica da realidade, a presente pesquisa buscou seguir os pressupostos do método histórico dialético. De acordo com esse método, a realidade imediata é uma ilusão, pois apresenta a contradição de ser real e falsa ao mesmo tempo. Então, cabe à ciência, por

intermédio da abstração, captar o que está oculto no objeto, identificando os nexos internos constitutivos da realidade. (MARX; ENGELS, 1977).

O senso comum, por ter sua origem no saber da experiência imediata, aparente e fragmentada, é capaz de capturar uma parte do fenômeno, mas não revela toda a sua realidade (MARX, 1988). Cabe assim ao processo investigativo apreender a realidade não como se apresenta, mas como ela se constitui, seguindo o movimento que a história descreve. Como um objeto deve ser estudado em sua historicidade, em seu movimento histórico, deve-se recorrer ao passado, e não apenas ao tempo presente, para compreendê-lo.

Em concordância com o pensamento histórico dialético marxiano, entende-se que todo fenômeno humano é construído socialmente. O objeto de estudo desta pesquisa, a violência física como um método educativo punitivo-disciplinar, é compreendido como um fenômeno socialmente construído. Portanto, a revisão bibliográfica, desenvolvida nos capítulos teóricos, teve como objetivo reconstruir a história social do tema pesquisado e fundamentar a compreensão da realidade articulando teoria e prática, numa tentativa de construir a *práxis*. Na análise utilizou-se principalmente as categorias historicidade, contradição, negação, totalidade (FAZENDA, 2001; FRIGOTTO, 2001; GAMBOA, 2001).

No referencial teórico da presente pesquisa alguns estudos historiográficos foram utilizados, tais como os desenvolvidos por Philippe Ariès, *História social da criança e da família* (1987), Norbert Elias, *O processo civilizador – Formação do Estado e civilização* (1993) e *Uma história dos Costumes* (1994) e Michel Foucault, *Vigiar e punir* (1987), Mario Alighiero Manacorda, *História da educação: da antiguidade aos nossos dias* (2002) e José Gimeno Sacristán, *A invenção do aluno* (2005). Esses autores fazem uso de muitos elementos da cultura coloquial e cotidiana para contar a história social de seus objetos de pesquisa. Norbert Elias (1994) ressalta que uma pequena frase coloquial pode conter evidências de como um determinado costume está enraizado em uma sociedade. As canções populares, poesias e outras peças não-eruditas expressam necessidades, valores, sentimentos e crenças que estão vivas no corpo social de uma dada época (ELIAS, 1994).

Para Sacristán (2005), a maioria dos indivíduos, em sua cotidianidade, não pensa ou questiona os conceitos sobre o que a realidade imediata lhe apresenta. As práticas

cotidianas nem sempre são guiadas por princípios científicos e pelas grandes idéias morais. Conforme, esse autor,

nas relações com os outros na vida diária, contam as representações simples do mundo, adquiridas, às vezes, quase sem a consciência de que estamos aprendendo com elas, que são extremamente valiosas para efeitos práticos, embora estejam desordenadas, sejam formalmente insustentáveis e até contraditórias entre si. Vemos e nos comportamos com os demais apoiados em uma bagagem experimental muito mais elementar e menos elaborada, mas imensamente útil. Os significados da infância para as pessoas comuns, e até mesmo para os professores, são extraídos da própria experiência e da vida cotidiana que, ao ser assimilada, é reproduzida (SACRISTÁN, 2005, p. 21)

A história dos especialistas, em especial os psicólogos do desenvolvimento infantil, segundo Sacristán (2005), é muito recente, ainda não tem força para impor sua ordem às crenças da sociedade. As crenças relativas à criança são influenciadas mais por valores religiosos. A religião estabelece orientações sobre as relações entre os seres humanos; a vida em família, as visões sobre o destino dos indivíduos, a compreensão de sua responsabilidade moral; seu *status* diante da divindade, bem como o modelo de educação e disciplinamento que as crianças devem receber dos adultos.

Conforme o pensamento de Sacristán (2005), a religião influencia os costumes e as concepções sobre as crianças. No entanto, nos dias atuais, outras esferas institucionais também são fontes de conhecimento sobre a educação das crianças. As expressões artísticas, em suas manifestações eruditas ou populares, a publicidade, o cinema e os meios de comunicação também contribuem para a formação de conceitos e práticas sobre como educar uma criança. Para esse autor, a apreensão de uma realidade nem sempre se dá com a formação erudita e acadêmica.

Apoiando-se nessas idéias, considerou-se pertinente utilizar, ao longo da revisão bibliográfica, alguns elementos culturais, discursivos ou plásticos, para ilustrar como certos conhecimentos e suas respectivas interpretações se manifestam no senso comum da população. Depoimentos noticiados em veículos de comunicação de massa, fragmentos de textos literários, imagens publicitárias foram utilizados nesta dissertação com o objetivo de sinalizar como certos conceitos e práticas sobre a forma de educar as crianças ainda são arraigados na cultura do senso comum.

Pretende-se, ao apresentar informações que não pertencem ao campo científico, mostrar como os conceitos e justificativas sobre a violência mesclam-se e resistem ao



tempo no imaginário popular. Em alguns casos, o tempo passado, com suas correlações e nexos, ainda perduram nos costumes e valores sociais. São concepções que ainda habitam as relações sociais da atualidade, é o passado que ainda não passou. A concepção de Marx (1988) a respeito dos modos de produção arcaicos cabe também para as práticas atuais de educar crianças:

Além das misérias modernas, oprime-nos toda uma série de misérias herdadas, decorrentes do fato de continuarem vegetando modos de produção arcaicos e ultrapassados, com o seu séquito de relações sociais e políticas anacrônicas. Somos atormentados não só pelos vivos, como também pelos mortos. *Le mort saisit le vif*. [“O morto se apodera do vivo”] (MARX, 1988, p. 18).

A presente dissertação é composta por quatro capítulos. No primeiro, buscou-se conhecer como se deu, ao longo da história, o processo de socialização das novas gerações (MARCÍLIO, 1998; ARIÈS, 1987). Discutiram-se os valores religiosos que influenciaram a forma de socializar as crianças (MOTT, 1993; SACRISTÁN 2005). Foi enfocado nesse capítulo o uso da violência física na formação de jovens aprendizes e no processo de regulação das relações sociais (ELIAS, 1994; FOUCAULT, 1987). Procurou-se identificar as conexões entre a violência física intrafamiliar cometida contra criança e os processos de regulação social. Por fim, apresentou-se a conceituação de violência e as diversas tipologias presentes no contexto da família (BRASIL, 2007).

O segundo capítulo apresentou o tema da violência física no contexto da educação escolar e teve como recorte os métodos educativos violentos utilizados com os alunos (ARIÈS, 1987; FOUCAULT, 1987; MANACORDA, 2002). A construção do corpo dócil e útil à sociedade e o processo de desenvolvimento dos métodos disciplinares também é enfocado nesse capítulo. As propostas educativas de Rousseau, Pestalozzi e Vygotski foram destacadas na discussão do tema pois elas inauguram conceitos e métodos que apontam a superação do uso de práticas violentas na educação das crianças.

No terceiro capítulo, buscou-se conhecer a história da profissionalização e formação do professor (NÓVOA, 1995; SAVIANI 2005). A discussão feita sobre a formação de professores concentrou-se especificamente nos saberes docentes. Foram apresentadas as teorias de Shulman (1993), Barth (1993), Carr e Kemmis (1988) e Sacristán (1995, 1999 e 2005) referentes a saberes profissionais.

No quarto capítulo desta dissertação foi apresentado o caminho percorrido na investigação relativa aos saberes docentes e a violência física intrafamiliar como método educativo punitivo-disciplinar, além dos resultados da pesquisa empírica e a análise de conteúdo da falas dos sujeitos pesquisados. Três categorias de análise foram construídas: a) a violência física contra crianças na educação escolar e familiar; b) a violência física intrafamiliar contra crianças e a atuação dos professores; e c) a violência física intrafamiliar contra crianças e a formação de professores. Ao final desse capítulo, foram apresentadas algumas considerações finais, porém, não-conclusivas, acerca da proposta do objeto de estudo pesquisado e os resultados encontrados.

## CAPÍTULO I

### A VIOLÊNCIA FÍSICA E A SOCIALIZAÇÃO DAS NOVAS GERAÇÕES

*A história da criança tem sido também a história de um mundo de violência perpetrada contra ela na forma de escravidão, abandonos, mutilações, filicídios e espancamentos.*

Viviane Guerra.

Esse capítulo trata da violência física, historicamente construída entre adultos e crianças, no processo de socialização das novas gerações. Ao longo da trajetória humana, a violência física tem marcado a existência e o desenvolvimento das crianças. Apesar de ser uma realidade constante na vida das crianças, a violência física assume diferentes configurações de acordo com cada época e contexto histórico. Contextualizar e discutir essas configurações constituem a proposta deste capítulo. A contextualização não seguiu um rigoroso ordenamento cronológico, pois o objetivo não é realizar uma profunda historiografia da violência contra a criança, mas identificar as diferentes funções sociais que essa forma de violência ocupou em determinados período histórico.

Ante tal objetivo, algumas sociedades e períodos históricos são destacados para ilustrar tais funções. Ideologias que justificam a prática da violência física contra a criança são apresentadas e discutidas ao longo do texto, buscando identificar os nexos que a violência física intrafamiliar cometida contra criança forma com os macro processos de regulação social. A violência contra a criança pode ocorrer tanto na esfera das relações públicas como das relações privadas. As diversas formas de violência presentes nessas duas esferas de interação são apresentadas, bem como os conceitos e tipologias de violência que ocorrem com maior frequência na relação intrafamiliar.

De acordo com Hannah Arendt (2001), a violência possui uma natureza instrumental, ou seja, a ação violenta é sempre regida pela categoria meio-fim. A violência, como todo instrumento, depende da orientação e da justificativa pelo fim que almeja. Como um instrumento humano, a violência está a serviço de uma dada forma de

organização da vida, ou seja, de um modelo de sociabilidade. Assim, onde há violência, um determinado sujeito (seja ele um indivíduo, um agrupamento ou um segmento social) age com o objetivo de transformar um outro sujeito em objeto. Na relação violenta, existe sempre um processo de coisificação do outro, do alheio, do diferente, instalando-se assim uma assimetria, uma desigualdade. Nessa forma de relação, a diferença é convertida em desigualdade (CHAUÍ, 1985).

Ainda que exista como elemento constante a desigualdade relacional em operação, cada contexto imprime, no modelo relacional violento, matizes distintas, singulares. Marshall Sahlins (1979), em seu estudo sobre a *Razão prática*, considera ser preciso transpor os universais já instituídos pela ciência ao ter fenômenos sociais como objetos de estudo. Os valores, as práticas sociais e as configurações institucionais, que são elementos estruturados e estruturantes da sociedade, criam necessidades universais, mas realizam-se concretamente em combinações específicas e em situações históricas singulares. Nesse sentido, torna-se necessário separar as modalidades concretas de certos fenômenos que se supõem universais, sob pena de confundir objetos diferenciados e passar por cima de elementos e de relações que podem ser muito úteis na discussão da violência.

De acordo com o pensamento de Sahlins (1979), o fenômeno da violência não se expressa de maneira homogênea nas diversas configurações de relações sociais. Como afirma Da Mata (1981), o quebra-quebra de ônibus, o amordaçamento das massas trabalhadoras pelo Estado autoritário, bem como os espancamentos de filhos e mulheres deferidos por homens miseráveis não podem ser englobados em uma única conceituação de violência.

A violência física intrafamiliar cometida contra crianças possui especificidades próprias. Um importante diferencial dessa forma de violência em relação às demais é estar intrinsecamente ligada ao processo de socialização construído ao longo da história humana. Esse tipo de violência não é alvo de proibições religiosas em virtude de uma moral ou tabu, como é o caso da violência sexual. A violência física geralmente não provoca repulsa ou vergonha. Ao contrário, é largamente aceita na sociedade atual, portanto é banalizada e naturalizada.

Apesar de a violência física ainda ser um modelo de socialização dominante na sociedade, não é um fenômeno da modernidade. O uso da violência física como um

método punitivo-disciplinar adotado por adultos ao *educar* crianças é muito remoto. No seu livro *O filicídio*, Arnaldo Rascovsky (1974) enfatiza que o castigo corporal se institucionalizou como método pedagógico, da primitiva Suméria até a Inglaterra do final do século XX.

No entanto, ao longo da história humana, a violência física praticada contra crianças nem sempre ocupou uma função meramente disciplinadora das relações sociais e familiares. Ela serviu também como um instrumento de: controle populacional/natalidade, exploração do trabalho, seleção racial, concentração patrimonial hereditária e manutenção da aparente moral religiosa.

De acordo com Luiz Mott (1993), a maioria dos infanticídios praticados na antigüidade possuía convicções eugenistas. Executavam-se não apenas bebês defeituosos, mas também os indesejados, como era o caso das meninas nas sociedades misóginas. Na sociedade espartana, por seus fins militares, decretava-se a morte de crianças portadoras de deficiências físicas, pois elas eram consideradas inaptas para a guerra. No império romano, as crianças deficientes, seja física ou mental, e as do sexo feminino, eram executadas. Mott (1993) destaca que o filósofo grego Platão defendia o infanticídio de crianças defeituosas como um dos artifícios destinados ao aperfeiçoamento da raça.

Para Maria Luiza Marcílio (1998), o abandono de bebês é um fenômeno de todos os tempos, apenas se alteram as motivações, as circunstância, as causas e a frequência desse costume tão antigo. As justificativas para o abandono e possível morte das crianças provêm de muitas teorias. Os clássicos gregos, filósofos ou não, tratavam com certa recorrência esse tema:

Platão, em *A República*, sugeria que os pais não tivessem filhos além dos que pudessem manter, e isso era considerado como uma das obrigações cívicas. Segundo ele, os pobres não deveriam criar nenhum filho. Platão não pretendia uma indução ao infanticídio, mas sugeria que os filhos dos muito pobres fossem criados fora de seu lar natal. Propunha uma certa transferência organizada de crianças de família indigentes para lares em melhor situação. (...) Aristóteles, na sua *Política*, prescrevia a limitação da prole e o aborto, além de aprovar o abandono como forma de controle do tamanho da família e da população. Para ele, a lei deveria determinar quais as crianças seriam votadas à morte, pelo abandono (MARCÍLIO, 1998, p. 23).

Na Grécia antiga, o poder do pai sobre os filhos era absoluto, a ele era permitido matar, vender ou expor os filhos recém-nascidos. A deformidade da criança ou a pobreza da família era mais que suficiente para que a justiça doméstica decretasse a morte ou abandono das crianças. O aborto era legítimo e o infanticídio admitido. Em Roma, nesse mesmo período da história, o pátrio poder era limitado. Os recém-nascidos só eram integrados à sociedade romana após o chefe da família aceitá-lo como seu filho. A contracepção, o aborto, o abandono de crianças de nascimento livre e o infanticídio de filhos de escravas eram práticas usuais e perfeitamente legais (MOTT, 1993; MARCÍLIO, 1998).

Alguns legisladores da Roma imperial tentaram condenar a prática do abandono de crianças. Constantino, desde 315, reconhecendo a importância do fator econômico na prática do abandono por pais extremamente pobres, propôs um sistema de assistência aos pais, com o objetivo de evitar que eles vendessem ou expulsassem seus filhos. Em 318, em Roma, o infanticídio passou a ser punido com a morte. Para Marcílio (1998), tais leis não expressavam uma clara preocupação com o lado ético da questão ou com a sorte das crianças, pois ainda era consentido o infanticídio de bebês *defeituosos*. Eles podiam “perfeitamente ser mortos, atirados ao mar ou queimados. Acreditava-se que as deformidades traziam mau agouro a comunidade e para a família” (MARCÍLIO, 1998, p. 24).

Embora as leis romanas proibissem que as crianças livres se tornassem escravas (apenas servas), muitas das abandonadas foram reduzidas a essa condição. Muitas outras eram estropiadas (torciam-lhes os braços ou pernas, quebravam-lhes membros ou furavam-lhe os olhos) para servirem à mendicância. As mutilações feitas nas crianças tinham o objetivo de melhor alcançar a piedade pública. Na maioria das vezes, no entanto, as crianças, meninos e meninas eram destinados, pelos que as criavam, à prostituição ou à escola de gladiadores, quando não eram transformadas em servos ou eunucos.

Para Mott (1993), os primeiros cristãos não romperam com as tradições judaicas e romanas a respeito dos cuidados com as crianças pequenas. A venda de filhas era permitida e tida como natural. Na segunda metade do século II, Atenágoras foi o primeiro patriarca da igreja a escrever sobre o tema. Ele proibiu que os cristãos expusessem os seus filhos, pois, no seu entendimento, o ato de abandonar os filhos à

própria sorte equivalia a matá-los. Justino, outro importante patriarca do início do cristianismo, declarava que as filhas expostas corriam o risco de serem usadas como prostitutas. (MOTT, 1993).

Mott (1993) destaca ainda a obra *Paedagogus*, em que Clemente de Alexandria (século III) condenava o abandono de crianças, afirmando que os pais que expunham seus filhos eram assassinos. Para essa autoridade cristã, o abandono de crianças podia induzir os sobreviventes ao incesto, e, quando crescessem, poderiam relacionar-se sexualmente com outro que fosse um parente seu. Nesse sentido, era considerado criminoso não propriamente o ato de os pais abandonarem seus filhos, mas sim as suas consequências: o incesto, o infanticídio, o estímulo a relações extramatrimoniais ou a prostituição.

Séculos e séculos passaram-se, no entanto, a prática do infanticídio com finalidades eugenistas ainda é uma realidade presente em muitas culturas contemporâneas. Na idade contemporânea, há exemplos de manifestações eugenistas, tais como, o extermínio de crianças judias pelos nazistas e, mais recentemente, o extermínio de crianças em Darfur<sup>2</sup>. Nos campos de concentração, as crianças eram envenenadas com fortes doses de luminal, administradas em colheres como se fosse remédio ou misturada aos alimentos. A morte não era imediata, às vezes o sofrimento durava semanas.

A *eutanásia infantil* foi um método empregado posteriormente e consistia em deixar as crianças deliberadamente morrerem de fome nas divisões infantis. O *banho* na câmara de gás também foi utilizado no extermínio das crianças judias. As crianças

---

<sup>2</sup> Em Darfur, país do continente africano, mulheres e crianças são utilizados como arma de guerra e de extermínio étnico. As violações sistemáticas já fizeram dezenas de milhares de vítimas e todos os meses morrem sete mil pessoas. Os janjawid, milícias árabes armadas pelo Governo do Sudão, aterrorizam as populações do Darfur, de onde são originários os grupos rebeldes que combatem o governo desde 2003. O conflito do Darfur costuma ser apresentado como um conflito étnico, entre tribos de agricultores africanos e pastores nômades árabes, pela disputa dos escassos recursos naturais como a água e terras cultiváveis. A degradação das condições climáticas e a escassez de alimentos, sem dúvida, acirram o conflito, mas a guerra de Darfur é uma ação planejada do governo sudanês, com o objetivo de dizimar ou pôr em fuga comunidades e populações inteiras, pilhando, destruindo e queimando as suas aldeias. De acordo com Gérard Prunier publicada no jornal *Le Monde Diplomatique*, “os árabes são uma minoria no Sudão. E o regime islamista é a última encarnação histórica da sua dominação étnico-regional” (*apud*, MUCZNIK, 2007). O governo sudanês utiliza os grupos armados árabes, os janjawid, que contam com o apoio do próprio exército nacional, para queimarem aldeias inteiras, massacrar, violarem e executarem sumariamente homens, mulheres e crianças. O objetivo desse extermínio é *arabizar* Darfur, repovoando as aldeias queimadas e destruídas com árabes provenientes do vizinho Chade. O resultado são três milhões de deslocados que vegetam em campos de refugiados no Darfur e no Chade e entre 250 e 400 mil vítimas, em grande parte mulheres e crianças, no que os Estados Unidos da América (EUA) já consideram um *genocídio* e as Nações Unidas, “crimes contra a humanidade” (*apud*, MUCZNIK, 2007).

escolhidas para o extermínio eram as de orelhas disformes, as que urinavam na cama, ou mesmo as perfeitamente sadias, mas que eram consideradas difíceis de serem educadas (ARENDT, 1999).

No livro *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*, Hannah Arendt (1999) destaca o que era considerado realmente grave por alguns alemães, em relação ao extermínio dos judeus e de suas crianças. Para certos alemães, o que pesava em suas consciências era o assassinato de judeus que tinham o mesmo nível cultural que o deles. Certa indiferença era expressa em relação aos assassinatos dos ditos povos *primitivos* (ciganos, judeus da Europa Oriental) e das crianças.

As perguntas proferidas por ocasião do julgamento de Eichmann, pelo professor Salo W. Baron, e suas próprias respostas deixam clara essa idéia. Ele pergunta:

A morte dos judeus teria sido um mal menor se eles fossem um povo sem cultura, como os ciganos, que também foram exterminados? Eichmann está sendo julgado porque é um destruidor de seres humanos ou porque é um destruidor de cultura? Um assassino de seres humanos é mais culpado quando destrói também uma cultura no mesmo processo? (*apud* ARENDT, 1999, p. 112).

A todas essas indagações Baron dá uma resposta afirmativa. A integridade e a vida das pessoas nessa argumentação não são os mais relevantes. Dos patriarcas cristãos ao pensamento de uma parcela da sociedade alemã, protagonizado pelo professor Salo W. Baron, nota-se que muito pouco se alterou. Os patriarcas moralistas, do início do cristianismo, lamentavam na prática do abandono de recém-nascidos, não a perda da vida da criança ou o seu sofrimento em si, mas o incesto, as relações extramatrimoniais ou a prostituição. Certos alemães, semelhante aos patriarcas cristãos, não se ressentiam pelo extermínio dos judeus ou de suas crianças, mas sim pelo desperdício ou destruição do patrimônio cultural e intelectual do povo judeu. A esse respeito Arendt (1999) diz:

Na Alemanha de hoje, essa idéia de judeus “importantes” ainda não foi esquecida. Veteranos e outros grupos privilegiados não são mais mencionados, mas o destino dos judeus “famosos” ainda é deplorado à custa de todos os outros. Não são poucos, principalmente entre a elite cultural, os que ainda lamentam publicamente o fato de a Alemanha ter despachado Einstein, sem perceber que era um crime muito maior matar o pequeno Hans Cohn da esquina, mesmo que ele não fosse nenhum gênio (p. 151).



A violência física contra crianças, além de ser utilizada como um método de controle populacional/natalidade, seleção racial e manutenção da aparente moral religiosa, podia ter uma função litúrgica em sacrifícios místico-religiosos. As práticas rituais de mutilação do corpo da criança ou sacrifício de suas vidas são exemplos dessa prática mística. Para Mott (1993), as manifestações de ataque ou extermínio ao corpo infantil por razões eminentemente religiosas eram menos frequentes. No infanticídio, ritual da antigüidade, as crianças eram executadas, na maioria das vezes, por meio do apunhalamento ou do holocausto no fogo.

O primeiro registro encontrado da prática do infanticídio ritual data de 4000 a.C. na região da antiga Suméria. No ritual sumeriano, os recém-nascidos eram sacrificados em reverência ao deus Anu. Por volta de 2000 a 1500 anos antes de Cristo, segundo os sumerianos, o deus Moloch (ou Molek) somente se acalmava quando era homenageado com o sacrifício ritual de criancinhas inocentes. Para o deus Javé, divindade inspirada em Moloch, o sacrifício dos primogênitos humanos foi substituído pelas primícias ou pelo holocausto de animais. Em Israel, o frustrado sacrifício de Isaac por Abraão e o efetivo holocausto da filha de Jefté demonstram como estavam presentes nos primórdios da matriz religiosa cristã os infanticídios ritualísticos (MOTT, 1993).

Mott (1993) destaca que a prática do infanticídio foi registrada também em outras áreas, como: Mesopotâmia, Síria, Fenícia, Cananéia e terra dos moabitas, Egito, China, Índia e entre os primeiros habitantes bárbaros da Escócia e Rússia. Os estudos antropológicos das sociedades primitivas também localizaram a prática do infanticídio ritual entre os esquimós, na Polinésia, no Taiti e Havaí, nos aborígenes da Austrália e nos Ibo da África Ocidental, nas tribos pima do Arizona e da Carolina do Norte, nos guaicura do Brasil Central e maias.

Para compreender melhor as razões do infanticídio ritual, é fundamental reportar-se à idéia de que o Criador é proprietário de todas as criaturas, afirma Mott (1993). Na bíblia, no Êxodo, essa idéia está expressa claramente: “Todo primogênito me pertence, disse o Senhor” (*apud* MOTT, 1993, p. 122). A autoridade divina exige, em sua reverência, o que os humanos mais esperam e estimam: a vida dos primogênitos humanos, os animais e as primícias da agricultura. Paradoxalmente, ao sacrificar a vida da criança ou mutilar os seus corpos, os humanos revelavam uma valoração positivo da

criança, pois só poderia ser ofertado às divindades aquilo que era considerado precioso, estimado e puro.

Em outras interpretações teológicas, ao contrário, postulam-se a idéia de que os recém-nascidos são imperfeitos, presas do *espírito do mal* (MOTT, 1993), ou seja, está subjacente uma valoração negativa da criança. Nessas vertentes teológicas, as crianças são impuras, e só podem integrar à comunidade dos filhos de *Deus* quando submetidas aos rituais purificatórios. Certas seitas heterodoxas justificam a prática do infanticídio ritualístico como uma solução para afastar certos *capetinhas* do rebanho dos santos, pois essas crianças ameaçam poluir a comunidade dos eleitos.

Para Gimeno Sacristán (2005), a tradição cristã que percebe a criança como a corporificação do mal tem como principal referência teórica o quarto livro *Esdras*, que foi escrito por um judeu, um século depois de Cristo. Nesse livro, que teve uma importante divulgação entre os cristãos, Adão aparece como o responsável pela queda de toda raça humana e legou a toda sua descendência a semente do pecado. Essa doutrina foi difundida por Santo Agostinho, que antes de sua conversão era maniqueísta. De acordo com essa vertente do cristianismo, a prática do batismo tem como objetivo primordial liberar as crianças desse pecado original herdado. Mott (1993) lembra que na tradição católica, “o ritual do batizado incluía o exorcismo, acreditando-se que antes de ser lavada pela água sacramental, a criancinha era presa de Satanás” (p. 124).

Do pecado de origem, surge o desequilíbrio do ser humano, assim um conflito estabelece-se entre duas dimensões: a *carne* (o corpo), que simboliza as tendências que expõem a pessoa ao mal, os apetites em busca de prazeres e satisfações e o *espírito* (a alma), que representa a razão iluminadora da justa vontade que a distancia do pecado e a aproxima de *Deus* (SACRISTÁN, 2005). A pedagogia, a disciplina rigorosa e quase sempre violenta, constitui-se, nessa abordagem religiosa, uma importante ferramenta para assegurar o predomínio do espírito sobre carne. As punições físicas são utilizados a fim de promover a renúncia às satisfações dos prazeres e às necessidades do corpo. A encíclica *Divini illius magistri*, publicada por Pio XI em 1929, deixa recomendações aos educadores:

A estupidez está ligada ao coração do jovem; a vara da correção a distanciará dele. Portanto, é preciso corrigir as inclinações

desordenadas, fomentar e ordenar as boas, desde a mais tenra infância e, sobretudo, é preciso iluminar com verdades sobrenaturais e os meios da Graça, sem a qual não é possível dominar as perversas inclinações nem alcançar a devida perfeição moral (...). Por isso mesmo, todo naturalismo pedagógico é falso [...], e é errôneo todo método de educação que se funda, em todo ou em parte sobre a negação e o esquecimento do pecado original e da Graça e, portanto sobre as formas solitárias da natureza humana (*apud* SACRISTÁN, 2005, p. 90).

Essa concepção da natureza humana marca uma espécie de antropologia negativa que justifica as atitudes precavidas e as práticas repressivas contra o mal. Tal tradição vê com receio, quando não terror, a natureza irrefreável que as crianças expressam ocasionalmente. A idéia de que o homem nasce marcado pela culpa coletiva do pecado original de Adão e a visão maniqueísta sobre a maldade natural do homem contribuíram para perpetuar a crença de que na criança existe algo maligno contra o qual é preciso sempre se prevenir.

A crença na maldade das crianças legitimou durante muito tempo o tratamento distante, duro e agressivo destinado a elas. Na unidade familiar os maus-tratos, a rudeza e o castigo foram justificados como benéficos para crianças e jovens. Muito ditados populares ilustram essa forma de conceber a criança, como os que dizem: “Não quer bem seu filho quem diminui seu castigo; As crianças devem ser disciplinadas quando ainda pequenas, porque depois não há castigo para elas; Amor de criança, água em cesto; Quem te quer bem te fará chorar, e quem te que mal, rir e cantar; Aprenda chorando; rirá ganhando; Aprender é amargura, o fruto é doçura” (*apud* SACRISTÁN 2005, p. 87).

Cabe ressaltar que as concepções místico-religiosas que justificaram ideologicamente a prática de rituais de sacrifício ou mutilação de criança não habitaram apenas o velho continente. O *Tribunal da Inquisição*, realizado em 1768, registrou alguns desses supostos rituais no Brasil colonial:

na capitania da Paraíba, a mulher (branca) de Cristóvão Ferreira Freire “ao abortar sua escrava, rasga o ventre da criança morta e lhe tira as tripas para secar e fazer malefícios”; Florêncio do Bonsucesso, negra do Rio de Janeiro, é acusada de “ter uma criancinha mirrada da qual tira carne seca e reduz a pó para com ela fazer suas feitiçarias”; o africano José Francisco Pereira, 25 anos, natural da Costa de Judá, disse que para a confecção de patuás usava sempre pedacinhos da mão de uma criança que encontrara morta dentro de uma panela de barro, numa praia

desértica de Olinda, deixando-a secar ao sol e dela extraindo migalhas para fazer seus sortilégios (*apud* MOTT, 1993, p. 126).

Apesar do senso comum atribuir essa prática às religiões de matriz africana, é notório, nos casos de infanticídio ritualístico noticiados na imprensa brasileira, a influência *cristã* na gênese de tais crimes, afirma Mott (1993). O mais antigo episódio de sacrifício infanto-juvenil documentado pela justiça do país é o caso Febrônio Índio do Brasil. Ele foi acusado de ter tatuado e matado seis meninos entre 1912 e 1927. No livro de sua autoria, *Relações do príncipe do fogo*, publicado em 1926, ele diz ser um mensageiro do Altíssimo Deus-Vivo. A bíblia era a inspiração para o seu sádico misticismo.

O sacrifício e as mutilações de crianças são fenômenos que ainda acontecem na atualidade. O ano de 1990 foi marcado por inúmeros infanticídios mediante rituais de crianças e adolescentes. Em Goiânia - GO, um menino de quatro anos, Michael Mendes, foi encontrado morto todo mutilado e com o coração arrancado do peito. No Maranhão, três meninos com idade variando entre seis e doze anos tiveram seus órgãos genitais amputados. Na Bahia, Eduardo Pereira Silva, treze anos, residente em Itabuna, teve seu coração retirado do corpo, havendo suspeita de ter sido utilizado em um despacho (MOTT, 1993).

No ano seguinte, no Rio de Janeiro, Macedo Andrade, 25 anos, membro da igreja *Universal do Reino de Deus*, confessou ter sacrificado catorze meninos entre dez e treze anos, com os quais antes mantivera relações sexuais, bebendo-lhes o sangue a seguir. Na explicação desse assassino, o seu objetivo era “mandá-los para o céu para salvar-lhes a alma” (*apud* MOTT, 1998, p. 129). Os meninos Evandro Caetano e Leandro Bossi, ambos com sete anos, foram encontrados totalmente mutilados e sem o coração, na cidade paranaense de Guaratuba. A esposa e a filha do prefeito daquela cidade confessaram que teriam perpetrado tal crime como parte de um ritual satânico. No mesmo ano, em Jaú - SP, Jenifer Moraes, com apenas dezoito meses, foi esfaqueada por seu padrasto, que declarou: “matei a mando do Diabo” (*apud* MOTT, 1998, p. 129).

No ano de 2004, novamente em Goiânia (GOIÂNIA, 2004), foi identificado o uso de uma criança para rituais de sacrifício. Um bebê, do sexo masculino, seria sacrificado quando completasse trinta dias de vida em um ritual de magia negra. A mãe do bebê ofereceu-o em sacrifício com o objetivo de recuperar o amor do pai biológico

de seu filho. Por uma denúncia anônima, o pai foi avisado, registrando a ocorrência no Conselho Tutelar da região de sua moradia. Quando o Conselho Tutelar resgatou o bebê, ele estava com vinte dias de vida e havia passado por mutilações corporais, como queimaduras nos pés, chibatadas nas costas e inscrição de uma cruz em sua cabeça.

Para Mott (1993), os casos registrados de assassinatos de crianças na história recente do Brasil sugerem uma vinculação de seus autores com seitas protestantes fundamentalistas, bem como com vertentes heterodoxas de magia negra, como a quimbanda, essa última estranha à tradição dos orixás. No entanto, ressalta o autor, a maioria dos responsáveis por esses rituais de sacrifício apresenta um evidente desequilíbrio mental. No seu entendimento, a prática de sacrifícios, em boa parte dos casos, associa-se a outra motivação que não a meramente religiosa.

Para Mott (1993), o *estigma da bastardia* (e não as razões eminentemente religiosas ou cabalísticas) foi a principal motivação dos assassinatos de bebês conforme a tradição judaico-cristã. Para sustentar uma aparente virtude, virgindade e honestidade moral, muitas mães solteiras e viúvas matavam seus filhinhos, escondendo-lhes os corpos. Os filhos de relações incestuosas foram sistematicamente sacrificados a fim de ocultar o crime ou a lascívia intrafamiliar<sup>3</sup>. “A pobreza material de muitas mães ainda hoje as empurra para esta solução extrema e cruel, o mesmo ocorrendo nos tempos do cativeiro, quando algumas escravas preferiam provocar aborto ou matar seus recém-nascidos, evitando assim que tivessem a mesma vida desgraçada de suas progenitoras” afirma Mott (p. 124-25).

Nos primeiros meses de 2006, a imprensa brasileira notificou quinze casos de abandonos de bebê, dentre eles, o da recém-nascida que fora jogada pela mãe biológica na lagoa que circunda o Museu de Arte da Pampulha, em Belo Horizonte - MG. O salvamento do bebê foi registrado por um cinegrafista e veiculado em diversos meios de comunicação. De acordo com os noticiários da época, a investigação policial apontava como motivação da tentativa de infanticídio a intenção da mãe de encobrir uma infidelidade conjugal. A mãe da criança escondeu do companheiro a gravidez por

---

<sup>3</sup> Um exemplo dessa situação de violência é o caso do austríaco Josef Fritzl, que admitiu ter abusado sexualmente da filha durante os 24 anos em que a manteve dentro em um porão. Fritzl teve com a filha aprisionada sete filhos. Segundo os investigadores, três crianças foram adotadas e criadas pelo pai agressor e sua esposa, e três moravam com a mãe no porão. Uma das crianças, gerada da relação incestuosa, morreu pouco depois do parto. Para ocultar o corpo do filho morto, Josef Fritzl usou o incinerador da sua própria cozinha (PAI admite..., 2008).

acreditar que o filho não era dele. O exame de paternidade, feito posteriormente, comprovou a suspeita materna (SILVA, 2006).

A tentativa de infanticídio ocorrida em 28 de janeiro de 2006, em Belo Horizonte - MG, demonstra que ainda nos dias atuais o *estigma da bastardia* perdura, bem como a preferência de jogar as crianças em rios ou lagos. Em decorrência de um acontecimento parecido, o papa Inocêncio III (1198-1216) passou a destinar uma especial atuação à assistência de crianças abandonadas. Em 1203, pescadores retiraram do rio Tibre uma grande quantidade de bebês afogados. Inocêncio III ficou tão chocado com a cena dos bebês enlaçados nas redes dos pescadores que destinou o hospital de Santo Espírito *in Saxia*, ao lado do Vaticano, para receber os expostos e abandonados. De acordo com Marcílio (1999), essa foi a primeira instituição cristã a instalar uma roda de expostos para receber bebês enjeitados.

A prática do infanticídio na atualidade é motivo de revolta, e até mesmo de grande comoção popular, como ficou evidente no caso Izabella<sup>4</sup>. O pai e a madrasta, acusados de assassinar a filha de cinco anos, foram denominados no discurso do senso comum, incluindo os pronunciamentos de apresentadores e jornalistas, de “monstros, animais, casal de pedra” (JABOR, 2008). Perplexos, alguns perguntam: como isso pode acontecer dentro de um lar, onde está o instinto materno?

No entanto, é importante ressaltar que o sentimento de respeito e proteção que existe na sociedade ocidental em relação à criança não existiu desde sempre e, mesmo na atualidade ele não é um valor compartilhado por todos. De acordo com Philippe Ariès (1978), o consagrado *instinto materno* foi uma criação da era moderna. Nos séculos que antecederam a era moderna, considerava-se a vida da criança como a mesma ambigüidade com que atualmente considera-se a do feto. A opinião de Montaigne expressa uma idéia comum em sua época, a de que os movimentos da alma e

---

<sup>4</sup> Izabella, cinco anos, era filha do consultor jurídico Alexandre Alves Nardoni e da bancária Ana Carolina Cunha de Oliveira, que eram divorciados. A cada quinze dias, ela visitava o pai e a madrasta, Anna Carolina Trotta Peixoto, estudante. No sábado, dia 29 de março de 2008, a garota foi encontrada morta no jardim do prédio do pai. A polícia e a promotoria, após inúmeras investigações, descartaram a hipótese de acidente. De acordo com os laudos técnicos e periciais, a garota foi assassinada pelo pai biológico e a madrasta. O pai e a madrastas estão presos, mas o crime até a presente data não foi julgado. O caso Izabella provocou uma ampla mobilização da população paulista, com tentativas de ataques à madrasta e ao pai biológico de Izabella, depredações do patrimônio da família e pichações nos muros da casa do avô paterno da menina, na qual pai e madrasta foram morar após o crime. A imprensa nacional, de forma exaustiva, e por vezes sensacionalista, fez uma detalhada cobertura do caso.

as formas do corpo da criança pequena não eram reconhecidos. A criança muito pequenina, demasiada frágil, na opinião de Molière não contava (*apud* ARIÈS, 1978).

Os pais ou familiares desse período não se dispunham a apegar-se muito a algo que era considerado uma perda eventual. A mortalidade infantil era altíssima, o controle de natalidade era pouco viável, e os bebês entravam e saíam da vida familiar, independentemente da vontade dos pais. O desapego é evidenciado em alguns relatos. No documento *Le caquet de l'accouchée*, ainda no século XVII, vê-se escrito: “uma vizinha, mulher de um relator, tranquilizar uma mulher inquieta, mãe de cinco ‘pestes’, e que acabara de dar à luz: ‘Antes que eles te possam causar muitos problemas, tu terás perdido a metade, e quem sabe todos’” (*apud* ARIÈS, 1978, p. 22).

A família antiga tinha por missão a conservação dos bens, a prática comum de um ofício, a ajuda mútua quotidiana entre homens e mulheres, a proteção da honra e da vida de seus integrantes. O afeto, na relação conjugal e entre pais e filhos, não era um fator que determinava a constituição da família. Ele até poderia existir, mas não era necessário à existência nem ao equilíbrio da família: se ele existisse, tanto melhor. As trocas afetivas e as comunicações sociais eram realizadas fora da família, em um *meio muito diverso*, composto de vizinhos, amigos, amos e criados, crianças e velhos, afirma Ariès (1978).

A violência física sofrida por crianças teve sua expressão também na exploração do trabalho. Antes do século XV, as crianças estavam submetidas a uma autoridade corporativa. A maioria das crianças, geralmente a partir dos sete anos, passava a morar com uma outra família que não a sua de origem. Ariès (1978) destaca em seu livro, *História social da criança e da família*, um texto italiano do fim do século XV que demonstra como a família medieval, ao menos na Inglaterra, travava os filhos. O texto de autoria do historiador inglês Furnival<sup>5</sup>, diz:

A falta de afeição dos ingleses manifesta-se particularmente em sua atitude com relação às crianças. Após conservá-los em casa até a idade de sete ou nove anos [em nossos autores antigos, sete anos era a idade em que os meninos deixavam as mulheres para ingressar na escola ou no mundo dos adultos], eles as colocavam, tanto os meninos como as meninas, nas casas de outras pessoas, para aí fazerem o serviço pesado, e as crianças aí permanecem por um período de sete a nove anos [portanto, até entre cerca de quatorze a dezoito anos]. Eles são

<sup>5</sup> Esse texto consta do *Relation of the Island of England*, Camden Society, 1897 citado no *The Babees Books*, publicado por F. J. Furnival, Londres, 1868 (*apud* ARIÈS, 1978, p. 154).

chamados então de aprendizes. Durante esse tempo, desencumbem-se de todas as tarefas domésticas. Há poucos que evitam esse tratamento, pois todos, qualquer que seja sua fortuna, enviam assim suas crianças para as casas alheias, enquanto recebem em seu próprio lar crianças estranhas (*apud* ÁRIES, 1981, p. 154).

As meninas eram enviadas a outras famílias para executarem o trabalho doméstico<sup>6</sup>. Os meninos, como rezava o costume da época, eram encaminhados a uma outra família mediante um contrato de aprendizagem previamente estabelecido. Alguns contratos previam a frequência a uma escola, sempre latina. O menino passava assim a integrar uma associação, corporação ou confraria. Quando um menino não se associava a uma dessas formas de organização do trabalho, ele era deixado aos cuidados de um menino mais velho, que muitas vezes, o surrava e o explorava. Com esse par mais velho, a criança podia compartilhar tanto as alegrias quanto as desgraças da vida em parceria. Nas duas possibilidades, a criança teria que pertencer a uma sociedade ou a um bando de companheiros. Nessas sociedades ou bandos, predominava uma forma de camaradagem regida por relações violentas, às vezes, até brutais.

A violência física contra a criança na relação de aprendizagem para o trabalho, ou no próprio exercício profissional, era intensa mesmo antes da Revolução Industrial. Mas essa forma de violência foi generalizada e multiplicada com o advento do capitalismo. Na Inglaterra, as crianças de quatro anos já trabalhavam em fábricas e, desde os oito anos, nas minas de carvão. A jornada de trabalho normalmente durava dezesseis horas diárias. Para limitar os movimentos das crianças e impedir que fugissem do lugar de trabalho, eram colocadas ferragens em seus corpos. Na obra *O capital*, Marx (1983) ilustra a exploração da jornada de trabalho e os maus-tratos perpetrados às crianças, citando um comentário publicado no *London Daily Telegraph*, em 17 de janeiro de 1860:

O Sr. Broughton, um *county magistrate*, como presidente de uma reunião realizada na prefeitura da cidade de Nottingham, em 14 de

---

<sup>6</sup> O filme *Moça como brinco de pérola* dirigido por Peter Webber, com roteiro escrito por Olivia Hetreed, baseado no livro homônimo de Tracy Chevalier. Este conta a história romanceada de Johannes Vermeer, que foi considerado pela crítica o segundo pintor mais importante da Holanda, ficando atrás apenas de Rembrandt. Durante sua existência, entre os anos 1632 e 1675, Vermeer viveu em Delft, foi comerciante de arte e pintou diversos quadros, dentre eles *Moça com brinco de pérola*, classificado por alguns como a *Mona Lisa* holandesa. O destino da personagem feminina que protagoniza o filme ilustra a vida das meninas que eram encaminhadas para outra família, a fim de realizar as tarefas domésticas. A personagem que dá título à obra é submetida a muitos tipos de violências, assédios e abusos sexuais, à exploração de seu trabalho e ao castigo físico (CYPRIANO, 2008).



janeiro de 1860, declarou que no setor da população urbana que vivia da fabricação de rendas reinavam um grau de sofrimento e miséria desconhecido no resto do mundo civilizado. (...) Às 2, 3, 4 horas da manhã, crianças de 9 a 10 anos são arrancadas de sua cama imundas e obrigadas, para ganhar sua mera subsistência, a trabalhar até 10, 11 ou 12 horas da noite, enquanto seus membros definham, sua estatura se atrofia, suas linhas faciais se embotam e sua essência se imobiliza num torpor pétreo, cuja aparência é horripilante. (...) Não nos surpreendemos que o Sr. Mallet e outros fabricantes tenham-se manifestado em protesto contra qualquer discussão. (...) O sistema, como o reverendo Montagu Valpy o descreve, é um sistema de ilimitada escravidão, escravidão no sentido social, físico, moral e intelectual (...) (*apud* MARX, 1983, p. 187).

Nessa obra, Marx (1983) faz inúmeros registros sobre a prática de violência física e intensas humilhações no processo de exploração do trabalho infantil. Nessa época, leilões em diferentes cidades da Inglaterra eram realizados, nos quais se alugavam às fabricas crianças de nove anos. O índice de mortalidade infantil era elevado, e um dos fatores que contribuiu para o aumento desse índice era as mulheres trabalhadoras não disporem de um lugar adequado para cuidar de seus filhos. As crianças eram negligenciadas em seus cuidados, pois a mãe não podia interromper seu trabalho, e ante essa situação, muitas delas se debilitavam e morriam.

Do infanticídio consentido, na Roma Antiga, da escravidão ainda persistente em muitas casas insuspeitas e em fazendas escondidas nos rincões brasileiros, passando pela ablação das meninas em certos povos africanos, pela exploração sexual e do trabalho, bem como pelas punições físicas, moderadas ou imoderadas, percebe-se que a humanidade acumulou, ao longo de sua história, um arraigado *saber fazer* para agredir o corpo das crianças (SACRISTÁN, 2005). Esse *saber fazer* violento mantém-se firmemente consolidado em certos hábitos culturais da sociedade atual.

### **1.1 A violência física na regulação das relações sociais**

A violência física, objeto de estudo desta dissertação, restringe-se apenas àquela cometida contra crianças na esfera das relações familiares. No entanto, entende-se que a compreensão dessa forma de violência só se aprofundará se for também contextualizada nas relações sociais que extrapolam a vida privada. A violência física, expressa na relação criança-adulto possui características que lhes são próprias, mas ela é também

um reflexo de como a sociedade organiza-se e constrói as relações de poder. Como afirma Arendt (2001), a violência é instrumental e racional por natureza, pois visa sempre alcançar de maneira eficaz um determinado fim. A finalidade última da violência é impor a um sujeito (indivíduo ou grupo) a condição de objeto, ou seja, sem arbítrio, vontade e luta (FELIPE; PHILIPPI, 1998).

O implemento da violência nas relações pessoais ou grupais institui uma forma de sociabilidade que se orienta no sentido oposto à emancipação e à liberdade dos sujeitos. Na relação violenta, as diferenças que caracterizam os sujeitos (idade ou fase de desenvolvimento, gênero, classe, etnias, orientação sexual etc.) são convertidas em desigualdades. Nesse tipo de relação, o outro diferente é classificado como inferior. A violência é um meio, dentre outros, de estabelecer ou manter uma relação de obediência e domínio sobre os considerados inferiores. O modelo de socialização dominante na vida privada da família reflete as relações sociais da vida pública.

A violência física não é só um instrumento de controle das ações e comportamentos dos inferiorizados (crianças, mulheres, idosos) na relação familiar. Ao longo da história, essa forma de violência serviu aos mecanismos de controle e punição dos inferiorizados (servos, escravos, criminosos, inimigos) na vida pública. Nesse sentido, o costume de punir e agredir os corpos infantis no processo de socialização de crianças não foi influenciado apenas pela tradição cristã. Outras também contribuíram na estruturação desse *saber fazer* (SACRISTÁN, 2005). Norbert Elias (1994) argumenta que a própria tradição da igreja cristã é herdeira não só da tradição romana-latina, mas também da grande formação social pré-nacional do período medieval, com sua tradição guerreira.

A violência física é estruturante da identidade guerreira. A luta, o ataque à integridade física e o extermínio do inimigo são produto do trabalho guerreiro. Existia na sociedade medieval uma permanente disposição para a luta. Estar armado e preparado para guerra era uma necessidade vital não só para os guerreiros, mas também para os nobres. Os grandes senhores, os barões, bem como os senhores menores das mansões viviam isolados e se ocupavam permanentemente em travar guerras contra seus soberanos, seus iguais, ou seus súditos. “Além disso, havia uma rivalidade permanente entre uma cidade e outra, entre as aldeias, entre os vales, e guerras

constantes entre vizinhos, que pareciam surgir da própria multiplicidade dessas unidades territoriais”, assinala Elias (1994, p. 199).

A classe governante secular da idade média, na maioria dos casos, levava a vida de chefes de bandos armados, que formava o gosto e os hábitos dos indivíduos. Para Elias (1994), o guerreiro da idade média não só estimava a guerra, mas especialmente, vivia dela. A juventude dos homens medievais era um intenso preparo para o ofício da guerra. Quando chegavam a uma idade apropriada os jovens eram armados e consagrados cavaleiros. Os que não morriam nos confrontos guerreavam até enquanto as forças lhes permitiam, ou seja, até a velhice. Ser cavaleiro era uma grande honra, um modelo de sucesso e glória para muitos jovens nessa época, e sua vida não tinha outra função.

A socialização das crianças na época medieval ocorria no preparo militar para o exercício da guerra. O divertimento dos meninos, nos tempos de paz, eram as caçadas de animais ou os torneios (justas). Para essa sociedade, a guerra era um estado normal, um empreendimento necessário e, para alguns, até prazeroso. Acerca desse tipo de prazer, o ex-cavaleiro Jean de Bueil, que, no ano de 1465 atuava como criado por ter perdido os favores do rei, diz:

A guerra é uma alegre empresa. Todos nós nos amamos tanto em tempos de guerra. Se vemos que a causa é justa e que nossos parentes lutam corajosamente, lágrimas nos acorrem aos olhos. Uma doce alegria nasce em nosso coração, no sentimento de nossa honesta lealdade recíproca e, vendo o amigo tão bravamente arriscar seu corpo ao perigo, a fim de manter e cumprir o mandamento de Deus, resolvemos ir à frente e morrer ou viver com ele e nunca deixá-lo por causa de um armozinho. Isto traz tal deleite que aquele que não sentiu não pode saber como é maravilhoso. Credes que alguém que sentiu isso tem medo da morte? É impossível! Ele se sente tão fortalecido, tão delicado, que nem mesmo sabe onde está. Realmente, ele nada teme no mundo (*apud* ELIAS, 1994, p. 194).

Nesse pequeno parágrafo é possível perceber como esses costumes estavam enraizados na cultura do povo medieval. A violência física, o confronto armado era algo que atendia às necessidades dos indivíduos, pois eram justamente eles que regulavam as relações sociais daquela época. As crônicas, os poemas épicos, as canções populares, que documentam diretamente a vida social do período, evidenciam como a guerra era glorificada. O hino de guerra, atribuído ao menestrel Bertran de Born, diz:

Eu vos digo que nem comer, nem beber, nem dormir têm tanto sabor para mim como ouvir o grito “Para a frente”, de ambos os lados, e cavalos sem cavaleiros refugando e relinchando, ouvir o grito “Acudi! Acudi!” E ver o pequeno e o poderoso tombarem na grama das trincheiras e os mortos atravessados pela madeira de lanças adornadas com flâmulas (*apud* ELIAS, 1994, p. 191).

Em meio às contínuas ascensões e quedas de grupos rivais, pouco podia ser previsto e o futuro era relativamente incerto. Só a idéia de *Deus* e da lealdade de algumas pessoas tinha alguma permanência. O medo imperava em toda a parte, e os indivíduos tinham que estar sempre em guarda. Da mesma forma que o destino da pessoa podia mudar abruptamente, a sua alegria podia transformar-se imediatamente em medo, cedendo lugar, como igual brusquidão, a algum novo prazer. (ELIAS, 1994).

Os desejos, os medos, os ódios, as agressões, os amores eram expressos sem nenhuma polidez ou racionalização. Os conflitos eram resolvidos homem a homem sem mediações institucionais. As pessoas davam vazão aos sentimentos de forma incomparavelmente mais rápida, espontânea e aberta do que nos dias atuais. As emoções eram menos controladas e reguladas, portanto passíveis de oscilar entre extremos. A sexualidade e agressividade eram eventos públicos, não passavam por um sentimento de recato, nem eram transferidos para trás da vida social e isolada em um enclave particular, como é o caso da família nuclear moderna. (ELIAS, 1994).

Nesse contexto de incertezas, de riscos de vida e confrontos corporais, de total nudeza das expressões violentas, surgiu um gosto peculiar: o de matar e torturar os inimigos. Esse gosto era “socialmente permitido. Até certo ponto, a própria estrutura social impelia seus membros nessa direção, fazendo com que parecesse necessário e praticamente vantajoso comporta-se dessa maneira” (ELIAS, 1994, p. 192-193). O destino dos prisioneiros é um exemplo da necessidade vantajosa do uso da violência física.

As explosões de crueldade não era um privilégio dos nobres, eram uma expressão comum a todos na sociedade medieval. A violência contra um inimigo, um adversário ou um desafeto não era motivo para excluir ninguém da vida social. Não havia um poder social punitivo. A religião, com sua crença na onipotência punitiva ou premiadora de Deus, não exerceu um efeito *civilizador* nas relações sociais medievais, porque, como afirma Elias (1994), a religião é sempre tão *civilizada* como a sociedade ou classe que a sustentam. A inibição dava-se meramente pelo medo de ser vencido em

uma batalha por um adversário mais forte. Existia uma estrutura emocional muito distinta da que predomina nos dias atuais, como ilustra o texto a seguir:

Quem quer que não amasse ou odiasse ao máximo nessa sociedade, quem quer que não soubesse defender sua posição no jogo das paixões, podia entrar para um mosteiro, para todos os efeitos. Na vida mundana ele estava tão perdido como, inversamente, estaria numa sociedade posterior, e particularmente na corte, o homem que não pudesse controlá-las, não pudesse esconder e “civilizar” suas emoções (ELIAS, 1994, p. 198).

Na cultura ocidental atual, as explosões emocionais ainda ocorrem, mas como fenômenos excepcionais. Geralmente, quando elas são evidenciadas na vida pública, tendem a ser compreendidas como degeneração *patológica*. Na sociedade medieval, as emoções e os comportamentos violentos, de maneira geral, eram expressos mais espontaneamente, mas não estavam livres da modelagem social. Nas palavras do autor, “o homem sem restrições é um fantasma. Reconhecidamente, a natureza, a força, o detalhamento de proibições, controles e dependências mudam de centenas de maneiras, e com elas, a tensão e o equilíbrio das emoções e, de idêntica maneira, o grau e tipo de satisfação que o indivíduo procura e consegue” (ELIAS, 1994, p. 211).

Com a emergência dos Estados-Nação, o uso da violência passou a ser legitimada apenas quando exercido por um poder central. As transformações sociais que resultaram no estabelecimento do Estado moderno, gradualmente, impeliram a sociedade para essa centralização e monopolização do uso da violência física e de seus instrumentos. O privilégio do uso da violência por um pequeno grupo de guerreiros rivais não era mais consentido e legitimado (ELIAS, 1994).

A sociedade denominada moderna ocidental caracteriza-se por certo nível de monopolização. O livre emprego das armas militares é vedado ao indivíduo e reservado a uma autoridade central, e, de igual modo, a tributação da propriedade ou de renda concentra-se em suas mãos. Os meios financeiros arrecadados pela autoridade central sustentam-lhe o monopólio da força militar, e, por consequência, o monopólio da tributação. O poder soberano é absoluto, e só a ele é permitido o direito de punir e dispor do corpo e da vida de seus inimigos.

O Estado moderno, a fim de reservar para si o monopólio da violência legítima, teve que destruir os particularismos regionais, acabar com as minorias religiosas,

estabelecer novas formas de organização do trabalho e da vida social. Esse processo de centralização foi instituído à custa de muita violência. “O chicote e o patíbulo foram os principais símbolos do Estado Moderno”, assinala Michaud (2001, p. 28). O sistema de leis do regime absolutista, justificado ideologicamente pelas leis de *Deus*, determinava que o corpo dos condenados, dos criminosos era coisa do rei, sobre o qual o soberano imprimia sua marca e deixava cair os efeitos de seu poder. Instituiu-se, assim, no código penal régio, o suplício.

Para Foucault (1987), o suplício é uma pena corporal dolorosa e atroz que não deve ser equiparada aos extremos de uma raiva sem lei. O suplício repousa na arte quantitativa do sofrimento. Como uma técnica punitiva, a produção do sofrimento é regulada por um código penal. No suplício, o sofrimento, a dor deve ser medida, apreciada, comparada e hierarquizada. A pena não é simplesmente a privação do direito de viver, mas uma graduação calculada de sofrimentos. A decapitação que reduz todos os sofrimentos a um só gesto e a um só instante possui um grau zero do suplício, já o esquartejamento, que eleva o sofrimento quase ao infinito, possui um grau maior.

Os *excessos* do suplício devem ser compreendidos como um ritual político. É um cerimonial para reconstituir a soberania lesada. Faz parte das cerimônias pelas quais se manifesta o poder do rei (coroação, entrada do rei em uma cidade conquistada, submissão dos súditos revoltados). Sua finalidade é perpetuar a relação assimétrica entre o súdito que violou a lei e o soberano todo-poderoso. O direito de punir é análogo ao direito que tem o soberano de guerrear com seus inimigos. O ato de castigar deriva do direito de espada, do poder absoluto sobre a vida ou a morte, no qual o príncipe faz executar sua lei, ordenando a punição do crime.

O crime, além de ser um ataque a uma vítima imediata, representa um ataque ao soberano, pois a lei vale como a vontade do soberano. Como a força da lei é a força do príncipe, em qualquer ato criminoso existe um ataque simbólico ao próprio corpo real. “A intervenção do soberano não é portanto uma arbitragem entre dois adversários; é mesmo muito mais que uma ação para fazer respeitar os direitos de cada um; é uma replica direta àquele que a ofendeu”, assinala Foucault (1987, p. 41). As infrações eram consideradas um *crimen majestatis*, e o menor dos criminosos era considerado um pequeno regicida em potencial.

Assim, o castigo era também uma vingança pessoal e pública, pois na lei a força físico-política do soberano estava de certo modo presente. A cerimônia do suplício colocava em plena luz a relação de força que dava poder à lei. O fausto deveria ser público, como ocorria nos desfiles, paradas nos cruzamentos, permanência nas portas de igrejas, leitura pública da sentença, declarações em voz alta de arrependimento pela ofensa feita a *Deus* e ao rei. Para Foucault (1987), esse cerimonial meticuloso era ao mesmo tempo judicial e militar. A justiça régia mostrava-se como uma justiça armada. A força que punia o culpado era também o que destruía os inimigos.

Com o passar do tempo, o rito do suplício, que espelhava concretamente as características do crime, igualando-o, ou mesmo ultrapassando-o em selvageria, passou a ser criticado pelos reformistas do judiciário, que entendiam que o suplício acostumava os espectadores à ferocidade, fazendo que os carrascos se parecessem com os criminosos, os juízes com os assassinos, invertendo, no último instante, os papéis. O supliciado passou a ser ao mesmo tempo um objeto de piedade e de admiração do público. Os reformistas defenderam que o sofrimento físico, a dor do corpo, não fosse mais o elemento constitutivo da pena. (FOUCAULT, 1987).

Apesar das críticas violentas, o suplício de exposição do condenado persistiu na França até 1831, sendo abolido apenas em abril de 1848. O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos. “Se a justiça ainda tiver que manipular e tocar o corpo dos justicáveis, tal se fará à distância, propriamente, segundo regras rígidas e visando a um objetivo bem mais ‘elevado’”, afirma Foucault (2004, p. 14). A lei penal buscava, a partir dessa data, que o corpo e a dor não fossem mais objeto último de sua ação punitiva.

Para Foucault (1987), em concordância com autores como Ruche e Kirchheimer<sup>7</sup> o ataque ao corpo como elemento de punição legal, seja por meio da mutilação, da tortura ou da morte, só foi viável enquanto o corpo humano não teve uma utilidade nem um valor de mercado. De acordo com as relações sociais, os sistemas políticos ou as crenças religiosas, a penalidade podia ser severa ou indulgente, voltar-se para a expiação ou procurar obter uma reparação. Ela podia ser aplicada para perseguir o indivíduo ou para atribuir responsabilidades coletivas. Para Foucault (1987), existia

---

<sup>7</sup>Autores da publicação *Punishment and social structures* (1939).

uma relação entre os vários regimes punitivos e os sistemas de produção em que se efetuavam.

Na economia servil, os mecanismos punitivos tiveram o papel de assegurar uma mão-de-obra suplementar. O indivíduo punido convertia-se em escravo *civil*. No feudalismo, época em que a moeda e a produção eram pouco desenvolvidas, ocorreu um brusco crescimento dos castigos corporais, pois o corpo, na maior parte dos casos, era o único bem acessível. O trabalho obrigatório, como forma de punição criminal, apareceu com o desenvolvimento do comércio. Como o sistema industrial exigia um mercado de mão-de-obra livre, o trabalho obrigatório, no século XIX, foi reduzido como mecanismo de punição, sendo substituído por uma detenção com fim corretivo. (FOUCAULT, 1987).

As transformações da estrutura de distribuição de poder, ocorridas na sociedade europeia do final da idade média, refletem-se também nas mudanças dos costumes. Os hábitos rudes, os costumes desinibidos da sociedade medieval, com sua classe guerreira superior e o corolário de uma vida incerta e constantemente ameaçada, foram pouco a pouco *suavizados, polidos e civilizados*. De acordo com Elias (1993), as tensões interpessoais da vida na corte, com suas constantes disputas pelo favor do príncipe e por oportunidades, impuseram aos indivíduos uma contenção e uma vigilância dos afetos e comportamentos. No século XVIII, na Alemanha e na Inglaterra, emergiu uma racionalidade distintiva de corte, que exigia autodisciplina e autocontrole. Essa racionalidade fez que o cortesão parecesse o supra-sumo do homem de razão.

Para Elias (1993), o contínuo entrelaçamento das atividades humanas, com seus respectivos sistemas de produção, proporcionou mudanças de conduta na direção de nosso padrão. Os padrões de comportamento da sociedade, gravados no indivíduo desde o início de sua vida como uma espécie de segunda natureza, e mantidos em estado de alerta por um controle social poderoso e cada vez mais rigorosamente organizado, devem ser explicados como algo que evoluiu da totalidade da história do Ocidente.

Ao estabelecer o monopólio da violência pelo Estado, viabilizaram-se alguns espaços sociais pacificados, que eventualmente estavam livres de atos de violência. As pressões que atuavam sobre as pessoas nesses espaços eram diferentes das que existiam antes. No entanto, as formas de violência não-físicas, que sempre existiram, mas que até



então sempre estiveram misturadas ou fundidas com a força física, são dela separadas. Elas persistem,

mas de forma modificada, nas sociedades mais pacificadas. São mais visíveis, no que interessa ao pensamento padrão de nosso tempo, como tipos de violência econômica. Na realidade, contudo, há um conjunto inteiro de meios cuja a monopolização permite ao homem, como grupo ou indivíduo, impor sua vontade aos demais. A monopolização dos meios de produção, dos meios “econômicos”, é um das poucas que se destacam quando os meios de violência física se tornam monopolizados, quando, em outras palavras, na sociedade mais pacificada do Estado, o livre uso da força física por aqueles que são fisicamente mais fortes deixa de ser permitido (ELIAS, 1993, p. 198).

A pacificação das relações sociais, decorrentes da monopolização da violência física pelo Estado, ocorreu predominantemente na esfera da vida pública. Na vida privada, especialmente nas relações familiares que envolviam pais e filhos, persistia o costume de punir ou disciplinar por meio da violência física. As legislações atuais – Código Penal Brasileiro (BRASIL, 1940) e Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) – prevêm penalidades para qualquer tipo de agressão, moderada ou imoderada cometida contra uma pessoa adulta. No entanto, é legitimado à autoridade familiar, pais ou substitutos, o uso da violência física moderada na educação dos filhos. Nesse sentido, é importante ressaltar que nas configurações familiares, na vida privada, ainda existem vestígios de expressões de violência físicas que eram socialmente aceitas na vida pública de sociedades que antecedem o Estado moderno.

A prática familiar de educar os filhos por meio da violência foi afetada pelo processo de suavização das punições instituídas no plano das macrorrelações sociais. As violências severas, às vezes brutais, apesar de ainda ocorrerem na prática educativa familiar, não são mais abertamente toleradas. As leis brasileiras estabelecem punições para tais tipos de violências. No entanto, vestígios de valores antigos ainda norteiam a prática de educar os filhos por meio da violência física na família.

Costumes desinibidos, comportamentos abertamente violentos ainda sobrevivem nas práticas punitivas da família contemporânea. Edson Passeti (1999) denomina *suplício privado* o sofrimento imensurável por que passam muitas crianças e adolescentes no ambiente *sagrado* do lar, sob a égide da autoridade inquestionável de pais e substitutos. O caso da menina de doze anos barbaramente torturada, em Goiânia no ano de 2008, indica como o espaço privado da família ainda abriga uma vasta

tecnologia de provocar dor e sofrimentos no outro. A denúncia oferecida pelo representante do Ministério Público nos Autos nº 325/2008, protocolado sob o nº 200801071261, em tramitação na 7ª Vara dos Crimes Punidos com Reclusão, da Comarca de Goiânia - Goiás, descreve as violências sofridas por essa adolescente:

Com o passar do tempo, a denunciada Sílvia Calabresi deu início a várias sessões de tortura, física e psicológica, contra a vítima, sempre auxiliada pela denunciada Vanice Maria Novais, provocando-lhe dor e sofrimento físicos extremos. (...) Assim, por diversos meses, dia após dia, as denunciadas Sílvia Calabresi e Vanice Maria Novais, submeteram a vítima Lucélia Rodrigues Silva a diversas sessões de tortura física e psicológica, utilizando de instrumentos perfurocortantes e contundentes (Termo de Apreensão de fls. 21), eficazes não só para produzir as lesões corporais descritas no referido Relatório Médico, como também intensa dor física, utilizando, inclusive, de "alicates" para mutilar a língua (fotos e filmagem anexos), causando-lhe deformidade de natureza permanente, ao mesmo tempo em que colocava pimenta em sua boca, nariz e olhos, sufocando-a por vários minutos com uma sacola de plástico, enquanto a denunciada Vanice Maria Novais a segurava pelas pernas para que não esboçasse qualquer reação, aumentando o sofrimento da mesma, demasiadamente. Este tratamento cruel e desumano se repetiu por diversas vezes, sempre utilizando, as denunciadas Sílvia e Vanice, do mesmo modus operandi (GOIÁS, 2008, p. 4-5).

Para Norbert Elias (1994), a satisfação direta e espontânea pela crueldade nem sempre foi condenada socialmente como um delito ou crime, ao contrário, em certos períodos da história, ela era incentivada. A luta mortal entre os gladiadores na Roma antiga e a pena do suplício na idade média são exemplos de como a tortura, a dor do outro era popular. O prazer de provocar ou observar a dor alheia foi pouco a pouco sendo retirado da cena pública. No entanto, esse tipo de prazer está preservado na vida privada, em muitos casos, ele assume uma “justificação racional ou disfarce como castigo ou meio de disciplinar” (ELIAS, 1994, p. 201).

A empresária que torturou a adolescente de doze anos em Goiânia, em uma declaração, justifica os seus atos dizendo: “na minha cabeça, eu não achava que estava torturando, achava que estava educando” (CALABRESI, 2008, p. 34). A mãe biológica da menina torturada, Joana D’arc da Silva, respalda essa justificativa quando afirma:

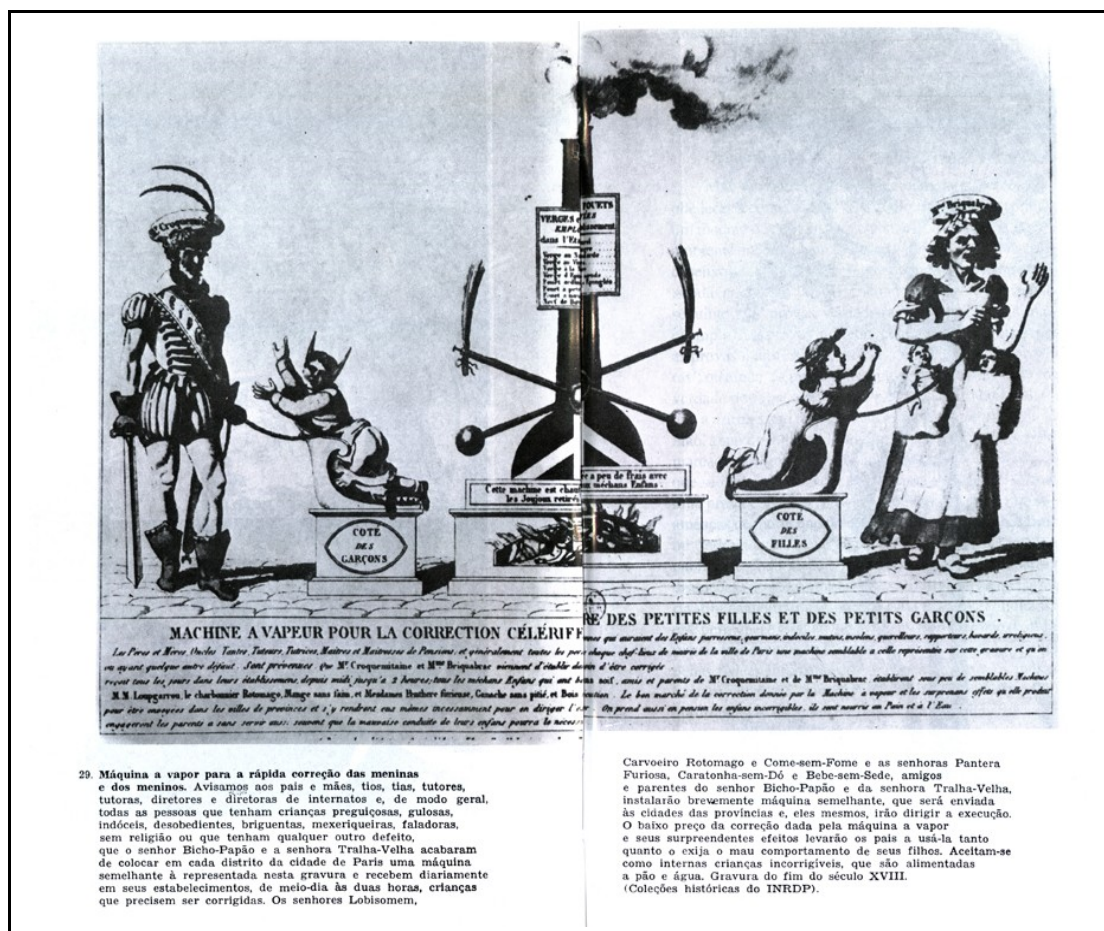
E se ela (a filha torturada) tem essa moral todo hoje, se sabe andar e conversar direito, se melhorou ainda mais o seu jeito (...) devo à Sílvia, à educação que ela deu para minha filha. Isso tenho que reconhecer (DRUMMOND, 2008, p. 3).

Nas instituições em que o poder da autoridade é inquestionável, quase sagrada (pai/mãe, instrutor-comandante), as relações ainda se estabelecem mediadas pela díade comando-obediência e a violência física extrema é utilizada ainda como um instrumento pedagógico de disciplinamento. Para Ariès (1978), o emprego de variadas formas de violência contra os filhos foi tolerado ao longo dos anos, uma vez que as crianças eram consideradas desprezíveis e propriedades paternas. E, até os dias atuais, curiosamente, a família, no âmbito privado, vem permanecendo como detentora legítima do uso da violência física (MINAYO, 2005).

No entendimento de Minayo e Sanchez (2005), a argumentação de Ariès (1978) ainda cabe na realidade familiar brasileira:

Na cabeça de muitos brasileiros, talvez até na maioria, os pais continuam tendo o poder de vida e morte sobre os seus filhos; crêem que a melhor educação só se consegue com a punição e humilhação; e persiste a idéia de que é necessária a violência física para conter a rebeldia dos jovens e crianças (p.30).

A naturalização da violência física na educação das crianças não é um fenômeno isolado, tampouco uma mera manifestação do senso comum e popular. Conhecimentos e tecnologias fundamentam e implementam essa naturalização. No século XVIII, uma máquina a vapor foi criada para economizar a energia dos pais ou cuidadores ao punir fisicamente seus filhos. A ilustração (figura 1) é um exemplo da inventividade humana em razão da naturalização da violência física contra crianças.



Fonte: Foucault (1987, p. 30-31).

**Figura 1** - Texto do anúncio da máquina a vapor para a rápida correção das meninas e dos meninos<sup>8</sup>.

Canevacci (1981) relata, em um dos capítulos da obra *Dialética do indivíduo*, algumas histórias acerca da perseguição de crianças por seus pais. Ele descreve a *pedagogia familiar* do eminente médico alemão Daniel Gottlieb Schreber (1808 - 1861) que escreveu dezoito livros e opúsculos, muitos dos quais abordam seus métodos de educação infantil. Para esse médico, era necessária a elaboração de um sistema educativo que propiciasse obediência total da criança em relação ao adulto. Seus

<sup>8</sup> O texto diz: “Avisamos aos pais e mães, tios, tias, tutores, tutoras e diretores de internatos e, de modo geral, todas as pessoas que tenham crianças preguiçosas, gulosas, indóceis, desobedientes, briguentas, mexeriqueiras, faladoras, sem religião ou que tenham qualquer outro defeito, que o senhor Bicho-Papão e a senhora Tralha-Velha acabaram de colocar em cada distrito da cidade de Paris uma máquina semelhante à representada nesta gravura e recebem diariamente em seus estabelecimentos, de meio-dia às duas horas, crianças que precisem ser corrigidas” (*apud* FOUCAULT, 2004, p. 30 - 31).

pensamentos associavam-se à crítica que ele fazia da sociedade em que se achava inserido, a qual ele considerava *moralmente fraca* e em *decadência*, atribuindo esse fenômeno à pouca energia empregada na disciplina das crianças.

As regras ditadas por ele em suas obras, em termos de *disciplinamento* das crianças, tinham como objetivo alcançar uma *sociedade de uma raça de melhores*. Assim, ele elaborou uma série de *inventos*, testados em seu próprio filho, que castigavam o corpo da criança, comprimindo sua caixa torácica, sua cabeça (*elevador de cabeça, espigador, máquina quebra-cabeça*). O filho, Daniel Paul Schreber (1842-1911), que passou por essas dolorosas e humilhantes experiências corporais, converteu-se em um eminente juiz que enlouqueceu aos 42 anos, curou-se e voltou a enlouquecer oito anos depois (CANEVACCI, 1981).

A disciplina e a punição física, metodicamente brutal da época do pai de Schreber, pouco a pouco foram suavizadas. Os especialistas da atualidade não recomendam as práticas idealizadas pelo médico alemão, no entanto, o ato de bater em crianças ainda é prescrito aos pais. A doutora em psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Marilda Lipp, em entrevista publicada em 5 de fevereiro de 2006 e veiculada no jornal *O Popular*, informa que, em determinadas circunstâncias – quando a criança começa a engatinhar ou andar e passa a mexer em tudo - uma palmada na mão é mais eficiente do que repetir mil vezes a mesma advertência. De acordo com a matéria, essa profissional garante que a palmada não traz prejuízo algum para a criança e conclui a sua argumentação dizendo: “O que não pode é os pais dependerem da disciplina física para educar a criança” (*apud* CZEPAK, 2006, p. 5).

Atualmente, na maioria das famílias, a violência física é distribuída em pequenas porções na educação dos filhos. Como afirma Foucault (1987), essa forma de violência travestiu-se de uma casual e *aparente inocência*. O objetivo da punição disciplinar, expressa na violência física suave, é ampliar o campo de controle dos comportamentos, e, por isso, ela é aplicada em doses pequenas e sempre constantes. O princípio não é punir menos, mas punir melhor, ou punir com maior universalidade.

A roupagem *clean*, somada à sofisticação da neutralidade técnica-analítica, oferece ao ato de punir aparente ponderação e honradez. A autoridade que pune não é um carrasco, um bruto ou um descontrolado emocionalmente, mas sim um sujeito

benevolente, pois pune para o bem do outro ou da sociedade. Essa nova versão da violência física intrafamiliar contra crianças não provoca grandes reações, seja de quem a sofre ou de quem a assiste, pois expressa a idéia de um querer bem, de um cuidado com o filho ou com o seu honrado futuro. O controle é, assim, mais dissimulado, no entanto, mais duradouro e eficiente.

Com essa *suavidade*, a violência física pode até aparecer em imagens publicitárias para vender uma doce e gostosa goiabada ou até provocar desprezíveis risos em tirinhas de jornal, como aparece em duas ilustrações (figuras 2 e 3).



Fonte: MEMÓRIA da Propaganda (2007).

**Figura 2** - Anúncio da goiabada A Sul América S/A, publicada no almanaque do Barão de Itararé, em 1949, e reeditada em 2007 na revista *Brasil Almanaque da Cultura Popular*.



Fonte: Lavado (2002, p. 2; 4).

**Figura 3** - Tiras da personagem Mafalda do cartunista Joaquim Salvador Lavado (Quino).

Na figura 3, fica evidente que a prática da punição física é uma atividade corriqueira e aceitável. Assim a punição, o ato de provocar dor e sofrimento físico, desvencilha-se da idéia de controle e coação e assume a moderna noção de método disciplinar, evidenciando a profunda aceitação que a punição física, em especial a palmada, encontra na sociedade. Retira-se a imagem de sofrimento e crueldade e permanece a de limite e disciplina. Uma dinâmica análoga a de um pequeno tribunal é estabelecida em cada punição disciplinar. Aparece então a idéia de justiça e correção, pois se um sujeito realiza uma conduta, um comportamento considerado por alguns inadequado ou ofensivo, legitima-se à autoridade constituída o direito de punir.

Na relação doméstica entre pais e filhos, a punição disciplinar recria esse miúdo processo penal, no entanto, um elemento é excluído nesse micro e instantâneo tribunal, o direito da defesa. Graciliano Ramos (1977), no livro *Infância*, conta como foi a sua primeira experiência no sistema judicial doméstico:

As minhas primeiras relações com a justiça foram dolorosas e deixaram-me funda impressão. Eu na qualidade de réu. Certamente já me haviam feito representar esse papel, mas ninguém me dera a entender que se tratava de julgamento. Batiam-me porque podiam bater-me, e isto era natural. (...) Hoje não posso ouvir uma pessoa falar alto. O coração bate-me forte, desanima, como fosse parar, a voz emperra, a vista escurece, uma cólera doida agita coisas adormecidas cá dentro (...). O suplício durou bastante, mas, por muito prolongado que tenha sido, não igualava a mortificação da fase preparatória: o olho duro a magnetizar-me, os gestos ameaçadores, a voz rouca a mastigar uma interrogação incompreensível. (...) Foi esse o primeiro contato que tive com a justiça (RAMOS, 1977, p. 31-35).



Em relação às crianças do sexo masculino, um outro fator motiva o uso de métodos violentos na educação familiar. Alguns pais ainda acreditam que seus filhos precisam ser fortalecidos para a vida por meio da adaptação à dor e ao sofrimento físico. Essa crença familiar expressa um ideal que foi estruturante da formação guerreira medieval, ou seja, o homem faz-se forte, bravo aprendendo a suportar a dor, pois um verdadeiro guerreiro tem que ser forjado na dor. O ideal de resistência e superação à dor é constitutivo da identidade masculina na ideologia machista. Na relação familiar, na convivência entre os pares, bem como na sua condição de aprendiz, o menino é geralmente mais exposto à violência física, no seu processo socialização.

O homem é socializado para externar sua agressividade de forma violenta. O ideal de virilidade, que afirma a masculinidade por meio da supremacia da força física, tende a expor a criança do sexo masculino às violências físicas imoderadas. Na violência física, o menino é a principal vítima, e a mãe, a maior agressora (MARCOVICH, 1985; AZEVEDO; GUERRA, 1995; RIO DE JANEIRO, 1999). No entanto, é importante ressaltar que, apesar de a mãe biológica ser quem mais agride fisicamente, os pais são quem mais cometem as violências severas. Sobre isso Ruiz (1985) diz:

a experiência da participação do pai ou do adulto masculino na correção do menor indica-nos que quando intervém, assume o papel de exercer o castigo máximo. Isto significa que predomina a agressão física severa e esta conduta é esperada pelos demais membros do sistema. Neste contexto, o pai fraco ou débil aconselha; o pai viril ou macho, bate duro como demonstração da eficiência em seu papel (p. 50).

Um outro valor que está presente na prática de educar os filhos pela punição física e que guarda resquícios do passado é a idéia de que a autoridade familiar é absoluta e inquestionável. Com essa visão de autoridade, as punições físicas cumprem a função de demarcar o poder dos pais. Para certos adultos, o corpo do filho é sua propriedade, como diz essa mãe: “o filho era meu e que batia nele quanto queria” (*apud* GUERRA, 1985, p. 80). Em sua pesquisa Guerra (1985) relata que uma mãe bateu nas filhas porque elas ficaram em silêncio quando interrogadas. Essa mãe espancou-as apenas porque considerou a conduta das filhas insolente.



A punição física, nas circunstâncias já citadas, tem a finalidade de reconstituir a *autoridade* supostamente lesada da mãe. Nesse contexto, a punição tem o objetivo de assegurar a relação assimétrica entre o adulto e a criança, mostrando, por meio das violências físicas, quem é o soberano na situação, ou seja, quem é que manda e quem deve obedecer. A dinâmica familiar de poder e controle, resguardando as proporções, assemelha-se às práticas penais da era absolutista. A punição é um cerimonial para reconstituir a soberania lesada (FOUCAULT, 1987). Na pesquisa de Guerra (1985), as justificativas que mais compareciam nos relatos dos pais sobre os motivos da violência física cometida contra os filhos expressavam a idéia de uma transgressão da ordem instituída. Na análise dos resultados, essa pesquisadora afirma:

No relato dos motivos da agressão, percebemos claramente que cabe aos adultos definir as regras do jogo na sua relação com a criança. Esta é sempre avaliada como uma transgressora da ordem vigente (seja ela justa ou injusta!). O adulto, ao invocar os motivos, avoca para si as razões de ter cometido tais atos de violência, escundando-se no princípio de que a criança deve mesmo obediência e que seus desejos são uma ordem. É desta forma que os adultos pensam a criança: um desobediente, com maus comportamentos, rebelde, que deve ser, portanto disciplinada (GUERRA, 1985, p. 76).

Para Hannah Arendt (2001), a autoridade constitui-se de um reconhecimento inquestionável por aqueles a quem se pede obediência. Para que a autoridade se estabeleça, não é necessária a coerção nem a persuasão. De acordo com a autora, o pai perde a autoridade tanto batendo em seu filho quanto discutindo com ele. Ao comportar-se em relação ao filho como um tirano, ele precisa da coação para impor-se. Ao tratar o filho como um igual, ele busca impor-se pela persuasão. Se há necessidade da coação ou da persuasão para impor-se é porque o reconhecimento incondicional está ausente, portanto, nessas duas situações, a autoridade não existe. “Conservar a autoridade requer respeito pela pessoa ou pelo cargo. O maior inimigo da autoridade é, portanto, o desprezo, e o mais seguro meio para miná-lo é a risada”, assinala Arendt (2001, p. 37).

A violência física como uma forma de lidar com as disputas ou conflitos intergrupais ou interpessoais ou como uma estratégia de disciplinamento das relações sociais por meio de punições físicas, na família e na sociedade, passou por diversas

configurações ao longo da história humana. Como elucidam Elias (1993) e Foucault (1987), em cada época, ela se expressa de uma forma específica e correlata com a maneira com que cada sociedade organiza sua sociabilidade. A violência física desferida no ambiente familiar contra crianças reflete as realidades sociais de cada época. Para entender o fenômeno da violência física intrafamiliar, é essencial apreender a questão da dominação e como ela se estabelece nas relações sociais, seja na relação de gênero, de classe, de idade, etnia etc.

## 1. 2 Conceito e tipologias da violência

A violência é um fenômeno construído pela cultura humana. Em consonância com o pensamento de Marilena Chauí (1985), compreende-se que a ação violenta sempre atua com o objetivo de reduzir um sujeito à condição de coisa. Por meio de um conjunto de mecanismos visíveis ou não, a violência provém do “alto para o baixo da sociedade, unificando-a verticalmente e espalhando-se pelo interior das relações sociais numa existência horizontal que vai da família à escola, dos locais de trabalho às instituições públicas, retornando ao aparelho de Estado” (CHAUI, 1980, p 16). Com esse enfoque, entende-se que a violência é um dos instrumentos que viabilizam e sustentam a sociabilidade que se fundamenta no princípio da dominação.

Nesse modelo de sociabilidade, a violência perpassa e medeia todas as relações sociais. As violências que envolvem a relação adulto e criança acontecem tanto na esfera social como na doméstica. O abandono material, a fome, a ausência de abrigo ou habitação, a falta de escola e a exposição a doenças infecto-contagiosas, em decorrência da falta de saneamento básico, são alguns exemplos da *violência social*. Edinilsa Ramos Souza (2007), em *Impactos da violência na saúde*, desdobra o amplo conceito de *violência social* em *criminal, estrutural, institucional, interpessoal, e cultural*.

A *violência criminal* consiste no atentado à vida ou aos bens de uma pessoa. As gangues, as redes de exploração sexual que vitimizam crianças e adolescentes, as redes de tráfico de seres humanos, a exploração do trabalho infantil e juvenil, o tráfico de drogas e de armas são exemplos dessa forma de violência. A *violência estrutural* diz respeito às mais distintas formas de manutenção das desigualdades sociais, ela gera a miséria, a fome e as diversas formas de submissão e exploração de uma pessoa pelas outras. Souza (2007) considera que essa é a forma mais cruel de violência, pois a

naturalização da miséria e da desigualdade social provoca várias outras formas de relações violentas. A autora questiona: “alguém duvida que crianças vivendo, mendigando ou aprendendo a roubar e a delinquir, a praga da exploração sexual e da exploração do trabalho infantil têm raiz na miséria material e moral que é submetida parcela importante da população?” (SOUZA, 2007, p. 25).

A *violência institucional* realiza-se no interior das instituições, por meio de regras e normas de funcionamento e relações burocráticas e políticas, reproduzindo estruturas sociais injustas. A despersonalização dos pacientes, que substituiu uma relação dialógica por exames e procedimentos, transformou o setor saúde em produtor de violência contra os usuários (SOUZA, 2007). A escola comete uma violência institucional quando nega o impacto da violência produzida pelo meio social na aprendizagem da criança (FERRIANI, 1998). A *violência interpessoal* ocorre quando a comunicação relacional dá-se com prepotência, intimidação, discriminação, raiva, vingança e inveja. Nesse tipo de violência, os conflitos, que fazem parte das relações sociais e humanas, são transformados em intolerâncias e autoritarismo (SOUZA, 2007).

A *violência cultural* refere-se a todas as formas de violências naturalizadas na cultura de um povo, um grupo ou uma sociedade. Em algum grau, toda cultura forma comportamentos e práticas discriminatórias e preconceituosas. Por vezes, tais práticas são convertidas em mitos que prejudicam, oprimem ou mesmo eliminam os diferentes. As crianças, os adolescentes, os idosos, as mulheres nas relações de gênero, os homossexuais, deficientes físicos e mentais, moradores de favela compõem o grupo de populações vulneráveis a essa forma de violência, afirma Souza (2007).

As violências citadas situam-se no plano das relações públicas, ou seja, são sociais. No plano das relações privadas, existem a *violência intrafamiliar* e a *violência auto-infligida*. A *violência auto-infligida* são os suicídios, as tentativas, as ideações de matar-se e as automutilações. A taxa de suicídio na população brasileira ainda é baixa se comparada com as de países da Europa e Ásia (SOUZA, 2007). No entanto, os suicídios e as tentativas de autodestruição têm aumentado entre os jovens e os idosos em todo o país (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2000). As violências que se configuram no cotidiano das relações familiares são denominadas *violência doméstica* ou *intrafamiliar*.

O tema da *violência doméstica* foi trazido à tona pelos movimentos sociais de mulheres. O conceito de *violência doméstica* descreve e identifica situações de violência que acontecem no espaço doméstico, atingindo as mulheres por sua condição de gênero. A *violência doméstica* distingue-se da *violência intrafamiliar* por incluir outros membros do convívio domiciliar, sem função parental. Incluem-se nesse conceito as violências perpetradas por empregados, agregados e demais pessoas que convivem esporadicamente no ambiente doméstico. O conceito de violência intrafamiliar admite apenas a violência que ocorre nas relações familiares, seja ela expressa no ambiente doméstico ou não (BRASIL, 2001).

Essas distinções foram construídas à medida que os estudos e políticas referentes ao tema passaram a preocupar a sociedade. O tema da *violência intrafamiliar e doméstica* foi posto em evidência nos países do primeiro mundo pelos movimentos de defesa da criança e do adolescente, já na década de 1950. No Brasil, apenas mais recentemente, desenvolveram-se movimentos e organizações sociais atuantes contra o maltrato infantil e de proteção à criança e ao adolescente, especialmente com a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990 (BRASIL, 2001).

Considera-se mais pertinente ao tema tratado nesta pesquisa utilizar o conceito de *violência intrafamiliar*, pois o foco da violência física discutida nesta dissertação é a que ocorre na relação educacional familiar. A *violência intrafamiliar* expressa dinâmicas de poder/afeto, nas quais estão presentes relações de subordinação e dominação. Nessas relações, pais/filhos, diferentes gerações, estão em posições opostas, desempenhando papéis rígidos. Nesse sentido, adota-se como conceito de *violência intrafamiliar*

toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consangüinidade, e em relação de poder à outra (BRASIL, 2001).

A *violência intrafamiliar* pode manifestar-se de várias formas e com diferentes graus de severidade. Essas formas de violência não se produzem isoladamente, mas fazem parte de uma seqüência crescente de episódios, dos quais o homicídio é a

manifestação mais extrema. As violências contra crianças tipificadas nas relações familiares geralmente delimitam-se na violência física, psicológica, sexual e a negligência (DESLANDES, 1994; AZEVEDO; GUERRA, 1995; SOUZA, 2007).

No entanto, é necessário ampliar o leque de tipologias de violência presentes nas relações familiares que envolvem crianças. Além da violência física, psicológica, sexual e negligência, destaca-se o conceito de *tortura* e de *trabalho infantil*. Na prática educativa que utiliza a violência física como método punitivo-disciplinar, às vezes, essas duas formas de violências estão presentes. As tipologias de violências utilizadas nesta pesquisa seguem a conceituação do Manual instrutivo de preenchimento<sup>9</sup> da *ficha de notificação/investigação individual de violência doméstica, sexual e/ou outras violências* (BRASIL, 2008a). Elas são conceituadas como *violência física, violência psicológica, violência sexual, negligência/abandono, tortura e trabalho infantil*.

Denomina-se *violência física* os

atos violentos com uso da força física de forma intencional, não-acidental, com o objetivo de ferir, lesar, provocar dor e sofrimento ou destruir a pessoa, deixando, ou não, marcas evidentes no seu corpo. Ela pode se manifestar de várias formas, como tapas, beliscões, chutes, torções, empurrões, arremesso de objetos, estrangulamentos, queimaduras, perfurações, mutilações, dentre outras (BRASIL, 2008a, p. 13).

---

<sup>9</sup> O Manual instrutivo foi elaborado por técnicos do Ministério da Saúde e contou com a consultoria de profissionais que atuam em redes de atenção a pessoas que vivem situações de violência e pesquisadores do Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli da Fundação Oswaldo Cruz (Claves/fiocruz). Manual instrutivo é um instrumento de orientação e capacitação para profissionais da saúde. Ele serve como guia para orientar o preenchimento das fichas de notificação compulsória de casos de violência. Em 16 de outubro de 2006, foi implantado o Sistema de Vigilâncias de Violências e Acidentes do Ministério da Saúde (Viva). Atualmente, 40 municípios, 27 capitais e 89 Hospitais do país aderiram ao Viva. O objetivo dessa vigilância é conhecer o perfil das vítimas e autores/as da agressão, dimensionar a demanda por atendimentos de urgência e outros serviços, caracterizar as lesões de menor gravidade, revelar a violência doméstica, *silenciada e camuflada* nos lares e revelar todas as formas de violências (interpessoais e auto-infligidas). A ficha de notificação que integra esse sistema de vigilância é regulamentada pela Portaria MS nº 1.968, de 25 de outubro de 2001 e pela Portaria MS nº 2.406, de 05 de novembro de 2004 (BRASIL, 2008a). O município de Goiânia iniciou a notificação de casos de violência já em 2004, por meio de uma ficha própria e, em 2006, adotou a ficha nacional. A partir de dezembro de 2006, as unidades regionais de educação (UREs) também passaram a realizar a notificação dos casos de violência por meio da ficha nacional (SILVA, 2007).

*A violência psicológica* consiste em

toda forma de rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito, cobranças exageradas, punições humilhantes e utilização da pessoa para atender às necessidades psíquicas de outrem. É toda ação que coloque em risco ou cause dano à auto-estima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa. Esse tipo de violência também pode ser chamado de “violência moral” (BRASIL, 2008a, p. 13).

*A violência sexual* refere-se a

qualquer conduta que constranja, a presenciar, manter ou a participar de relação sexual não-desejada, mediante intimidação, ameaça coação ou uso da força; comercializar ou utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade; impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que force um matrimônio, à gravidez, ao aborto, à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos. Tal prática é considerada crime mesmo se exercida por um familiar, seja ele pai, mãe, padrasto, madrastra, companheiro, companheira, esposo, esposa, ou seja, é toda ação na qual uma pessoa, podendo envolver situação de poder, obriga uma outra à realização de práticas sexuais, contra a vontade, por meio de força física, influência psicológica, uso de armas ou drogas (BRASIL, 2008a, p. 14).

Os jogos sexuais, práticas eróticas impostas a outros, o estupro, atentado violento ao pudor, sexo forçado no casamento, assédio sexual, pornografia infantil, pedofilia, voyeurismo, dentre outros são alguns exemplos desta forma de violência (BRASIL, 2007; CURITIBA, 2007).

A *negligência/abandono* caracteriza-se por “omissão, deixar de prover as necessidades e cuidados básicos para o desenvolvimento físico, emocional e social da pessoa” (BRASIL, 2008a, p. 14). Como exemplos podem ser citados: a privação de medicamentos, a falta de cuidados necessários com a saúde, o descuido com a higiene, a ausência de proteção contra as inclemências do meio, como o frio e o calor; a ausência de estímulo e de condições para a frequência à escola. O abandono é considerado uma forma extrema de negligência (BRASIL, 2008a).

*A tortura* consiste no

ato de constranger alguém com emprego de violência ou grave ameaça, causando-lhe sofrimento físico ou mental, com o fim de obter informação, declaração ou confissão da vítima ou de terceira pessoa,

para provocar ação ou omissão de natureza criminosa, em razão de discriminação racial ou religiosa. Também pode ser o ato de submeter alguém, sob sua guarda, poder ou autoridade, com emprego de violência ou grave ameaça, a intenso sofrimento físico ou mental, como forma de aplicar castigo pessoal ou medida de caráter preventivo (BRASIL, 2008a, p. 14).

### *O trabalho infantil refere-se ao*

conjunto de ações e atividades que inibem as crianças de viver plenamente sua condição de infância e adolescência e que, direta ou indiretamente, têm natureza econômica. São atividades efetuadas de modo obrigatório, regular, rotineiro, remunerado ou não em condições por vezes desqualificadas e que põem em risco o seu bem estar físico, psíquico, social e moral, limitando o seu leque de opções para crescimento e desenvolvimento saudável e seguro. O trabalho do menor não poderá ser realizado em locais prejudiciais à sua formação, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social e em horários e locais que não permitam a frequência à escola (BRASIL, 2008a, p. 16).

Além do componente intrafamiliar, a violência física, discutida nesta pesquisa, está situada no processo educacional de crianças. Ela não está a serviço do controle populacional/natalidade, exploração do trabalho, seleção racial, concentração patrimonial hereditária, manutenção da aparente moral religiosa, como foi mostrado no início do capítulo.

O foco de discussão neste trabalho de pesquisa é a violência física utilizada pela autoridade familiar como método educativo e a relação com a educação escolar. Tal violência é fruto e consequência da dinâmica de poder/afeto que envolve pais e filhos. Nesse sentido, a violência física é entendida como um instrumento pedagógico, que ora tem funções punitivas ora disciplinares. Inúmeras são as crenças que justificam e sustentam o modelo educativo violento. Existe na sociedade brasileira um parcial consenso de que a criança “para ser educada, precisa ser castigada e punida pelo pai, pela mãe e pelos seus substitutos. Como diz o povo: ‘a letra com sangue entra’” (SOUZA, 2007, p. 27).

O livro *Mania de bater: a punição corporal doméstica da criança e adolescente no Brasil* (AZEVEDO; GUERRA, 2001) registra como a prática de bater nos filhos para educá-los é um costume arraigado na família brasileira. É discutida nessa publicação a sutil diferença que existe entre a noção de *disciplina* e a de *castigo* quando os pais ou responsáveis batem nos filhos. Na noção de disciplina, bate-se com o

objetivo de prevenir erros, ou seja, comportamentos tidos como inadequados. Na noção de castigo, a violência física é aplicada para punição de erros e falhas já cometidos.

Ainda que existam nuances nas noções de *disciplina* e de *punição física*, nas duas situações pretende-se de fato, controlar as ações da criança por meio da dor e do sofrimento físico. “A punição física que não causa dor é uma falácia, pois se não tem este componente não é punição”, afirmam Azevedo e Guerra (1995, p.25). A dor ministrada pode variar de intensidade - alguns pais dão palmadas, outros espancam e torturaram seus filhos em nome da educação. A intensidade da violência física ou gravidade do dano causado na criança precisam ser consideradas. Medir a gravidade incluindo seqüelas emocionais e morais, além dos sinais físicos, é um importante avanço. Porém, não é suficiente para dar significado ao sofrimento da criança agredida, pois, para quem sofre a violência, independentemente do surgimento de seqüelas imediatas ou futuras, a própria experiência de sofrimento e de anulação de seu arbítrio e vontade já é em si grave.

Nesse sentido, entende-se que a crítica ao método educativo que se utiliza da violência física não deve se restringir à intensidade e a gravidade da agressão. A crítica deve ser dirigida ao princípio que norteia esse método educativo, que é a idéia maniqueísta de que os fins justificam os meios. Do ponto de vista ético, não faz diferença se a dor aplicada na criança é moderada ou imoderada. A impostura está em acreditar que se pode lesar a integridade e a vontade do outro para atingir alguma finalidade. Deve-se questionar o princípio do método, pois ele tem como principal recurso pedagógico a dor e sofrimento do aprendiz. Por esse motivo, optou-se por utilizar o conceito de violência física definido no manual instrutivo do Ministério da Saúde (BRASIL, 2008c), pois ele integra além da noção de dano físico a intenção de provocar dor e sofrimento no outro.

Além do aspecto ético, cabe questionar os fundamentos educativos da prática de bater nos filhos. Controlar, manipular, coagir ou manter as ações da criança, por meio da violência física, é educar? Caso se acredite que a educação deve promover o desenvolvimento e a emancipação do sujeito, com certeza, a resposta a essa pergunta é negativa. De acordo com Azevedo e Guerra (1995), uma ação educativa não deve se estabelecer em “uma relação interpessoal assimétrica, hierárquica de poder, implicando num pólo de dominação (pólo adulto) e, no outro objetualização, coisificação, submissão



dos desígnios e desejos do outro (pólo criança/adolescente)” (p. 12). Segundo Souza (2007), a naturalização da violência física precisa ser questionada e debatida em um plano maior de complexidade do que vem sendo feito atualmente. Ela argumenta que

é a negociação entre a cultura e a sociedade que delimita se existe algum padrão de agressão física que possa continuar a ser admitido como estratégia educativa positiva. Cabe a nós, profissionais que lidam com crianças e adolescentes, e aos cidadãos em geral se capacitarem e se pronunciarem nessa reavaliação de modos de viver. Compreender melhor como a naturalização e a articulação entre violência física familiar, escolar e comunitária se potencializam pode nos ajudar a tomar uma atitude contrária à prática de agressões físicas em qualquer nível de relacionamento humano (SOUZA, 2007, p. 74).

Ao longo da história, a violência física perpassou os diversos processos de socialização da criança. A prática de bater para educar os filhos possui raízes muito profundas, é um costume, uma tradição arraigada na cultura brasileira. É muito recente a construção da idéia de que a criança é um sujeito de direitos. Em 1923, Eglitine Gebb, fundadora do *Save The Children Tund*, redigiu a Declaração dos Direitos da Criança, mas somente em 1959, a Organização das Nações Unidas (ONU) reformulou esta declaração, denominando O Decálogo dos Direitos da Criança. Em 2001, foi criada a *Iniciativa Global Para Erradicação de Todo e Qualquer Castigo Corporal contra Crianças*, que conta com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e de mais de noventa organizações não-governamentais de todo o mundo. No cenário nacional, é mais recente ainda a organização de campanhas pela erradicação das punições físicas.

Seis anos depois, o Brasil instituiu uma campanha semelhante à internacional. Em 15 de junho de 2007, foi lançada a *Campanha Nacional Não Bata, Eduque*. Essa campanha foi instituída por iniciativa do Fórum Nacional de Direitos da Criança e Adolescente, Frente Parlamentar pelos Direitos das Crianças e Adolescentes, Agência de Notícias dos Direitos da Infância (Andi), Instituto Promundo, Movimento Proteger e *Save de Children* Suécia, Fundação Xuxa Meneguel, contando ainda com a parceria da Secretaria Especial de Direitos Humanos do Governo Federal (PROGRAMA pela Erradicação..., 2006).

A *Campanha Nacional Não Bata, Eduque* integra um conjunto de estratégias que visam erradicar a prática dos castigos físicos e humilhantes<sup>10</sup> contra crianças e adolescentes. A sua principal meta é conscientizar a sociedade sobre os direitos das crianças de terem sua dignidade e sua integridade física respeitadas por meio de uma educação livre dos castigos físicos e humilhantes, ou seja, com base em estratégias disciplinares positivas. Uma linha de ação dessa campanha visa influenciar a elaboração de programas de governo e elaborar uma estratégia política para promover reformas legais que levem ao reconhecimento dos castigos físicos contra crianças como uma forma de violência (PROGRAMA pela Erradicação..., 2006).

A atual legislação brasileira distingue (ainda que de forma implícita) a violência moderada – que causaria *pouco dano ou pouca dor* à criança – da violência imoderada, esta sim sujeita à penalidade legal. A distinção acaba justificando uma cultura familiar em que o ato de bater e punir é intrínseco ao processo de educação dos filhos. Com base em uma ampla pesquisa realizada pelo Laboratório de Estudo da Criança (Lacri/Ipusp) sobre a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes<sup>11</sup>, promoveu-se uma campanha nacional para alterar a legislação brasileira. A peça chave dessa campanha foi a *Petição por uma Pedagogia não Violenta*, que contou com 103.448 assinaturas.

Com o objetivo de superar as limitações legais que promovem lacunas na defesa e proteção integral dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes brasileiros, essa petição foi encaminhada à Câmara dos Deputados, e logo depois transformada no Projeto de lei nº. 2.654/2003 (anexo II). O projeto foi fruto de uma construção coletiva, na qual se destaca o protagonismo do Lacri/Ipusp na sua formulação, e é de autoria da deputada Maria do Rosário, coordenadora da Frente Parlamentar em Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente na Câmara dos Deputados. Esse projeto foi

---

<sup>10</sup> Os castigos físicos e humilhantes, denominados ainda violência moderada, são tolerados em quase todas as sociedades como uma forma de educar os filhos. Eles costumam ser usados para punir os comportamentos considerados inapropriados. Comportamentos como a desobediência aos pais, rebeldia, choros e birra, dificuldades nos estudos e desatenção nas tarefas domésticas, dentre outros, são punidos por meio de tapinhas na mão, palmadas, beliscões, tapas e bofetões, sacudidas e empurrões, chutes e pontapés, surras, com ou sem o uso de objetos como cintos, correias, chinelos, gritos e palavrões, ameaças e chantagens, constrangimento e humilhações públicas (PROGRAMA pela Erradicação..., 2006).

<sup>11</sup> Essa pesquisa foi transformada em publicação com o título *Mania de bater: a punição corporal doméstica da criança e adolescente no Brasil* (AZEVEDO; GUERRA, 2001). Essa publicação inclui uma extensa pesquisa histórica sobre a prática do brasileiro de educar os filhos por meio da punição corporal.

aprovado na Câmara dos Deputados no ano de 2006 e atualmente tramita no Senado Federal (PROGRAMA pela Erradicação..., 2006).

O Brasil pode ser o primeiro país latino-americano a ter uma lei específica nesse sentido, caso o projeto seja também aprovado no Senado Federal. Os países que obtiveram avanços significativos na proteção e defesa da infância e adolescência foram alavancados pela aprovação de legislações específicas sobre a questão da violência física. Por isso, o Comitê dos Direitos da Criança, órgão criado pelas Nações Unidas para monitorar e estimular a implementação da Convenção dos Direitos das Crianças pelos países signatários, é enfático ao pregar a completa erradicação de práticas educativas violentas. O comitê já instou o Brasil a adequar a sua legislação para abolir todas as formas de castigo físico e humilhante da vida das crianças brasileiras<sup>12</sup>.

Essas campanhas e propostas de intervenções legais são exemplos de iniciativas da sociedade civil que buscam assegurar os direitos das crianças e adolescentes e promover uma educação livre de métodos violentos. No entanto, muito ainda precisa ser feito. A maioria das famílias brasileiras acredita que é correto e necessário o uso da violência para se educar os filhos. Um indicativo dessa crença foi a reação contrária da sociedade ao Projeto de lei nº. 2.654/2003. Dessa forma, faz-se necessário e urgente ampliar e aprofundar o debate sobre o tema da violência física intrafamiliar. A real garantia dos direitos da criança está condicionada à superação dos métodos educativos violentos e humilhantes, pois, como afirma Souza (2007) “a não-violência pressupõe o reconhecimento da humanidade e da cidadania do outro” (p. 17).

O fenômeno da violência física contra crianças é complexo e abrangente, e, em cada contexto social, ele assume funções e dinâmicas específicas. Nesse sentido, considerou-se necessário iniciar o aprofundamento da compreensão da violência física contra a criança situando-a no contexto da socialização das novas gerações. Após essa contextualização, a discussão realizada neste primeiro capítulo se concentrou na violência física que acontece nas relações familiares. No capítulo seguinte, a discussão sobre a violência física contra a criança será situada no contexto da educação escolar.

---

<sup>12</sup> O Comitê dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas, em relatório dirigido aos estados-partes em 1º de outubro de 2004, faz recomendações para alterar as legislações que ainda toleram a *punição corporal* em crianças. A Recomendação nº 43 desse comitê sugere que *o Estado-parte proíba explicitamente a punição corporal na família, na escola e nas instituições penais, e empreenda campanhas educativas para educar os pais sobre alternativas de disciplina* (ORGANIZAÇÃO DA NAÇÕES UNIDAS, 2004).

## CAPÍTULO II

### A VIOLÊNCIA FÍSICA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

*O primeiro e indiscutível direito da criança é aquele que lhe permite expressar livremente suas idéias e tomar parte ativa no debate concernente à apreciação da sua conduta e também na punição.*

Janusz Korczak.

Este capítulo tem o objetivo de contextualizar a prática educativa punitivo-disciplinar no cenário da educação escolar. Como o propósito desta pesquisa é conhecer os saberes construídos pelos professores e professoras acerca do fenômeno da violência física intrafamiliar contra criança, considera-se importante conhecer também a trajetória da educação escolar. Com base em um retrospecto histórico, busca-se discutir as diversas expressões da violência física na prática pedagógica da escola. Na discussão desse capítulo destaca a violência física que se configura no método disciplinar. Apresentam-se ainda alguns marcos conceituais que contribuíram para a construção de instrumentos teóricos e práticos que possibilitaram a crítica e a superação dos métodos educacionais violentos na educação escolar.

O estudo realizado por Mário Alighiero Manacorda (1996), em *História da Educação* evidencia que a prática de educar crianças, bem como adolescentes e adultos jovens, por meio da violência física, é muito antiga. Os primeiros registros da educação institucionalizada vinculam o processo de educar ou de instruir à prática do disciplinamento por meio de castigos físicos. Da civilização egípcia provêm os testemunhos mais antigos sobre a educação. Essa civilização é unanimemente reconhecida como berço comum da cultura e da instrução, afirma Manacorda (1996).

Os documentos da idade arcaica e do antigo Império apresentam informações sobre a função que a educação ocupava nas relações sociais estabelecidas naquele período. O Egito antigo era um reino autocrático, portanto, era crucial para a classe superior dominar a arte do comando, para isso era necessário também desenvolver em

seus subalternos a arte da obediência. O discurso da punição severa regia a prática educativa, particularmente dos filhos, bem como dos escribas. “A subordinação é uma das constantes milenares desta inculturação da qual, portanto, faz parte integrante o castigo e o rigor: ‘Pune duramente e educa duramente!’”, informa Manacorda (1996, p. 15).

Os ensinamentos de *Ptahhotep*, vizir do rei Isesi, da quarta dinastia (2450 a.C.), registrados em três papiros e uma tabuinha, são dirigidos à educação do futuro político, ou seja, ao homem do palácio. Além da arte da palavra, era fundamental desenvolver o culto à obediência. Para Manacorda (1996), o ato de obedecer possui uma ligação indissolúvel com o ato de comandar. A interligação de tais termos é um lugar-comum, em qualquer discurso sobre educação e sociedade. Os ensinamentos de *Ptahhotep* ressaltam o valor da obediência:

Se és um homem de qualidade, forma um filho que seja sempre a favor do rei... Curva as costas perante o teu superior, o teu superintendente no palácio real. (...) É prejudicial para quem se opõe ao seu superior (...) É útil ouvir para um filho que ouve, e quem ouve torna-se um homem obediente. (...) Educa em teu filho um homem obediente. Um filho obediente é um servidor de Hórus, o faraó. (...) Sê absolutamente escrupuloso para com o teu superior. (...) Age de tal modo que o superior dele possa dizer: Como é admirável aquele que seu pai educou! (*apud* MANACORDA, 1996, p. 15).

A arte de falar, desenvolvida na educação dos literatos e estetas, era considerada uma técnica essencial para o exercício do domínio. O sentido social da primeira formação do homem político, deixado pela história, não foi a instrução intelectual dos sacerdotes ou dos escribas, muito menos a aprendizagem profissional dos encarregados da produção material, mas sim a *inculturação* da moralidade e do comportamento dos homens das castas superiores, cuja instrução consistia no treinamento da técnica do domínio. Os homens das classes dominantes deveriam possuir “a palavra que convence” (MANACORDA, 1996, p. 16).

Na proposta educativa do antigo Egito, a punição física era um importante instrumento de *inculturação* da relação comando-obediência. O aluno indisciplinado deveria ser corrigido por meio das violências físicas. Alguns enunciados encontrados nos documentos egípcios demonstram essa didática violenta, tais como: “*verba verberibus ou il verbo a suon di nerbo* (ensina-se através de punições)”; “Não passes o

dia na ociosidade, ou será surrado”; “A orelha da criança fica nas suas costas e ela presta atenção quando é surrada” e “Um escriba julga-se pela obediência; quem obedece torna-se bravo” (*apud* MANACORDA, 1996, p. 32 - 33).

Em alguns textos escolásticos, o jovem indisciplinado era comparado aos animais rebeldes, devendo, assim, ser domesticado com o chicote, como se afirma nesta frase: “Mas eu farei parar que teus pés vadiem pelas ruas, quando te surrar com chicote de hipopótamo” (*apud* MANACORDA, 1996, p. 33). Além das surras, defendia-se o uso da reclusão e dos grilhões: “Quando tinha idade, passava o tempo nos grilhões; foram eles que domaram meu corpo, porque fiquei com eles três meses” (*apud* MANACORDA, 1996, p. 33).

Os ensinamentos de Amenemope, no período demótico (1069-333 a.C.), destinavam-se aos jovens de classes subalternas, consistiam, de fato, em um manual do *cortesão*, que orientava como os subordinados deveriam se comportar diante de seus superiores. Nos trinta cantos que compõem o texto de Amenemope, o tema é repetido exaustivamente:

Quando erras perante o teu superior e teus discursos ficam desconexos, tuas adulações serão retribuídas com afrontas e tuas lisonjas com pancadas (...). Não ofendas a quem é maior que tu. (...) Deixe que ele te bata, enquanto tua mão fica sobre o peito; deixa que ele te ofenda, enquanto tua boca cala: amanhã, se estiveres na frente dele, te dará pão à vontade. O cão late para quem lhe dá pão, pois ele é seu dono (MANACORDA, 1996, p. 36).

Na educação da Grécia antiga, uma clara divisão estabelecia-se - existia uma escola para os governantes, e outra, para os homens de arma. A escola dos governantes tinha como meta central preparar para as tarefas do poder, ou seja, *pensar e falar*. A escola dos guerreiros visava o aprimoramento de um *fazer*. Inicialmente, nenhuma escola fora destinada aos produtores que eram governados. A partir de certo período, também se instituíram as escolas para esse segmento social e elas tinham como missão treinar os produtores para o trabalho.

Os testemunhos mais remotos e preciosos da escola Grega apareceram a partir do século V a.C., afirma Manacorda (1996). Geralmente, eram relatos indiretos e não-intencionais, que acompanhavam notícias trágicas. Heródoto, em suas *Histórias*, relata um episódio acontecido no ano de 496 a.C. Para ele, esse foi um ano cheio de desgraças

para a ilha de Quios, pois “na cidade, antes da batalha naval (desastradamente perdida), sobre um grupo de crianças que aprendiam as letras caiu o teto e, de cento e vinte crianças, se salvou só uma” (*apud* MANACORDA, 1996, p. 50).

Muito tempo depois, no século II d.C., Pausânias, em sua *Descrição da Grécia*, relembra outro episódio trágico, que ocorreu no ano de 492 a.C. e teve como ponto central o ataque violento a uma escola:

Dizem que Cleômedes de Astipaléia, enfrentando-se no pugilato com Icos de Epídauro, matou-o no combate e, condenado pelos juízes olímpicos à perda da vitória por ter agido desonestamente, enlouqueceu de dor e, voltando a Astipaléia, entrou na escola onde havia umas sessenta crianças, derrubou o pilar que sustentava o teto; e o teto caiu sobre as crianças (...) (*apud* MANACORDA, 1996, p. 50).

O *grammatistés*, mestre do bê-á-bá, era considerado, na escola grega um personagem pouco ilustre. O método de ensino do *grammatistés* exigia do aluno, ao começar qualquer atividade, primeiro, assistir e observar. Para Platão, esse era um método próprio da aprendizagem artesanal. Como os demais artesões do *demos*, o mestre ensinava aos seus discípulos-aprendizes, em uma *loja* da rua, e à mecanicidade do ensino, acrescentava-se o rigor da disciplina, freqüentemente, na base do chicote.

A instrução grega, como a egípcia e hebraica, tinha como principal meio de instrução os chicotes e varas. Algumas cenas pintadas ilustram a costumeira prática do castigo físico no espaço da aprendizagem. Uma taça ática de 450 a.C. e uma gema grego-romana apresentam em suas pinturas a cena de colegas que seguravam pelos braços e pelas pernas uma criança a ser punida. Ela era levantada com as costas para cima enquanto um terceiro, sob as ordens do mestre, a chicoteava. Muitos textos e fragmentos literários evidenciam essa mesma prática (MANACORDA, 1996).

Em Roma, desde os primeiros tempos da cidade, a autonomia da educação paterna representava uma lei do Estado. A antiga monarquia romana era uma república de *patres*, patrícios ou donos da terra e das *familiae*. As terras, as mulheres, os filhos, os escravos, os animais e qualquer outro bem eram propriedade do pai. Nessas *familiae*, o *patria potesta* era estendido também à educação. O poder supremo do pai<sup>13</sup>

<sup>13</sup> A idéia do *pátrio* poder ainda figura como um importante elemento na educação das crianças na atualidade. Por ocasião da aprovação em primeira instância, no plenário da Câmara de Deputados Federais do Brasil, do Projeto de lei nº. 2.654/2003 (anexo II), uma intensa discussão foi desencadeada na sociedade civil. Esse projeto de lei ficou conhecido popularmente no ano de 2006, como a *Lei da*

determinava o tipo de educação dos filhos. Nem mesmo o forte senso do Estado, tão característico da tradição romana, permitia qualquer intervenção estatal na educação paterna:

O próprio *pater* é a pátria: a antiga lei das Doze Tábuas, do início da república até a metade do século V a.C., permite, entre outras coisas, que o pai mate os filhos anormais, prenda, flagele, condene aos trabalhos agrícolas forçados, venda ou mate filhos rebeldes, mesmo quando já adultos, ocupam cargos públicos. Não é surpreendente, por tanto, que na Roma antiga não tenha existido durante muito tempo nenhuma forma de educação pública para a primeira infância: uma situação, aliás, que Roma compartilha com outros povos e que, como vimos, é censurado pelo historiador grego Políbio (Cícero, Rep., IV, 3, 3) (*apud* MANACORDA, 1996, p. 74).

Com o passar dos tempos, a educação dos filhos romanos passou a ser uma função dos escravos e libertos. Conforme Manacorda (1996), a evolução histórica do ofício de pedagogo iniciou-se com o escravo ocupando o papel de educador, o mestre da própria família. Posteriormente, o escravo-mestre passou a educar as crianças de várias *familiae* e, enfim, o escravo *libertus* ensinava as crianças na sua própria escola. Com o evoluir da sociedade patriarcal romana, a educação tornou-se um ofício praticado inicialmente por escravos no interior da família e, em seguida, por libertos na escola.

Apesar de não terem o poder da autoridade paterna, e de serem escravos ou libertos, os pedagogos utilizavam métodos violentos na educação das crianças livres. Horácio lembra os versos de Andrônico, que diz: “quando criança, Orbílio (*plagosus Orbiliu*), o mestre da mão pesada, me ensinava a toque de chicote” (*apud* MANACORDA, 1996, p. 90). Sobre esse mesmo mestre Domício Afro diz: “aqueles que Orbílio deve ter atingido com a vara e o chicote” (*apud* MANACORDA, 1996, p. 90). Para Manacorda (1996), Orbílio com certeza, não era o único mestre que fazia uso do chicote em seus discípulos. Um século depois de Horácio, Marcial fala das varas e

---

*Palmada*. Ele recebeu duras críticas de muitos segmentos sociais. Em uma dessas críticas, o principal argumento contra a proposta da erradicação de todas as formas de punições físicas foi o direito do pátrio poder da família. A psicanalista Carmem Bruder contesta o direito dos legisladores de interferir diretamente na forma como os pais decidem educar seus filhos. No artigo *Tapa de pai é castigo ou carinho?* ela diz: “Para bem exercer o pátrio poder a família precisa de liberdade para interpretar a linguagem dos próprios filhos. (...) E é exatamente sobre isso que essa lei nos faz pensar: qual a intenção de um congresso que se locupleta às custas da miséria de um povo e que, ainda por cima, chama para si a responsabilidade de dizer à Nação como se deve educar? Afinal, como bem dizia a minha avó: ‘quem dá o pão dá o pau’”(BRUDER, 2006).



dos chicotes dos pedagogos. Marcial definia os mestres como uma “pessoa odiada pelos meninos e pelas meninas” (*apud* MANARCORA, 1996, p. 90).

Três séculos depois de Horácio, Ausônio, professor que aparentava estimar a sua profissão, ao tentar dissuadir seu netinho a frequentar a escola sem medo, acaba por descrever a escola de Bordeaux como algo assustador:

nem sempre a voz imperiosa de um mestre azedo estimulará as crianças... Aprende de boa mente a não detestar, meu neto, o freio de um mestre carrancudo. Afinal, a figura de um mestre não é tão terrível. Embora pareça severo pela velhice, tenha uma voz cavernosa e sua testa enrugada ameace ásperas repreensões, não será tão desumano para quem se acostumará a vê-lo... Tu, portanto, não tenhas medo: embora a escola ecoe de muitas pancadas e o velho mestre mostre seu rosto truculento, o medo indica uma alma degenerada; nem perturbe o clamor e o ecoar das pancadas nas primeiras horas da manhã, nem o vibrar do cabo do chicote, ou que haja muito aparato de varas ou uma pele esconda falsamente um açoite, ou vossos bancos trepidem de medo (*apud* MANACORDA, 1996, p. 90-91).

Na baixa idade média, o costume de castigar os alunos manteve-se. O contrato firmado em 1272 entre a igreja São Evásio, em Monteferrato, e a guarda da localidade indica a legitimidade dada à prática da punição física. Esse contrato previa que as transgressões dos alunos, tais como o ato de subir no telhado (para pegar passarinhos), de brincar com paus e pedra, ou mesmo as deficiências no estudo, deveriam ser corrigidas sempre com punições dolorosas. A regra estabelecida era de que as correções dos erros dos alunos deveriam ser feitas “não somente com palavras, mas também com chicotadas” (*apud* MANACORDA, 1996, p. 156).

No livro *Confissões*, Agostinho relata a sua vida escolar. Ele lamenta os pais acharem graça das punições que os mestres aplicavam em seus filhos. A incoerência dos adultos é ressaltada, quando Agostinho cita o seu interesse quando criança pelas brincadeiras infantis: “eu gostava de brincar, mas era castigado por aquele que fazia as mesmas coisas. Só que as brincadeiras dos adultos chamavam-se negócios e aquelas perfeitamente iguais das crianças são punidas pelos adultos. E ninguém se compadece das crianças ou dos adultos ou de ambos” (*apud* MANACORDA, 1996, p. 91).

A antiga educação guerreira, nesse mesmo período, tornou-se a educação cavalheiresca. Alguns aspectos intelectuais foram contemplados na nova educação dos cavaleiros. Embora diferente da ciência dos *clerici*, esse tipo de educação preocupava-se

com os costumes, valorizando os modos gentis (ELIAS, 1994). Normalmente, o início da formação do aprendiz de cavaleiro era a partir da idade de quinze anos. O adolescente tornava-se pajem ou escudeiro de algum cavaleiro experiente, que o seguia como mestre, e concluía a sua educação na idade de vinte anos, quando era nomeado cavaleiro.

A formatura do aprendiz dava-se em uma cerimônia solene em que, além das armas para o uso na sua vida de milícia, recebia dos cavaleiros veteranos agressões físicas e pancadas, que nunca poderiam ser vingadas. Manacorda (1996) interpreta essas pancadas como um resquício da antiga praxe da educação guerreira. Os espancamentos, apesar de manterem-se como um costume na educação do cavaleiro, começaram a receber algumas críticas. O nobre Amalasunta, que teve o seu filho espancado, argumentava que as pancadas eram indignas de um futuro guerreiro. A respeito da indignidade das pancadas, Walter von der Vogelweide (1170, 1230), notável poeta alemão início do XIII, diz: “Nunca se conseguirá disciplinar alguém com varas: para quem zela de sua honra a palavra vale quanto uma pancada (...)” (*apud* MANACORDA, 1996, p. 159-160). Nessa época, a honra e o comportamento moralmente correto, mais do que a força, eram a glória do cavaleiro.

Cinco séculos após o poema de Vogelweide, as punições físicas ainda representavam instrumentos pedagógicos legítimos da escola cristã. O documento *Conduite des écoles chrétiennes* redigido por João Batista de La Salle, em 1702, e impresso, com algumas correções, em 1720, deixava claro que as punições, em princípio, eram um meio pedagógico indispensável. Elas, no entanto, deveriam ser aplicadas com muita cautela e seguindo muitas observações de ordem psicológica:

A correção dos alunos é uma das coisas de maiores conseqüências que se praticam nas escolas, e às quais preciso dar a maior atenção para que sejam praticadas adequadamente e com proveito, tanto para aqueles que a recebem quanto para aqueles que assistem... É preciso agir de maneira suave e firme ao mesmo tempo (...) (*apud* MANACORDA, 1996, p. 233).

Os ensinamentos de João Batista de La Salle estabeleciam que as punições físicas deveriam ser aplicadas de maneira meticulosa. De acordo com ele, existiam cinco formas de praticar a correção: pela palavra, penitência, férula, chicote e expulsão. Para cada falta, existia uma punição correspondente. Todos os procedimentos da

punição eram minuciosamente descritos. Manacorda (1996) destaca, entre os nobres instrumentos descritos por La Salle, a fêrula e a disciplina. A fêrula era “um instrumento de duas fitas de couro costuradas juntas: deve ter dez ou doze polegadas de comprimentos, incluindo o cabo para segurá-la; (...) a disciplina era um bastão de 8 a 9 polegadas, na ponta do qual estão fixadas 4 a 5 cordas e cada uma delas terá na ponta três nós (...)” (*apud* MANACORDA, 1996, p. 234).

A fêrula deveria ser aplicada somente na palma da mão esquerda, com um ou dois golpes no máximo, e usada apenas pelo mestre *ex cathedra*. Nos preceitos de La Salle, todas as correções, ordinárias ou extraordinárias, deveriam ser aplicadas no máximo em cinco golpes, sempre no traseiro nu dos alunos. Pedro, o Venerável, em Cluny, detalha ainda mais as instruções sobre as punições corporais:

As correções ordinárias com o chicote serão feitas no canto mais escondido e escuro da sala, onde a nudez de quem for corrigido não possa ver vista pelos outros; cuide-se muito para inspirar aos alunos um grande horror de um mínimo olhar nessa ocasião... As correções extraordinárias, porém (...) devem ser feitas publicamente, na presença dos alunos da classe, no meio da sala (ou, às vezes, com a presença de todas as classes) (*apud* MANACORDA, 1996, p. 234).

O pudor expresso na aplicação das punições ordinárias era desprezado nas extraordinárias. Por considerar indignos de um mestre-sacerdote, o Venerável deveria excluir os bofetões, pontapés ou golpes de vara na hora de aplicar uma punição. Os instrumentos didáticos usados eram *sinais*, puxões de nariz, de orelhas, de cabelos, empurrões ou puxar pelo braço. As punições deveriam ser justificadas não em razão de possíveis culpas reais, cuja gravidade nem os pais nem os alunos teriam entendido, mas pelo fato de os alunos terem ofendido, com sua indisciplina e incorreção, os desígnios de *Deus* (MANACORDA, 1996).

La Salle alertava, em seus ensinamentos, que era preciso agir de *maneira suave e firme* ao aplicar correções nos alunos. Os castigos, as chicotas não deixaram de existir na escola cristã, mas, quando aplicadas, deveriam seguir uma metodologia previamente estabelecida. A função desses instrumentos não era mais ostentar o poder da autoridade, mas sim disciplinar toda e qualquer conduta do aluno. A punição disciplinar reduzia a intensidade e o vigor do sofrimento desferido, no entanto, ampliava-se o espectro dos comportamentos punidos. De forma mais suave, porém sempre constantes e dirigidas a

todos os tipos de condutas, as coerções eram exercidas. Para Foucault (1987), a forma de aplicar as punições, bem como os seus objetivos sofreram mudanças, tanto no espaço do disciplinamento das crianças e dos jovens como no conjunto das relações jurídico-penais.

De acordo com Foucault (1987), surgiu nesse momento histórico uma *anatomia política* não apenas com a finalidade de exercer um domínio sobre o corpo dos outros, mas sim para que o controle do corpo seja regulado por técnicas que garantam rapidez e eficácia no comportamento. Com o desenvolvimento dos métodos disciplinares, o corpo humano entra em uma engenharia de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”, afirma Foucault (1987, p. 119).

A disciplina pretende dissociar o poder do corpo, transformando suas expressões em *aptidões* e *capacidades*. A aplicação da disciplina exige o cuidado com os detalhes. A disciplina consiste, assim, em uma política do detalhes, e a sujeição do outro deve ser operada pela manipulação, por meio de pequenas astúcias, de arranjos sutis. O regime punitivo renuncia aos espetáculos que promovem a dor e sofrimento ao corpo, adotando dispositivos de controle que se manifestam em uma aparente inocência. Acerca da importância dos detalhes, o marechal de Saxe diz:

Aqueles que cuidam dos detalhes muitas vezes parecem espíritos tucanos, entretanto esta parte é essencial, porque ela é o fundamento, e é impossível levantar qualquer edifício ou estabelecer qualquer método sem ter os princípios. Não basta ter o gosto pela arquitetura. É preciso conhecer a arte de talhar pedras (*apud* FOUCAULT, 1987, p. 120).

A disciplina é definida como a *arte de talhar pedra*, que segue uma racionalidade utilitária do detalhe. Há muito tempo o detalhe fazia parte de uma categoria teológica do cristianismo. Na religião cristã o detalhe sempre foi “importante, pois aos olhos de *Deus* nenhuma imensidão é maior que um detalhe, e nada há tão pequeno que não seja querido por uma dessas vontades singulares” (FOUCAULT, 1987, p. 120). A grande tradição que reverenciava o detalhe ajustou-se, sem grandes dificuldades, à educação cristã e ao treinamento militar. No documento *Conduite des*

*écoles chrétiennes*, João Batista de La Salle, em 1702, deu relevo à eterna importância das pequenas coisas, afirma Foucault (1987).

Os primeiros registros históricos deixaram minuciosos testemunhos de como a violência, particularmente a que se manifestava na forma de surras e chibatadas, mediava a relação mestre-pedagogo e discípulo-aluno. Na avaliação de Manacorda (1996), as punições eram uma das principais causas das ausências e do abandono na escola. As violências físicas não atingiam apenas as crianças pequenas, eram aplicadas também nos jovens adultos. A imagem que os escritos e obras literárias apresentam da escola é de um lugar de sofrimento e desamor. Na obra de Shakespeare, *Romeu e Julieta*, uma frase é ilustrativa dessa imagem da escola: “Amor corre para amor, como crianças fogem da escola; mas o amor se afasta do amor com olhos tristes, como criança quando vai à escola” (*apud* MANACORDA, 1996, p. 212).

Para Manacorda (1996), a história da educação foi marcada pela violência. Os alunos conviviam permanentemente com violências físicas e humilhações no espaço escolar. Por outro lado, a violência em alguns episódios voltou-se contra o professor. A literatura egípcia e hebraica contém testemunhos sobre situações em que os discípulos surraram seus mestres. Plutarco fala de meninos que se gabavam de bater no pedagogo. Além dos eventuais revides, o professor sofria ainda penúria econômica, pois o seu trabalho era muito mal pago. Sêneca expressa essa desvalorização dizendo: “era vergonhoso ensinar o que era honroso aprender” (*apud* MANACORDA, 1996, p. 78).

A pesquisa histórica realizada por Manacorda (1996) demonstra que a violência física constitui um recurso importante da pedagogia escolar. Com a escola cristã as punições recebem o *status* de método disciplinar. De acordo com Ariès (1978), a nova forma de utilizar a violência física foi introduzida por meio da organização já moderna dos colégios e das pedagogias. “Seria o governo autoritário e hierarquizado dos colégios que permitiria, a partir do século XV, o estabelecimento e o desenvolvimento de um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso”, assinala Ariès (1978, p. 117).

A disciplina inaugurada pelos colégios cristãos possuía três características principais: vigilância constante, delação como um princípio institucional e aplicação ampla das punições físicas. A história da disciplina do século XIV ao XVII foi marcada pela violência e a humilhação – o chicote ao critério do mestre e a espionagem mútua em benefício dos mestres. No entanto, ressalta Ariès (1978), a utilização da punição

física e das humilhações como métodos disciplinares não se restringiram à infância. Entre os séculos XV e XVI, a punição física generalizou-se, pois servia a uma concepção autoritária, hierarquizada e absolutista da sociedade (ELIAS 1993, 1994; FOCAULT, 1987).

Na idade média, os fidalgos, adultos não eram submetidos à punição física, assim a aplicação da violência funcionava como um elemento de distinção das condições sociais. No momento seguinte, porém, todas as crianças e todos os jovens, qualquer que fosse sua condição, eram submetidos a um regime comum e eram igualmente surrados. O caráter degradante para os adultos nobres da punição corporal não impedia sua aplicação às crianças. A separação das condições sociais não deixou de existir no mundo escolástico, apenas passou a ser demarcada por outros meios, afirma Ariès (1978).

A partir do século XVI, a idade do escolar que poderia ser submetido ao chicote aumentou. Antes, o chicote era reservado somente às crianças pequenas. Nesse período, no entanto, toda população escolar, mesmo o aluno que tivesse ultrapassado a idade de vinte anos, era punido fisicamente. A dilatação da idade para a aplicação do chicote acabou por promover um recuo da adolescência na direção da infância. O adolescente foi afastado do adulto e confundido com a criança: “Tendia-se, portanto a diminuir as distinções entre a infância e a adolescência. (...) com a qual partilhava as humilhações do castigo corporal, o castigo da plebe” (ARIÈS, 1978, p.118).

A violência física, aplicada com rigor em toda a população escolar, seguindo um minucioso projeto metodológico, inaugurou o modelo disciplinar de educação. A infância de todas as condições sociais era submetida ao regime degradante dos plebeus. Igualar todos os alunos, crianças e adolescentes, plebeus e nobres, por meio da punição física e da humilhação deliberada, tinha um objetivo claro: distingui-los do mundo adulto. Para Ariès (1978),

o sentimento da particularidade da infância, de sua diferença com relação ao mundo dos adultos, inicia-se rebaixando os não adultos ao nível das camadas sociais mais inferiores. A preocupação em humilhar a infância para distingui-la e melhorá-la se atenuaria ao longo do século XVIII, e a história da disciplina escolar nos permite acompanhar a mudança da consciência coletiva nessa questão (p. 118).

Nos conventos, nos exércitos, nas oficinas já existiam muitos processos disciplinares, porém as disciplinas tornaram-se, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, fórmulas gerais de dominação. Foucault (1987) denomina *disciplinas* os métodos que permitem um controle minucioso das operações do corpo e que, por meio de uma sujeição constante impõem uma relação de docilidade-utilidade. Nesse período da história, iniciou-se uma política de coerção sobre o corpo bastante peculiar, pois se fundamentava na manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos.

## **2.1 A construção do corpo dócil e útil à sociedade**

Conforme Foucault (1987), a *invenção da disciplina* como uma nova anatomia política não foi uma descoberta súbita. A *disciplina*, com todo o seu arsenal metodológico, já existia nos colégios e nas escolas primárias. Lentamente, ela também foi incorporada ao espaço hospitalar e, posteriormente, às organizações militares. Durante a era clássica, uma grande atenção foi dedicada ao corpo, pois descobriu-se que ele poderia ser objeto e alvo de poder. O corpo deveria ser manipulado, modelado, treinado, a fim de tornar-se obediente, hábil, forte e útil. O corpo deveria ser uma máquina produtiva e não apenas uma mera posse do rei absoluto.

A partir do século XVIII, iniciou-se a construção da noção de corpo como uma máquina: perfeita e produtiva. Para Foucault (1987), a construção do conceito *homem-máquina* contou com duas grandes referências. A primeira teve origem nos estudos da anatomia médica e na metafísica filosófica de Descartes. A segunda referência derivou das técnicas e políticas dos regulamentos militares, escolares e hospitalares que tinham como finalidades controlar ou corrigir as operações do corpo. As duas influências, ainda que distintas, permitiram conjugar a submissão e a utilização do corpo com o seu entendimento e funcionamento.

O *homem-máquina* é simultaneamente uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento. Está presente nesse conceito a noção de docilidade, que, por sua vez, integra a idéia de que o corpo é analisável e manipulável. O corpo dócil pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado. Por caminhos distintos, os

militares e os juristas do século XVIII idealizaram o corpo dócil, socialmente disciplinado.

Para fundamentar tal pretensão, os juristas procuravam elementos no modelo primitivo de pacto social. Os militares não se apoiavam na idéia de um contrato social regido pela vontade geral. Para eles, a docilidade ocorreria por meio de coerções permanentes e treinamentos indefinidamente progressivos. A docilidade deveria ser automática, sem mediações ou pactos. O poder disciplinar tinha como principal função o adestramento. Para Foucault, a *disciplina* é

uma técnica específica de um poder que toma os indivíduos como objetos e como instrumento de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou dos grandes aparelhos do Estado. E são eles justamente que vão pouco a pouco invadir essas formas maiores, modificar-lhes os mecanismos e impor-lhes seus processos (FOUCAULT, 1987, p. 143).

Um pequeno mecanismo penal está na essência de todos os sistemas disciplinares. As disciplinas demarcam o espaço vazio deixado pelas leis, instituindo uma *infrapenalidade*, afirma Foucault (1987). Elas qualificam e reprimem uma série de comportamentos que não são regulados pelos grandes sistemas de punição. A *disciplina*, seja escolar ou militar, deve normatizar e criar micropenalidades em relação ao tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), às atividades (desatenção, negligência, falta de zelo), à maneira de ser (grosseiro, desobediência), aos discursos (tagarelice, insolência), ao corpo (atitude incorreta, gesto inadequado, sujeira) e à sexualidade (imodéstia, indecência).

Uma série de processos sutis é utilizada para disciplinar alunos ou soldados. A punição física leve, as privações ligeiras e as pequenas humilhações são exemplos desses processos. Todas as condutas passam a ser objetos de punição no aparelho disciplinar. Os indivíduos e os seus comportamentos enclausuram-se em uma universalidade punível-punidora. A punição disciplinar tem a função de reduzir os desvios e corrigir comportamentos. Para cumprir essa finalidade, utilizam-se as punições copiadas do sistema judiciário (multas, açoite, masmorra) e do exercício (exercícios físicos, repetições e exames).



A punição disciplinar tem uma correlação direta com as normas e obrigações estabelecidas, envolvendo sempre uma relação gratificação-sanção. No modelo disciplinar, cabe ao professor evitar as punições, pois as recompensas são mais indicadas. No entanto, o Regulamento da Fábrica de Saint-Maur alerta que as punições ou as recompensas devem ser aplicadas de acordo com as características de cada aluno. Os preguiçosos e diligentes são incitados mais pelas recompensas do que pelo receio das punições. Nos casos em que o mestre precise usar de castigo, por não dispor de outro recurso mais proveitoso, “que ele ganhe, se puder, o coração da criança, antes de aplicar-lhe o castigo” (*apud* FOUCAULT, 1987, p. 150).

O poder da norma amplia-se por meio das disciplinas. A normatização estabelece-se como princípio de coerção na educação: “Tal como a vigilância e junto com ela, a regulamentação é um dos grandes instrumentos de poder no fim da era clássica” (FOUCAULT, 1987, p. 152). A violência física infligida a crianças e adolescentes, como um instrumento educacional, passou por uma profunda transformação. A função de demarcar uma fronteira entre o mundo adulto e o mundo infantil, associando-o ao mundo dos inferiores e servis, enfraqueceu-se. A violência física não mais tem como função primordial manifestar o lugar do poder triunfante da autoridade adulta instituída (pais, os professores ou os mestres de ofícios).

A violência física era regida, nos séculos XVII e XIX, por uma racionalidade instrumental e normativa. As punições não deveriam ser aplicadas ao bel prazer dos mestres, como ocorria na era clássica. A punição física brutal, desregrada e espontaneamente emocional tornou-se um ato indigno para educadores cristãos como o suplício o fora para os legisladores reformistas. Com o objetivo de preservar a imagem da autoridade punitiva, não se deveria associá-la à dureza das penas e sanções.

A imagem da autoridade punitiva não deve ser maculada pelas punições ditas indignas, como os chutes, bofetões, etc. Exige-se na imagem da autoridade, uma aura de nobreza e regato. A punição física, apesar de ter como propósito a coação do aluno, não deve transparecer que é uma ação emocional, um revide ou uma vingança pessoal do professor. No momento em que cumpre uma determinada punição, o professor deve ostentar a idéia de que o faz com o firme propósito de promover um bem. Esse bem pode ser em benefício direto do aluno, promovendo comportamentos adequados ou uma habilidade específica, ou ainda, um bem social, já que a punição pode formar corpos

dóceis e úteis à sociedade, e, por fim, um bem maior, a retidão na conduta aos olhos de *Deus*.

## **2.2 Mudanças conceituais sobre a infância e a crítica da educação pela violência física**

Um segmento da tradição cristã concebe o corpo como a morada do espírito, ou melhor, a sua prisão. Para essa tradição, o corpo é fonte de paixões e apetites instintivos que levam à desordem moral, por isso, precisa de controle e punição para que não perverta a alma e a leve à condenação. O flagelo e o jejum ainda são valorizados e praticados como castigos para o corpo. Eles ainda são usados corriqueiramente como instrumentos pedagógicos ao educar crianças. A punição física, expressa nos castigos, é ainda consentida no meio familiar. Para punir ou disciplinar as crianças, provocam-se dor e sofrimento físico.

Apesar da tradição cristã ter contribuído para a consolidação da prática de punir e disciplinar as crianças por meio da violência física, no interior dessa tradição religiosa surgiram importantes críticas a tal prática. A prática da punição física como instrumento pedagógico, a partir do final da idade média, passou a ser alvo de críticas da pedagogia humanística cristã, especialmente a italiana. A idéia cristã da meninice como uma idade pura contribui para a “criação de uma pedagogia serena que rejeita ameaças e pancadas, numa rejeição em que a piedade cristã e altivez bárbara parecem somar-se” (MANACORDA, 1996, p. 181). O pensamento de Maffeo Vegio é representativo de tais críticas:

Convém cuidar para que as crianças não venham exageradamente apavoradas com as ameaças e nem castigadas com pancada. Este é um erro dos pais, que consideram as ameaças e as pancadas como uma grande ajuda para melhorar a educação, quando, pelo contrário, com estas se incute neles tanto medo que não é possível eliminá-lo facilmente, nem quando eles tiverem se tornado adultos (...) Portanto, os pais sejam mais prudentes na correção dos filhos: os servos, de fato, e não homens livres convêm certas coisas (*apud* MANACORDA, 1996, p. 181).

De acordo com Manacorda (1996), a pedagogia humanística, em seus tratados e suas escolas, demonstrou uma preocupação com a formação do homem que até então

não existia. Os tratados de Píer Paolo Vergerio, *De ingenus moribus et liberalibus adolescentiae studiis* (de 1402), de Leonardo Bruni, *De studiis et litteris* (1422-29), de Maffeo Vegio, *De educatione liberorum clarisque eorum moribus* (1450), de Francesco Barbaro e Enea Silvio Piccolomini, *De liberorum educatione*, de Battista Guarino e Guarino de Verona, *De modo et ordine docendi ac studendi* (1485), consideravam, ao educar as crianças, a sua natureza, e sua tenra idade. Eles entendiam que a educação devia levar em conta a índole da criança, que, nessa corrente de pensamento, era naturalmente boa (MANACORDA, 1996).

Vittorino de Feltre, preceptor particular da família Gonzaga, foi o mais insígne exemplo dessa pedagogia serena e afetuosa, afirma Manacorda (1996). Ele ensinava a gramática diretamente nos textos dos grandes autores, Virgílio, Homero, Cícero, Demóstenes, mas sempre procurando que o estudo se realizasse “com todo o gosto” (*apud* MANACORDA, 1996, p. 181). Apesar de ser um preceptor de crianças ricas, não deixava de instruir também outras crianças, mantendo às suas custas as mais pobres. No entanto, a sua escola não perdeu o caráter aristocrático, que era próprio do humanismo.

Outro importante representante da pedagogia humanística cristã foi o educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi, conhecido como o pedagogo do afeto. De acordo com Dora Incontri (1997), o afeto tem papel central na obra desse pensador. Pestalozzi, divergindo de muitos de seus contemporâneos, não concorda totalmente com o elogio da razão humana. Em seu entendimento, só o amor tem força salvadora, capaz de levar o homem à plena realização moral. Por intermédio desse sentimento, o homem pode encontrar conscientemente, dentro de si mesmo, a essência divina que lhe concede liberdade.

Na concepção de Pestalozzi, a criança é um ser puro, bom em sua essência e possuidor de uma natureza divina que deve ser cultivada e descoberta para atingir a plenitude. Esse autor costumava comparar o ofício do professor ao do jardineiro, que deve providenciar as melhores condições externas para que as plantas seguissem seu desenvolvimento natural. Ele gostava de lembrar que a semente traz em si o *projeto* da árvore toda (ARCE, 2002).

Para Pestalozzi, o desenvolvimento da criança deve ocorrer de dentro para fora, portanto, não cabe ao ensino preenchê-la de informação. Nesse sentido, um dos cuidados principais do professor deve ser o respeito aos estágios de desenvolvimento

pelos quais a criança passa. Na proposta educativa de Pestalozzi, a missão maior do educador consiste em dar atenção à sua evolução, às suas aptidões e necessidades, de acordo com as diferentes idades, afirma Incontri (1997). Na interpretação de Frederick Eby (1978), Pestalozzi tinha uma fé indomável e contagiante na educação, que, para ele, é o meio supremo para o aperfeiçoamento individual e social. Pestalozzi proclamava que a educação é um direito absoluto das crianças, pois todas devem ter plenamente desenvolvidos os poderes que *Deus* lhes deu.

O pensamento conservador do século XVIII pressupunha que qualquer valorização da criança significava uma valorização das classes inferiores. J. H. Pestalozzi, contrariando esse pensamento, propõe uma pedagogia que reconhece os instintos e as vontades da criança. Para ele, instintos e vontades são “manifestações necessárias do instinto animal, cujo excessivo predomínio é preciso sem dúvida frear, mas que nesta tenra idade não pode ser combatida com as punições” (*apud* MANACORDA, 1996, p. 263).

Pestalozzi proclama abertamente que se deve eliminar o temor como meio educativo. Acerca do sadismo pedagógico, ele diz:

Entre todos os tiranos, os mais ferozes são os menores; e entre todos os menores tiranos, os mais terríveis são os tiranos da escola (...). Como é possível que geralmente passe tão inobservada a crueldade contra as crianças e, até seja considerada como natural? (*apud* MANACORDA, 1996, p. 263).

Na visão de Pestalozzi, só há um caminho para acabar com a rejeição que os alunos sentiam pela escola, construir um método de ensino melhor. Esse ensino deve ser guiado por um espírito de benevolência e de firmeza. A proposta educacional de Pestalozzi tem como finalidade o exercício livre e integral das faculdades humanas. A educação do homem deve servir à sua própria vida, e ao conjunto da sociedade. Para Pestalozzi o objetivo final do aprendizado deve ser uma formação intelectual, física e moral, esclarece Arce (2002).

Essa formação deve criar condições para que o estudante encontre em si mesmo liberdade e autonomia moral. Como alcançar esse objetivo depende de uma trajetória íntima, pois Pestalozzi não acreditava em julgamento externo. Na escola de Pestalozzi a disciplina exterior é substituída pelo cultivo da disciplina interior, essencial à moral

protestante, diz Alessandra Arce (2002). Por isso, em suas escolas, não havia notas ou provas, castigos ou recompensas, numa época em que chicotear os alunos era comum. De acordo com Arce (2002), Pestalozzi revolucionou a disciplina, baseando-a na boa vontade recíproca e na cooperação entre aluno e professor.

As idéias e práticas de Pestalozzi foram influenciadas pelo pensamento do filósofo franco-suíço Jean Jacques Rousseau (1712-1778). A defesa que Pestalozzi faz de uma volta à natureza e a construção de novos conceitos de criança, família e instrução são exemplos dessa influência. Para Rousseau e Pestalozzi, o ser humano de seu tempo era excessivamente cerceado por convenções sociais e influências do meio, distanciado de sua índole original, que, em princípio seria essencialmente boa para Rousseau e potencialmente fértil, mas egoísta e submissa aos sentidos, para Pestalozzi (ARCE, 2002).

Importantes pensadores contribuíram com propostas que buscavam superar a tradição pedagógica punitiva, como Montaigne, no final do século XVI. Esse pensador foi um ilustre porta-voz das críticas à educação punitiva. Em sua opinião, as letras eram ensinadas em clima de crueldade e horror. Nas escolas, só se ouviam gritos de crianças atormentadas e de professores descontrolados pela cólera. Na obra *Ensaio I*, ele questiona: “que maneira é essa de despertar o apetite pelo estudo dessas ternas e temerosas almas, dirigindo-as com rosto endurecido e assustador e com o chicote na mão! (...) Melhor atapetar as classes com flores e folhas do que com pedaços de varas ensangüentadas” (*apud* SACRISTÁN, 2005, p. 93).

Mas foi Rousseau quem revolucionou totalmente a abordagem da pedagogia em relação à criança, afirma Manacorda (1996). Por meio de uma abordagem antropológica, esse autor centra o foco no sujeito, seja ele uma criança ou um adulto. De acordo com Manacorda (1996), pela primeira vez enfrentou-se com clareza o problema da educação, ressaltando a criança. Rousseau considera a criança não como um homem *in fieri*, mas como um ser perfeito em si mesmo. Por concordar que o pensamento de Rousseau representa um marco inaugural na construção de uma teoria educacional que contempla os direitos da criança, esse autor recebeu um destaque especial neste texto.

Para Rousseau (2004), a vida da criança não vale menos do que a vida de um adulto. A fase inicial, os primeiros anos de vida da criança, não deve ser desprezada por causa dos projetos e expectativas da vida adulta. Como o tempo de vida de cada

indivíduo é sempre incerto, cada instante deve ser muito valorizado. A mortalidade infantil era devastadora na época em que ele viveu. Das crianças que nasciam vivas, no máximo a metade chegava à adolescência. Diante desse dado da realidade, ele tinha a clareza de que os maiores riscos estavam no começo da vida, assim, quanto menos se vivesse menos dever-se-ia esperar viver. Ciente disso, ele faz críticas à educação oferecida aos alunos de seu tempo:

Que devemos pensar, então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende uma criança a correntes de todo o tipo e começa por torná-la miserável, para lhe proporcionar mais tarde não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará jamais? Mesmo que eu considere razoável essa educação por seu fim, como encarar sem indignação essas pobres infelizes submetidas a um jugo insuportável e condenadas a trabalhos contínuos como os galeotes, sem ter certeza de que tantos trabalhos algum dia lhes serão úteis! A idade da alegria passa-se e meio a prantos, a castigos, a ameaças, à escravidão. Atormenta-se a infeliz para seu próprio bem, e não se vê a morte que a chama e vai apanhá-la no meio dessa triste condição. Quem sabe quantas crianças morrem vítimas da extravagante sabedoria de um pai ou de um professor? Felizes por escaparem à sua crueldade, a única vantagem que tiram dos males que lhes fizeram sofrer é morrer sem ter saudades da vida, de só conhecerem os tormentos (ROUSSEAU, 2004, p. 72).

Ao tecer críticas à educação que promovia o mal em nome de um bem futuro, Rousseau (2004) faz uma das mais belas defesas da infância, convocando os homens a cumprirem o seu primeiro dever: serem verdadeiramente humanos. Em seu apelo, diz:

sede humanos para todas as condições, para todas as idades, para tudo o que não é alheio ao homem. Por vós, que sabedoria há fora da humanidade? Amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve saudade dessa época em que o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz? Por que quereis retirar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que lhes foge, e de um bem tão precioso, de que não poderiam abusar? Por que quereis encher de amargura e de dores esses primeiros anos tão velozes, que não mais voltarão para eles, assim como não voltarão para vós? Não fabriqueis remorsos para vós mesmos retirando os poucos instantes que a natureza lhes dá. Assim que eles puderem sentir o prazer de existir, fazei com que o gozem; fazei com que, a qualquer hora que Deus chamar, não morram sem ter saboreado vida (ROUSSEAU, 2004, p. 72-73).

A sua crítica a essa educação bárbara prosseguiu e em nenhum momento ele se intimidou ante o que chamou de falsa sabedoria, que, para ele, busca tirar os homens para fora de si, considerando sempre que o presente não é nada. Se só o futuro interessa, então o homem nunca viverá o momento atual, pois estará preparando-se sempre para o momento seguinte. O homem, assim, é levado a estar no local em que nunca poderia estar verdadeiramente. Com essa argumentação, Rousseau (2004), em pleno século XVIII, criava instrumentos conceituais para promover a desconstrução da idéia de que a criança é um ser do amanhã, um cidadão do futuro.

A educação para Rousseau (2004) não tem como objetivo corrigir as más inclinações do homem. O dito popular - *É de pequeno que se torce o pepino* - tão em voga nos tempos atuais, jamais teria valor na educação proposta por Rousseau. Ele contesta a idéia de que

é na infância, quando as dores são menos sensíveis, que devemos multiplicá-las, para poupá-las na idade da razão. Mas quem vos diz que todo esse arranjo está à vossa disposição, e todas essas belas instruções com que torturais o débil espírito de uma criança não lhe serão um dia mais nocivas do que úteis? Quem vos garante que poupais alguma coisa com os sofrimentos que lhes prodigais? Por que lhe dais mais males do que sua condição comporta, sem terdes certeza de que esses males presentes diminuirão os futuros? E como me provareis que essas más inclinações de que pretendeis curá-las não provêm de vossos cuidados mal compreendidos, muito mais do que da natureza? Infeliz providência, que torna um ser atualmente miserável, na esperança bem ou mal fundada de torná-lo feliz um dia! Pois se esses vulgares raciocinadores confundem a licença com liberdade, e a criança que tornamos feliz com a criança mimada, ensinemo-los a distingui-las (ROUSSEAU, 2004, p. 73).

Para o autor, a humanidade tem seu lugar na ordem das coisas. E a infância tem o seu na ordem da vida humana, assim: “é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança” (ROUSSEAU, 2004, p. 74). Para atingir o bem-estar dos indivíduos é necessário que a criança e o homem estejam no seu devido lugar, devendo-se assim fixar e ordenar as paixões humanas conforme a constituição de cada um.

Segundo Rousseau (2004) a criança não é um ser desprezível. Ele dedicou muito de seu esforço intelectual a entendê-la. Por diversas vezes, ele expressava em seus escritos espanto e indignação ao presenciar adultos utilizando-se de métodos violentos

na educação das crianças. Em uma passagem exemplar, ele questiona a justiça de tais métodos:

Jamais esquecerei ter visto um desses incômodos chorões apanhar da ama-de-leite. Calou-se de imediato; achei que ficara com medo. Dizia para mim mesmo: será uma alma servil de quem só se conseguirão as coisas através do rigor. Estava enganado: o infeliz sufocado de cólera, tinha perdido a respiração, vi-o tornar-se roxo. Logo em seguida vieram os gritos agudos. Todos os sinais do ressentimento, do furor, do desespero dessa idade estavam no tom em que chorava. Temi que morresse naquela agitação. Se eu tivesse dúvida de que o sentimento do justo e do injusto é inato no coração do homem, só esse exemplo já me teria convencido. Tenho certeza de que, se um tição ardente tivesse caído por acaso na mão daquela criança, teria sido para ela menos doloroso do que aquele golpe leve, mas desferido com a intenção manifesta de atingi-la (ROUSSEAU, 2004, p. 54).

A educação proposta por Rousseau (2004) busca, por todos os meios, destruir o que a sociedade civil construiu. O princípio fundamental dessa educação consiste em romper com o modelo de relação estabelecida entre os homens, que tem como base a dominação e, por conseguinte, a servidão. Para que esse rompimento acontecesse, é preciso que as crianças aprendam desde cedo a não mandar nem a obedecer. No seu entendimento, “o capricho das crianças nunca é obra da natureza, mas sim de uma má disciplina, que faz com que obedeçam ou mandem, já disse cem vezes que não devem fazer nem uma coisa nem outra” (ROUSSEAU 2004, p. 142).

Rousseau (2004) discordava tanto dos adultos que impunham às crianças suas vontades a força, como dos que faziam todas as suas vontades, mimando-as em demasia. Em sua opinião, as duas atitudes resultam em prejuízos:

Ao nascer, uma criança grita; sua primeira infância passa chorando. Ora a sacodem e a mimam para acalmá-la, ora a ameaçam e lhe batem para que fique quieta. Ou lhe fazemos o que lhe agrada, ou exigimos dela o que nos agrada; ou nos submetemos às suas fantasias, ou a submetemos às nossas: não há meio termo, ela deve dar ordens ou recebê-las. Assim, suas primeiras idéias são as de domínio e de servidão. Antes de saber falar ela dá ordens, antes de poder agir ela obedece e, às vezes, castigam-na antes que possa conhecer seus erros, ou melhor, cometê-los. É assim que cedo vertemos em seu jovem coração as paixões que depois imputamos à natureza, e após nos termos esforçado para torná-la má, queixamo-nos de vê-la assim (ROUSSEAU, 2004, p. 26).



Os educadores, no entendimento de Rousseau (2004), jamais devem infligir castigo às crianças. As punições devem chegar até as crianças como uma consequência natural de sua má ação. A sua rejeição ao castigo, como método educacional, foi explicitada no momento em que ele refletia sobre as mentiras das crianças. Rousseau (2004) recomendava aos preceptores que, ao perceberem que uma criança havia mentido, não fizessem declarações contra a ela, tampouco a punissem por ter mentido. O importante é que a criança sinta todos os efeitos da mentira, como por exemplo, “não se acreditar nelas quando dizem a verdade, o de serem acusadas pelo mal que não fizeram, mesmo se defendendo, juntem-se sobre suas cabeças quando mentido. Mas expliquemos o que é mentir para as crianças” (ROUSSEAU, 2004, p. 109).

Em relação a sua proposta educativa, Rousseau (2004) deixou ainda dois alertas para os preceptores. No primeiro, ele recomenda que não se encoraje a rebeldia de uma criança. Ela não deve ser incitada a bater, ainda que seja por brincadeira, pois, para ele, “aquele que quer bater quando jovem vai querer matar quando grande” (ROUSSEAU, 2004, p. 103). Da mesma forma, a agressão não deve ser estimulada, o preceptor não deve agir, tampouco atribuir um valor positivo às atitudes impetuosas e coléricas dos demais adultos. A respeito dessas atitudes e a impressão que elas causam, ele afirma:

As paixões impetuosas produzem um grande efeito na criança que a presença, pois elas têm sinais muito sensíveis que impressionam e a força a prestar atenção. A cólera, principalmente, é tão ruidosa em seus arroubos que é impossível não percebê-la estando por perto. (...)A criança vê um rosto excitado, olhos brilhantes, um gesto ameaçador, ouve gritos; são todos sinais de que o corpo não vai bem. Dizei-lhe isso, tranquilamente, sem mistério: este pobre homem está doente, sofre um acesso de febre (ROUSSEAU, 2004, p. 101).

Em sua opinião, a moderação sempre deve prevalecer na conduta do preceptor. Se por algum motivo, o preceptor perder o sangue-frio, no processo de formação do aluno, ele não deve disfarçar o erro. Pelo contrário, com total franqueza, deve expressar o que o fez perder o controle naquele momento, agindo assim, o preceptor simultaneamente nega as dissimulações e restabelece e afirma o seu autocontrole. O comportamento do preceptor deve ser um constante exemplo. A meta fundamental da educação de Rousseau consiste em conduzir a criança para que ela conquiste a liberdade, ou seja, o auto-governo. Para atingir essa meta, ele alerta os futuros

preceptores: “nunca é demais repetir que, para ser o mestre da criança, é preciso ser mestre de si mesmo” (ROUSSEAU, 2004, p.102).

Um projeto educacional representa sempre uma determinada visão de mundo e de homem. Hobbes (1992) entende o homem como um ser destrutivo por natureza. Na sua visão, cada homem é um inimigo nato dos demais, pois ele só encontra o seu bem fazendo o mal aos demais. Portanto, para que a vida em sociedade seja uma realidade viável, é necessário que poderosos mecanismos de coerção sejam criados para inibir os efeitos dessa natureza humana. Deriva dessa visão a idéia de Estado, pois só com uma estrutura organizativa forte, externa à vontade individual do homem, pode existir uma sociedade supostamente civilizada.

Nesse sentido, para garantir a sociabilidade humana, é necessário que existam mecanismos de coerção e controle social, tais como: os ideológicos, leis religiosas ou civis e os repressivos, prisões, privações e demais formas de punições violentas. O pensamento de Thomas Hobbes (1992) é apenas um exemplo de como uma visão de mundo e de homem conduz a uma determinada concepção de educação. Para os que entendem o homem com um ser naturalmente destrutivo, portanto, incapaz de autogoverno, cabe à educação, institucionalizada ou não, a tarefa de conter, ou minimizar a força dos vícios naturais do homem.

Rousseau (1974), ao contrário de Hobbes (1992), aposta na bondade original do homem. A liberdade, a igualdade e o respeito às forças imponderáveis da natureza para ele são os maiores valores do homem. No entanto, esses valores foram, aos poucos, corrompidos pela *sociedade civil*. A natureza humana não pode, então, ser julgada com base no que se estabeleceu entre os homens nessa sociedade. Para Rousseau (1974), o germe que rompeu com o real *estado de natureza* do homem foram a estima e a consideração pública e, depois, as primeiras desigualdades e deveres civilizados.

A invenção da propriedade privada e a formação das leis civis, de acordo com Rousseau (1974), viabilizaram o progresso da desigualdade. As leis foram criadas com o objetivo de assegurar a manutenção da propriedade, ou seja, que ela se perpetue na mão de seus usurpadores<sup>14</sup>. Com o estabelecimento da propriedade e das leis que as mantêm, contendas e vinganças surgiram nas relações humanas. A  *piedade natural* e o *amor de si* ficam subsumidos na moralidade civil. O policiamento dos costumes e a

---

<sup>14</sup> O termo usurpador é utilizado por Rousseau (1974) para definir os donos das propriedades. Para ele, a propriedade privada é uma usurpação, pois os bens da natureza não têm dono.

consequente punição dos contraventores constituem um importante mecanismo da ordem estabelecida entre os homens da *sociedade civil*. Para Rousseau (1974), os mecanismos de controle e de dominação criados pela sociedade têm a mera função de manter as desigualdades entre os homens.

Como Rousseau (1974) era crítico da ordem social que mantinha as desigualdades e também acreditava que a natureza do homem não é em si destrutiva, a sua proposta educacional tem finalidades e métodos diametralmente opostos àquelas que se baseiam na concepção de Hobbes. Na obra *Emílio ou Da Educação*, Rousseau (2004) concebeu uma educação negativa, que tem como objetivo principal preservar ao máximo o aluno das convenções e leis da *sociedade civil*. Alegoricamente, a educação negativa de Rousseau pode ser comparada ao trabalho artesanal de um restaurador, pois o seu objetivo é preservar a integridade original de uma determinada peça de arte. Nada se acrescenta a obra, pois tudo já foi concluído pela natureza. Os artifícios criados pela *sociedade civil* só ofuscam e decompõem a estética e a integridade natural do homem.

A educação de Emílio tem como princípio fundante o rompimento com o padrão relacional da *sociedade civil*, em que uns dominam e outros são subjugados. O aluno de Rousseau não deve aprender a dominar tampouco a obedecer. Os mecanismos de controle externo são antagônicos aos objetivos de Rousseau (2004), pois desde pequena, a criança deve caminhar com o intuito de conquistar o seu autocontrole. Portanto, os métodos coercitivos de educar são rejeitados. A criança não deve ser submetida às vontades absolutas do adulto, ainda que eles sejam seus pais ou preceptores, tampouco submeter os adultos às suas vontades e fantasias.

No entendimento de Rousseau (1974), só dois valores são inalienáveis ao homem, a vida e a liberdade, pois são dons que advêm da natureza. O homem não tem qualquer direito de usurpar a liberdade de outro semelhante. Instituir e legitimar a escravidão, por intermédio das leis do homem, para ele, violam a própria natureza. Assim, o valor máximo a ser cultivado na educação de Emílio é a liberdade. A auto-suficiência e autonomia são capacidades que Emílio deve adquirir. Sua educação deve, então, fortalecê-lo física e espiritualmente para enfrentar os jugos dos homens que o querem oprimir, bem como para encarar os desafios impostos pela natureza. Nesse sentido, educar para Rousseau (2004) é reinventar a liberdade.

Grosrichard (1980) corrobora com a leitura da proposta educacional de Rousseau, ao lembrar que para ele o único instrumento capaz de proporcionar uma verdadeira educação é a liberdade bem regrada. No trecho do livro II de *Emílio*, Rousseau diz: “todos os instrumentos foram experimentados, menos um. O único, precisamente, que pode ter êxito: a liberdade bem regrada” (ROUSSEAU *apud* GROSCHARD, 1980, p. 29). Ser bem regrada, na interpretação desse autor, é evitar qualquer forma de coação externa. A liberdade só pode ser regrada por si mesma. A liberdade não germina no solo da opressão e da coação. Por isso, Rousseau não defendia o uso da violência como um meio de educar as crianças.

Em nenhum momento, Emílio é submetido a qualquer forma de violência, seja física ou moral. A dor física, a humilhação, o ataque à auto-estima, a ameaça ou privação de afeto ou de outras necessidades básicas não são utilizados como mecanismos de controle do comportamento de Emílio, pois ele precisa conhecer ao máximo as suas potencialidades, capacidades físicas e espirituais, para que possa em um dado momento governá-las. A única ordem a ser obedecida deve ser a de sua natureza, portanto, o jovem Emílio não precisar ser normalizado pelas convenções da *sociedade civil*. Nesse sentido, Grosrichard (1980) argumenta:

A natureza não viola suas próprias leis, não transgride seus próprios limites. Emílio, enquanto ser natural na natureza, e essencialmente normal, não tem que ser normalizado. Está na ordem e não tem que recebê-la. É governado pelo necessário, não pelo obrigatório; pelo possível, não pelo permitido; pelo impossível, não pelo proibido (p. 29).

Rousseau (1974) rejeita as convenções que determinam o que é certo ou errado na *sociedade civil*. Para ele, toda a sabedoria dessa sociedade consiste em preconceitos servis e que todos os “costumes não passam de sujeição, embaraço e constrangimento. O homem civil nasce, vive e morre na escravidão; enquanto conservar a figura humana, estará acorrentado por nossas instituições” (ROUSSEAU, 2004, p. 16). A educação proposta por ele deve, assim, ser uma negação das convenções estabelecidas pela *sociedade civil*.

O seu aluno deve aprender não o que é certo ou errado, mas sim o que é necessário e possível, conhecer e desenvolver suas faculdades internas e compreender os limites que a natureza impõe a elas. Para que isso realmente aconteça, é fundamental

para Rousseau (2004), que a criança passe por uma intensa fase de experimentação. As coisas do mundo, as pessoas e suas reações, bem como as próprias faculdades internas, têm que ser objeto de experimentação da criança.

Desde o nascimento, a criança encontra-se em um permanente processo de aprendizagem, antes mesmo da aquisição da linguagem. As coisas, as pessoas e suas reações são fontes contínuas de ensinamentos. Rousseau (2004) ilustra essas aprendizagens precoces ao discutir as reações dos adultos sobre o choro dos bebês. Os adultos ora agem com violência, coagem as crianças, ora as balançam e as mimam para ficarem quietas e em silêncio. Diante disso, ele fez algumas interrogações: por que o choro, que é a primeira linguagem da criança, desperta comportamentos tão antagônicos? Por que a criança tem que ser silenciada? E por que não as ensinar a suportar as adversidades? Ele mesmo responde a essas questões:

É pelo efeito sensível dos sinais que as crianças avaliam seu sentido, não há outra convenção para elas; quando uma criança se machuca é muito raro chorar se estiver sozinha, a menos que tenha a esperança de ser ouvida. Se cair, se ficar com um galo na cabeça, se sangrar pelo nariz, se cortar os dedos, em vez de agitar ao seu redor com um jeito alarmado, ficarei tranqüilo, pelo menos por um tempo. O mal está feito, é uma necessidade que ela o suporte; toda a minha diligência só serviria para assustá-la ainda mais e aumentar sua sensibilidade (...). É nessa que se tomam as primeiras lições de coragem e, suportando sem pavor as dores leves, aprende-se aos poucos a suportar as grandes. (...) Longe de estar atento a evitar que Emílio se machuque, eu ficarei muito aborrecido se ele nunca se ferisse e crescesse sem conhecer a dor. Sofrer é a primeira coisa que ele deverá aprender, e a que ele terá necessidade de saber (ROUSSEAU, 2004, p. 70).

Essa passagem evidencia a importância de a criança suportar a dor e que o sofrimento é uma aprendizagem necessária. Ao defender que a criança deve passar por sofrimentos, Rousseau (2004) contradiz suas argumentações? (anteriormente ele recomendava que não se deve encher de dor e amargura os primeiros anos da criança). Para que não se firme uma falsa contradição, é importante esclarecer a que dor e sofrimento Rousseau (2004) se referia na passagem anterior.

As dores que deve ser enfrentadas pelas crianças, conforme Rousseau (2004), são as que têm origem nas forças imponderáveis da natureza. O homem, como a criança, precisa compreender que a natureza é soberana, e que é preciso respeitar os limites que essa soberania impunha. Os ferimentos, as doenças naturais, as perdas

físicas ou espirituais, a morte precisam ser enfrentadas pelo homem. Por isso, o exemplo anteriormente citado do tição ardente, que, por acaso cai na mão da criança, é tão pertinente. A dor é sentida com maior intensidade pela criança quando ela percebe a manifesta intenção de machucá-la. Em seus escritos, Rousseau jamais defendeu a utilização da dor e do sofrimento como um recurso pedagógico.

O autor ressalta que nenhum adulto deve infligir intencionalmente dores e sofrimentos a uma criança com a finalidade de subjugar-la. Mas a criança deve enfrentar e suportar a dor que se origina de suas próprias ações. A liberdade tem um preço a ser pago, ou seja, para exercê-la, é preciso correr risco e assumir conseqüências, pois o bem-estar da liberdade compensa qualquer ferimento. Ele afirma: “seu aluno muitas vezes terá contusões; em compensação, estará alegre. Se vossos filhos se machucam menos, estão sempre contrariados, sempre presos, sempre tristes. Duvido que a vantagem esteja de seu lado” (ROUSSEAU, 2004, p. 71).

A principal metodologia utilizada na educação de Emílio é a experimentação e, por conseguinte, as conseqüências que dela resultam. Os obstáculos físicos ou as punições devem sempre nascer das próprias ações do indivíduo. Na educação proposta por Rousseau (2004), pouca importância tem as noções de certo e de errado. Se não existem erros a serem corrigidos, a punição não tem lugar. Se a meta não é controlar ou inibir, mas sim conhecer e desenvolver, os mecanismos coercivos, como as violências físicas, não possuem nenhuma função objetiva.

A conduta da criança deve ser dirigida por suas próprias forças, ou seja, o controle deve ser interno. A liberdade só prevalece realmente, se as ações da criança forem conduzidas por um entendimento consciente e não pelo medo das conseqüências externas. A criança, como o homem, não deve ser controlada pela opinião pública. Para que os indivíduos não sucumbam à estima pública e consigam autogovernar-se, precisam se fortalecer física e espiritualmente.

Ao fim e ao cabo, a educação de rousseauniana pretende resgatar a inteireza do homem, ou seja, que ele fosse “tudo para si mesmo, fosse uma unidade numérica que só se relaciona consigo mesmo ou com seu semelhante” (ROUSSEAU, 2004, p. 11). A principal tarefa do preceptor é fortalecer a criança, para que um dia, ela tenha condições de agir de acordo com suas necessidades reais e assumir as conseqüências de sua liberdade.

Apesar do avanço que o pensamento de Rousseau representou na área da educação de crianças, existem críticas significativas que são feitas a algumas de suas teses. L. S. Vygotski (2004), ao tratar do comportamento moral na obra *Psicologia pedagógica* tese críticas em relação a alguns aspectos da proposta educativa de Rousseau. Vygotski (2004), em consonância com Rousseau (2004), considera ser absolutamente estéreis as tentativas de ensino moral por meio de sermões. No entanto, discorda de uma idéia central na sua teoria, que é a de educar as crianças por meio da experimentação e, por conseguinte, as conseqüências que resultam dela.

Segundo Vygotski (2004), Rousseau (2004) comete um equívoco ao tentar proteger o seu aluno dos riscos de uma sexualidade promíscua, evidenciando as possíveis conseqüências de tal comportamento. Para cumprir tal intento, mostra a Emílio as dolorosas e humilhantes conseqüências de uma vida sem castidade. Para Vygotski (2004), a castidade, comprada ao preço do temor de conseqüências negativas, não forma um comportamento moral, pois “só tem valor aquela virtude paga com a relação positiva, com a atitude e a compreensão da sua verdadeira essência. Deixar de fazer alguma coisa por medo de conseqüências nocivas é tão amoral quanto fazê-la” (VYGOTSKI, 2004 p. 306).

A educação moral não se constrói pelo temor, ela não deve funcionar como as leis policiais que tentam controlar as atitudes dos indivíduos pela ameaça ou a efetivação de uma punição. Não se deve transformar a moralidade em polícia interior do espírito, pois “evitar alguma coisa por temor ainda não significa cometer um ato ético” (VYGOTSKI, 2004 p. 306). A relação não-livre com um objeto, o medo e toda dependência já significam a ausência de sentimento moral. Para fundamentar esse raciocínio, Vygotski cita Espinoza:

Comportamento moral será sempre aquele que estiver relacionado à livre escolha de formas especiais de comportamento. Espinoza dizia que se o homem evita alguma coisa baseando em que ela é nociva, ele age como um escravo. Segundo Espinoza, só é livre o homem que evita essa mesma coisa porque outra coisa é melhor (p.305-306).

A pedagogia que utiliza como instrumento o medo das possíveis conseqüências negativas tem três defeitos indiscutíveis, afirma Vygotski (2004). O primeiro é sua ineficácia, pois ela assusta os mais vulneráveis e provoca a resistência dos indivíduos

mais audaciosos, que ao quebrarem as regras, recebem dos demais sujeitos uma especial auréola de força, ousadia e desafio. O segundo defeito é instalar nos sujeitos dessa educação uma concepção inteiramente incorreta dos valores morais. Ao atribuir a um mérito moral o valor de uma riqueza, pode-se também incentivar o narcisismo e a atitude de desprezo a todas as outras coisas ou pessoas consideradas más. Pode surgir então uma atitude de soberba e intolerância em relação aos que não são considerados dignos e moralmente corretos.

Para Vygotski (2004), o terceiro e último perigo é que toda descrição de erros, ao criar na mente do aluno uma série de concepções, gera ao mesmo tempo o impulso e a tendência para a sua realização. Ele lembra que a “consciência é um movimento iniciado e, conseqüentemente, prevenindo os nossos discípulos daquilo que não devem fazer, fixamos ao mesmo tempo a sua atenção nessa atitude e assim os empurramos para realizá-la” (VYGOTSKI, 2004, p. 308).

A educação moral-autoritária, seja dos pais ou dos mestres, sustenta-se pela recompensa ou castigo. “Obedece aos mais velhos e te darás bem, do contrário te darás mal. Eis a fórmula grosseira, porém precisa dessa pedagogia”, assinala Vygotski (2004, p. 313). A obediência motivada pelo medo não representa uma força ético-educativa, pois pressupõe, de antemão, uma relação servil com os objetos e as atitudes. Para Vygotski (2004), o principal mecanismo psicológico que serve de alicerce à educação moral tradicional é o mais profundo equívoco pedagógico. Mesmo as formas suavizadas desse mecanismo são alvo de críticas de Vygotski (2004). A ameaça de perda do afeto pelos pais para controlar o comportamento dos filhos recebe a sua avaliação negativa:

Quando a mãe diz filho: “Não faça isso senão mamãe não vai gostar mais de você”, está cometendo o mesmo erro, só que em forma mais suave, que a polícia ao meter um ladrão menor de idade atrás das grades. A criança pode realmente abster-se da falha, mas a ação ética e educativa de abster-se será equivalente a zero ou inclusive marcada por uma grande negatividade, porque ela foi compensada pelo medo e pela humilhação e não pelo real renascimento da criança. Eis por que o valor moral da obediência nos parece insignificante e o bom comportamento pago a esse preço, não é um ideal pedagógico aos nossos olhos (VYGOTSKI, 2004, p. 314).

No sistema autoritário de moral, toda regra é acompanhada de sanção. O castigo é aplicado nos casos de insubordinação da criança, e a recompensa em caso de



subordinação. De acordo com Vygotski (2004), as recompensa e os castigos (punições físicas, privações da comida, cárcere, prêmios e até mesmo formas sutis e ternas de admoestação, tais como a censura e o elogio) ensinam apenas a virtude da subordinação. A única regra que se aprende é fugir de dificuldades. Se a sanção for suspensa, e a criança percebe que o seu mau procedimento não provocará nenhuma reação dos que a rodeiam, ela tende a não inibir o comportamento tido como inadequado. A educação que usa como instrumentos pedagógicos os castigos e as recompensas não consegue formar uma consciência moral verdadeira, pois

o comportamento moral deve basear-se não em uma proibição externa mas em um comedimento interno, ou melhor, naquilo que deva levar o homem a um ato bom e bonito. O comportamento moral deve vir a ser a natureza desse homem e ser leve e espontâneo (VYGOTSKI, 2004, p. 315).

Vygotski (2004) critica a pedagogia que segundo a qual o melhor mestre da criança é o seu próprio sofrimento. Essa pedagogia argumenta que não se deve proteger as crianças contra o perigo, mas permitir que elas vivam na experiência as conseqüências daninhas dos seus atos e aprendam a evitá-los. Em outras palavras, se a criança for atraída para a chama da vela, não se deve contê-la. Ao contrário, é necessário que se lhe dê a possibilidade de queimar-se porque essa experiência será a melhor escola. Essa experiência dolorosa ensina a criança a proteger-se contra o fogo.

Expor a criança ao sofrimento para que ela aprenda pela experiência é um grave equívoco, afirma Vygotski (2004). Em algumas circunstâncias, o efeito nocivo de determinado ato não se manifesta imediatamente. As conseqüências nocivas de um cigarro fumado são insignificantes e imperceptíveis em um curto prazo. Se for permitido que a criança experimente fumar é provável que ela se torne um fumante experiente antes que chegue à conclusão de que fumar é nocivo à saúde.

Alguns atos têm efeitos tão devastadores, que seria extremamente arriscado inserirem-nos à ação educativa. Dificilmente um pedagogo considera racional permitir que uma criança se solte de uma janela com a finalidade de que ela aprenda na prática as conseqüências nocivas desse salto. Para Vygotski (2004), a aplicação do princípio da aprendizagem pelo sofrimento pode funcionar em um número restrito de casos insignificantes, mas é absolutamente imprestável para a educação moral.

No entendimento de Vygotski (2004), o princípio do sofrimento não tem poder de justificar a punição. A criança rapidamente aprende que o castigo não está necessariamente ligado ao seu ato, mas sim à observação e à interferência dos adultos. Para evitar essa interferência, ele aprende a esconder o seu ato, ou seja, aprende a mentir. A punição tem outro efeito prejudicial, pois coloca tanto o educador quanto o educando em uma situação difícil e angustiante. Toda punição é nociva do ponto de vista psicológico e, na escola atual, não deve haver nenhum lugar para o castigo, opina Vygotski (2004). A aplicação de punições físicas ou humilhações gera efeitos residuais na relação professor-aluno. O autor esclarece:

Entre o pedagogo que pune e a criança punida não pode haver nem amor, nem respeito, nem confiança. Todo o castigo, seja ele qual for, coloca o educando em situação humilhante, mina nele o amor e a confiança. Hebert diz a esse respeito: “As ameaças são um mau recurso educativo: provocam as naturezas fortes e pouco impedem que as naturezas fracas errem porque estas não estão em condições de combater os seus desejos negativos. Nelas o temor ao castigo está minado pelos desejos” (VYGOTSKI, 2004, p. 317).

De acordo com o autor, a livre educação deve ser entendida apenas como uma educação dotada do máximo de liberdade nos limites de um plano educativo geral e do meio social. Defender uma plena liberdade na educação significa renunciar a qualquer adaptação social, em outros termos, a qualquer ação educativa. Educar significa também limitar e constranger a liberdade, afirma Vygotski (2004). O desejo e o ato da criança precisam passar por mediações, pois muitos deles podem ser prejudiciais à própria criança. Para o autor, a educação é um processo insuperável na vida humana.

As pesquisas de Ariès (1978), Foucault (1987), Elias (1993, 1994) e Manacorda (1996) evidenciam como a violência física marcou a educação escolar de crianças. De modo semelhante à história da socialização de crianças nas relações familiares a educação escolar tem como elemento estruturante os métodos pedagógicos que se utilizam da violência física. Embora, na educação escolar ocidental, as punições físicas tenham sido oficialmente abolidas, talvez a prática de bater para educar não tenha sido totalmente erradicada da sala de aula. Ainda que beliscões, solavancos e outras formas de agressões contra a criança compareçam na rotina escolar, a violência física não é mais legitimada publicamente na esfera da educação escolar.

A erradicação das punições físicas na educação escolar não aconteceu de forma tranqüila. Muitos professores e pais de alunos posicionaram-se contrários a essa medida, pois não conseguiam imaginar como seria possível educar as crianças sem o uso de palmatórias ou de outros instrumentos similares. Apesar de tais reações conservadoras, as práticas das punições físicas foram legalmente proibidas nas escolas. Atualmente, qualquer pai ou mãe brasileiro, do mais rico ao mais pobre, consideram inconcebível o uso de punições físicas na educação escolar de seus filhos. Como afirma Assis e Deslandes (2005), o banimento da violência física na aprendizagem escolar de crianças foi importante para que ele ocorra em outros processos educativos. Considera-se que os saberes, teóricos e práticos, construídos pelas grandes teorias da educação são essenciais para que se erradique a violência física contra a criança também na educação familiar.

Após situar o fenômeno da violência física contra crianças nas relações educacionais da família e da escola, torna-se necessário conhecer a história da profissionalização dos professores e como têm sido estruturados os saberes docentes, haja vista que o objetivo desta dissertação é apreender os saberes dos professores no tocante à violência física intrafamiliar contra crianças. A discussão do próximo capítulo dirigirá especial atenção aos saberes docentes.

## CAPÍTULO III

### A VIOLÊNCIA FÍSICA E OS SABERES DOCENTES

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

Janusz Korczak.

#### 3.1 A violência física contra crianças na atualidade

Nos dois capítulos anteriores, fez-se uma contextualização do fenômeno da violência física contra crianças na esfera da família e da escola. Apesar de ainda estar invisibilizado na realidade cotidiana da escola, esse representa um grave risco à vida, à integridade física e ao desenvolvimento da criança. Alguns deles serão discutidos por intermédio dos resultados de pesquisas que têm como foco a criança e seu desenvolvimento biopsicossocial. No entanto, o objetivo principal deste capítulo é conhecer a história da profissionalização e a formação do professor. A discussão referente à formação de professores concentra-se especificamente nos saberes docentes. Para conhecer como os saberes docentes se constituem, utilizam-se as teorias de Shulman (1993), Britt-Mari Barth (1993), W. Carr e S. Kemmis (1988) e José Gimeno Sacristán (1995, 1999 e 2005).

A violência física, seja moderada ou imoderada, permanece ainda como um importante instrumento de disciplinamento de crianças na esfera das relações familiares. Na morbidade medida pelas internações hospitalares, verifica-se elevada ocorrência de traumatismo craniano em crianças. No Brasil, em 1998, foram internadas por essa causa 16.376 crianças menores de dez anos, com predomínio do sexo masculino. Desse total,

56,8% eram menores de cinco anos, sendo representativo o número de internações em menores de um ano (SOUZA; JORGE, 2005). Nas urgências dos hospitais brasileiros, 10% das crianças que se apresentam com menos de cinco anos são vítimas de violência física (AZEVEDO; GUERRA, 1995).

Outras fontes confirmam a grande incidência da violência física em crianças. Durante dez anos, de janeiro de 1989 a junho de 1999, a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (Abrapia) atendeu crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica no estado do Rio de Janeiro. Dos 1.169 casos atendidos no SOS Criança, 65% eram de violência física, 51%, de violência psicológica, 49%, de negligência e 13%, de violência sexual. Na análise dos dados apresentada pela Abrapia 93,5% dos agressores tinham vínculo familiar com a vítima, e 52% das agressões foram cometidas pelas mães biológicas (ABRAPIA, 1999).

O relatório da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB, 1999) estima que 18 mil crianças sejam espancadas por dia no Brasil, e ao ano 6.570.000. Esse número é extraordinariamente cruel. Os resultados do inquérito de Vigilância de Violências e Acidentes (Viva) do Ministério da Saúde, realizado em diversas unidades de urgência e emergência do país no ano de 2007, indicam que a violência preponderante entre crianças, adolescentes, mulheres e idosos é a do tipo física (BRASIL, 2008b). A violência sofrida por crianças, mulheres e idosos na maioria dos casos tem como local de ocorrência a residência, seja ela da vítima ou do agressor. Apenas entre os adolescentes as violências ocorrem mais na via pública (anexo III).

As denúncias realizadas ao Disque 100<sup>15</sup> também evidenciam a elevada ocorrência da violência física contra crianças e adolescentes (BRASIL, 2008c). De acordo com as estatísticas desse serviço, o tipo de violência mais denunciado é a negligência, com 34,19% do total, a violência física e psicológica ocupa a segunda colocação em número de denúncias, com 33,48%, e a violência sexual, em terceiro lugar, com 32,34% (anexo IV). Os resultados encontrados pela Abrapia, Cnbb, inquérito Viva e Disque 100 confirmam as estatísticas registradas na maioria dos conselhos

---

<sup>15</sup> O Disque 100 integra o serviço de proteção dos direitos humanos de crianças e adolescentes, compõe a política de garantias dos direitos humanos, vinculado ao Programa Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. É um serviço de abrangência nacional que possibilita o recebimento de denúncias, por telefone, e o acesso a informações imediatas, bem como o encaminhamento e o acompanhamento das referidas denúncias aos órgãos competentes, municipais, estaduais e federal.

tutelares e delegacias de proteção de crianças e adolescentes espalhados pelo país. Nesses serviços, a maioria das denúncias de violência contra crianças e adolescentes refere-se à violência intrafamiliar do tipo física, quase sempre conjugada à negligência e/ou a violência psicológica.

As estatísticas brasileiras de morbimortalidade de crianças e adolescentes e algumas pesquisas internacionais evidenciam a magnitude e a letalidade<sup>16</sup> da violência física. De acordo com os Serviços de Proteção à infância dos Estados Unidos da América (EUA), a violência contra crianças que termina em morte tem subido regularmente desde 1997. O índice de mortes em decorrência da violência subiu de 1,3 por 100 mil habitantes para 1.81 entre 1985 e 1995, ou seja, 39% de aumento. Uma pesquisa realizada na Inglaterra, com base nos óbitos registrados nos Serviços de Proteção à Infância, de 1991 e 1995, indica como o número de mortes decorrente da violência física predomina em relação as outras formas de violência (*apud AZEVEDO; GUERRA, 1995*). A tabela 1 ilustra essa predominância.

Tabela 1 – Mortes por violência contra crianças e adolescentes

<b>Mortes por violência contra crianças e adolescentes</b>					
<b>Tipo de Violência/Ano</b>	<b>1991</b>	<b>1992</b>	<b>1993</b>	<b>1994</b>	<b>1995</b>
Negligência	5.600	6.200	6.800	8.300	8.900
<b>Violência física</b>	<b>9.200</b>	<b>9.100</b>	<b>10.000</b>	<b>10.700</b>	<b>10.400</b>
Violência sexual	5.200	5.600	7.100	8.100	7.500
Violência psicológica	2.600	2.800	3.500	4.400	4.700
Negligência, violência física e sexual	100	200	200	300	300
Negligência, violência física	900	1.000	1.100	1.300	1.400
Negligência, violência física	200	300	400	500	600
Violência física, sexual	400	500	600	800	800
Atenção máxima	21.100	12.900	2.700	500	300
<b>Total</b>	<b>45.200</b>	<b>38.600</b>	<b>32.500</b>	<b>34.900</b>	<b>34.950</b>

Obs.: Os casos constantes desses dados vão de zero a dezessete anos, cuja a população em 1992, na Inglaterra, era de 10.951.900.

A prática da violência física como um recurso punitivo-disciplinar utilizado por pais ou responsáveis não é uma realidade restrita à família brasileira. O relatório da *Comisión Interministerial de la Juventude* evidenciou como ainda é comum o uso do castigo físico em crianças e jovens na Espanha. Nesse país, aproximadamente 500 mil crianças e adolescentes sofrem, de forma habitual, maus-tratos de seus pais. A

<sup>16</sup> Letalidade é um conceito utilizado pela epidemiologia que permite verificar a gravidade de um evento, ou seja, ela mede o risco de morte de um determinado evento. No caso em questão, a letalidade da violência física é calculada verificando-se, do total de crianças, adolescentes e jovens adultos vítimas de violência física, quantos foram a óbito por causa desse tipo de violência.

*Comisión Interministerial de la Juventude* adverte que 17% dos pais espanhóis apresentam parâmetros de alto risco para seus filhos, o que significa que 1,6 milhões de crianças vivem em lares cujos pais apresentam tendência ao emprego de algum tipo de violência física e psicológica (SACRISTÁN, 2005).

Sacristán (2005) cita ainda a pesquisa realizada no ano de 1997 intitulada *Actitudes de los españoles ante el castigo físico infantil*, Ministério do Trabalho e Assuntos Sociais. Os dados evidenciam que bater em crianças é uma prática socialmente aceita, independentemente do nível social ou do sexo dos adultos. Os resultados demonstram que: a) 47% dos espanhóis adultos consultados garantem que bater é imprescindível *algumas vezes*; b) as pessoas que convivem com seus filhos menores de dezoito anos, 2% acham que, muitas vezes, é imprescindível dar uma bofetada na criança; c) as mulheres mostram uma aceitação maior ao castigo físico; d) os jovens (18-29 anos) repudiam mais o castigo físico do que os adultos (30-60 anos); e) 27,7% dos pais reconhecem ter batido em seus filhos no último mês, em uma média de três vezes por mês; e f) 2,7% reconhecem ter batido mais forte.

O relatório realizado pelo *Europeans and violence against Children* de junho de 1999 informa que um em cada dois cidadãos diz que é muito comum que as crianças sejam objeto de práticas violentas. Somente 61% acham que esse tipo de violência dos adultos contra as crianças é inaceitável de qualquer ponto de vista e que devem ser punidos os autores dessa forma de violência. Para 30%, a prática é inaceitável, mas não deve ser condenada, “o que vem indicar a existência de uma certa tolerância com essas práticas, sobre tudo no caso de serem exercidas pelos pais e pelas mães” (SACRISTÁN, 2005, p. 97).

Dentre os europeus pesquisados, 33% (mais homens do que mulheres) consideram que o castigo físico praticado pelos pais faz parte das práticas violentas contra as crianças. O abuso sexual é a forma de violência mais unanimemente destacada como agressão às crianças, seja qual for a condição dos entrevistados. Embora para 74% dos europeus o agente causador da violência é uma pessoa estranha, em 60% dos casos assinalam que pode ser o pai, 50% consideram que podem ser os professores e 45% que podem ser as mães. As causas atribuídas à violência pelos europeus, por ordem de importância, são: o alcoolismo, as drogas, o fato de o agressor ter sido vítima de

violência, a pobreza, a predisposição genética, o baixo nível de educação, a mídia, a conduta da criança e as crenças religiosas (SACRISTÁN, 2005).

Nos EUA, 311.500, ou seja, 4,5% de cada 1000 crianças são abusadas fisicamente por ano, segundo o *National Incidentes Study*, de 1986. Em um inquérito realizado no ano de 1985, no mesmo país, foi identificado que 62% dos pais utilizam agressão física contra os filhos, desde empurrão ou tapa, até o uso de armas de fogo e faca. “Neste inquérito foi evidenciado que 11% dos pais fazem uso de severas violências em seus filhos”, afirma o relatório (*apud* AZEVEDO; GUERRA, 1995, p. 24-25).

Uma outra pesquisa realizada nos EUA, no ano de 1988, evidenciou que a prática de bater para educar é aceita também pelos filhos. Essa pesquisa entrevistou estudantes universitários com o objetivo de que eles descrevessem sua experiência com a punição física. Os resultados encontrados mostraram que 80% haviam sido espancados, 43% tiveram fraturas ósseas, de 35 a 38% receberam queimaduras, sofreram ferimentos na cabeça, tiveram dentes fraturados e 10% deles apresentaram um quadro de equimoses (*apud* AZEVEDO; GUERRA, 1995). Apenas 3% dos entrevistados consideraram-se uma vítima de violência doméstica. Os demais encararam-na como uma prática *normal* de disciplinamento parental. Para Azevedo e Guerra (1995), esses resultados são preocupantes, pois se esses futuros profissionais não consideram tais práticas abusivas na sua própria vivência familiar, não as considerarão dessa forma também para seus próprios filhos e até mesmo para seus próprios clientes.

Resultados similares são encontrados em pesquisas nacionais. A investigação domiciliar feita por M. A. Straus (1979) com adolescentes moradores da cidade do Rio de Janeiro demonstrou que 17% deles foram castigados com tapas pelos pais no ano anterior à pesquisa, 9% foram chutados, mordidos ou esmurrados, 3% espancados e 1,5% agredidos com armas. Dentre o total de adolescentes entrevistados, 14,5% dos estratos sociais elevados e 16,3% das camadas populares disseram sofrer violência severa dos pais, compreendendo como violência severa o ato de chutar, morder, dar murros, bater ou tentar bater com objetos, espancar, ameaçar ou usar arma de fogo.

Uma pesquisa realizada em escolas públicas do município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, evidenciou que a experiência de sofrer violência física intrafamiliar é freqüente entre os estudantes (ASSIS, 2004). Os estudantes são vítimas de seus pais, o



que demonstra que a prática de bater e apanhar continua uma forma habitual de resolver conflito nas famílias. Dentre os 1.600 adolescentes pesquisados, 27,7% informaram sofrer castigo físico severo da mãe, e 16,7%, do pai. Para as autoras, o fato de a mãe bater mais que o pai se justifica por ela passar mais tempo com os filhos e dedicar mais tempo e energia à sua educação.

As violências físicas descritas pela pesquisadora Simone Gonçalves Assis (2004), do Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge (Claves/Fiocruz) incluem as mesmas modalidades de agressões apresentadas acima por Straus (1979), acrescentando-se ainda o ato de queimar partes do corpo. Os castigos físicos menos severos, que ainda são naturalizados na cultura brasileira, foram citados por 53,9% dos alunos quando praticados pela mãe, e por 34,5% quando, provocados pelo pai. Nos castigos considerados moderados, são incluídas atitudes como jogar objetos sobre o adolescente, empurrar ou agarrar, dar tapa ou bofetada e beliscar. Os instrumentos utilizados pelas mães para provocar dor ou lesões físicas são chinelos, sandálias, tamanco, cinto, vassoura e vara de goiabeira. Em uma pesquisa realizada por Azevedo e Guerra (1995), os meios de agressão claramente evidenciados são indicados na tabela 2.

Tabela 2 – Tipos de agressões contra crianças e adolescentes

<b>Vitimização física de crianças e de adolescentes</b>									
Meios da agressão/idade da vítima	11m	1-2a	3- 4a	5- 6a	7-10	11-13	14-18	Total	%
Socos	6	3	1	4	5	2	13	34	8,2
Pontapés	1	1	1	-	1	6	6	16	3,9
Beliscão/empurrão/imobilizar	9	5	2	1	2	2	2	25	5,5

Esganadura	-	-	-	-	1-	-	2	3	0,7
Afogamento/imersão	2	-	-	1	-	-	-	3	0,7
Agressão com instrumento	2	5	6	11	24	18	21	87	21,0
Queimaduras	1	2	2	3	3	2	2	15	3,6
Ingestão forçada de álcool/psicotrópicos	-	1	2	1	1	-	1	6	1,4
Ameaça de morte	-	-	-	1	-	-	1	2	0,5
Negligência	3	2	3	-	2	2	-	12	2,9
Agressão com arma	-	1	-	-	-	1	5	7	1,7
Sem informação	15	22	21	19	51	41	38	207	49,9
Total	39	42	38	41	90	74	91	415	
%	9,4	10,1	9,2	9,9	21,7	17,8	21,9		100

Fonte: Distritos policiais, Instituto Médico Legal (IML), Varas de menores, Fórum criminal, Fundação do Bem-estar do Menor (Febem) (*apud* AZEVEDO; GUERRA, 1995).

Obs.: Dados relativos à notificação de casos desta natureza em 1991, em São Paulo-SP.

Como na pesquisa norte-americana citada por Azevedo e Guerra (1995), a maioria dos estudantes entrevistados justifica a violência física aplicada pelos pais. Para eles, as agressões são explicadas pelo estresse do trabalho do pai, pelo nervosismo, por sua própria falta de limite e rebeldia, pelo não-cumprimento de tarefas domésticas e sobretudo, por seu mau desempenho escolar. Os adolescentes, por vezes, afirmam que mereceram apanhar, que não sentem dor, que os pais têm o direito de bater e que a criança deve apanhar quando fizer algo errado. A conformidade expressa pelos jovens confirma a aceitação social da violência quando ela tem uma dita finalidade educativa. Para Assis e Deslandes (2005), a angústia expressa por adolescentes vítimas de violência física descrita nessa pesquisa revela que eles convivem

cotidianamente com sentimentos de raiva, ambivalência do afeto e do ódio que sentem pelos familiares e a aceitação do fato de que as dores que sentiram foram merecidas, ao reconhecerem que a agressão por eles sofridas esteve respaldada no amor e na necessidade cultural de educá-los. É o aprendizado da violência e da vida acontecendo simultaneamente para essas crianças e adolescentes. E, no entanto, hoje é de domínio público que a violência intrafamiliar potencializa a violência social (ASSIS; DESLANDES 2005, p. 51).

A pesquisadora paranaense, Paula Inez Cunha Gomide (2003), encontrou em suas pesquisas cinco correlações entre os estilos parentais de educar os filhos e os comportamentos anti-sociais de jovens adolescentes. De acordo com a autora, os comportamentos anti-sociais estão correlacionados às práticas educativas negativas como *negligência*, a *punição inconsistente*, *disciplina relaxada*, a *monitoria negativa* e

*abuso físico*. Essas cinco práticas negativas são assim descritas, a *negligência* ocorre quando os pais não se atentam às necessidades de seus filhos, ausentam-se das responsabilidades, ou simplesmente quando há uma interação familiar sem afetos positivos. A *punição inconsistente* acontece no momento em que os pais punem ou reforçam os comportamentos de seus filhos de acordo com o seu bom ou mau humor. O estado emocional dos pais determina as ações educativas e não as ações da criança. Nessa forma de punição, as crianças aprendem apenas a discriminar o humor de seus pais e não se seu ato foi adequado ou inadequado.

A *monitoria negativa* consiste no excesso de fiscalização da vida dos filhos e na grande quantidade de instruções repetitivas. A fiscalização e as instruções intensivas tendem a produzir um clima familiar hostil, estressante e ausente de diálogo, pois os filhos tentam proteger sua privacidade evitando falar sobre suas particularidades. A *disciplina relaxada* caracteriza-se pelo não-cumprimento de regras estabelecidas. Os pais ameaçam e, quando se confrontam com comportamentos opostos e agressivos dos filhos, omitem-se, sem fazer valer as regras. O *abuso físico* ocorre quando os pais machucam ou causam dor em seus filhos na tentativa de controlá-los. A prática do abuso físico pode gerar crianças apáticas, medrosas, desinteressadas, especialmente, anti-sociais.

Os comportamentos dos jovens adolescentes denominados por Gomide (2003) de pró-sociais estão correlacionados com práticas educativas positivas como o *monitoramento positivo* e o *comportamento moral* dos pais ou responsáveis. A *monitoria positiva* é definida como o conjunto de práticas parentais que envolvem atenção e conhecimento dos pais acerca de seu filho e das atividades desenvolvidas por ele. As demonstrações de afeto e carinho dos pais, especialmente as relacionados aos momentos de maior necessidade da criança são um exemplo dessa prática educativa. O *comportamento moral* refere-se a uma prática educativa em que os pais transmitem valores como honestidade, generosidade e senso de justiça. No processo educativo, discrimina-se o que é entendido pelos pais como certo ou errado, por meio de modelos positivos e afetivos.

### **3.2. A violência física e a educação de crianças**

Grande parte das pesquisas que tiveram como objeto de estudo a punição física e a educação de crianças utiliza uma abordagem comportamental. As primeiras pesquisas comportamentais, realizadas em outros países, que indicam as consequências negativas do uso da punição física são da década de 1950. B. F. Skinner (1973), em 1953, já se posicionava de forma contrária ao uso da punição física para ensinar comportamentos adequados. De acordo com o pesquisador, esse tipo de punição produz um efeito imediato ao inibir um comportamento indesejado, mas, simultaneamente, produz efeitos nocivos, tais como emoções de raiva, medo e esquiva diante da pessoa que pune. M. A. Straus (1991), em consonância com Skinner, argumenta que, a longo prazo, a punição física pode acarretar prejuízos não só ao sujeito que as sofreu, mas também a outras pessoas com quem convive, em virtude do risco de delinquência, criminalidade violenta, bem como violência contra o cônjuge.

Alguns pesquisadores entendem que o modelo de interação predominante violento da família de origem dificulta o desenvolvimento de relações saudáveis entre os futuros pais ou mães e seus filhos. Para Straus (1980), a violência contra a criança é um padrão de comportamento aprendido, pois os pais repetem com os filhos o mesmo modelo de educação violento vivenciado por eles na infância. Certamente, um modelo de socialização violenta afeta os futuros pais, mas não determina que eles tenham uma relação violenta com seus filhos, pois, para Zaphers, a tendência de evitar o uso da punição física é tão forte quanto a tendência a continuar o ciclo de violência (ZAPHERS *apud* MARQUES *et al.*, 1994).

Vários campos do conhecimento alertam sobre os riscos que a violência física praticada contra crianças agrega a ela. Os dados da morbimortalidade indicam riscos de seqüelas físicas ou de morte. As pesquisas na área da psicologia destacam os danos emocionais ou comportamentais. A pesquisa do psiquiatra Teicher (2002) aponta para danos neurofisiológicos permanentes, em consequência da violência severa em fases muito precoces da vida da criança. No entanto, considera-se importante ressaltar que não se adota nesta pesquisa uma posição determinista, pois se entende que nenhum evento isolado desencadeia uma dificuldade no plano físico, emocional ou social. A violência física contra crianças afeta de forma diferente cada indivíduo e grupo familiar.

Para compreender como as pessoas incorporam a violência como método de educar crianças, a contribuição do psicólogo russo Vygotski é muito importante. Em sua

perspectiva sócio-interacionista, Vygotski (2007) introduz uma mudança radical na compreensão da formação da mente e do desenvolvimento humano. Ele concebe que a mente humana é uma construção social, ou seja, as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas por meio de uma aprendizagem social. Essa aprendizagem envolve um processo de internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente, que, por sua vez, provoca transformações comportamentais no desenvolvimento dos indivíduos. Para o autor, as relações sociais, situadas em um dado contexto sócio-histórico, formam o indivíduo, e o contexto social externo influencia o processo de desenvolvimento humano.

Apesar de Vygotski (2007) dar ênfase aos processos de aprendizagens sociais, não era adepto de teorias que se baseiam na simples associação estímulo-resposta; o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela. O autor vê a relação entre o indivíduo e a sociedade como um processo dialético. Para Vygotski (2007), não é possível construir um esquema universal que represente adequadamente a relação dinâmica entre aspectos internos e externos do desenvolvimento, pois a própria experiência humana dá-se diferentemente em cada condição histórica e familiar. Sua abordagem teórica privilegia a mudança, pois, em seu entendimento, os homens participam ativa e vigorosamente de sua própria existência.

Leontiev (1998), outro pesquisador russo que continua a obra de Vygotski, concebe que o ser humano, ao agir e interagir na realidade social, encontra-se com significações (valores e formas de agir) já construídas por outros seres humanos. As significações acerca da prática de educar os filhos por meios violentos são constituídas ao longo do tempo. Essas significações são apropriadas por sistemas de ligações, de interações e de relações que são refletidas e fixadas na linguagem e na prática, constituindo, dessa forma, o conteúdo da consciência social. No entanto, as significações não são apropriadas da mesma forma por todos os sujeitos.

As características singulares da história de vida de cada sujeito medeiam o processo de apropriação dos valores e das práticas estabelecidas em uma dada sociedade. De acordo com o pensamento de Vygotski (2007) e Leontiev (1998), um modelo de socialização violenta é apreendido por cada sujeito de uma maneira particular e ao mesmo tempo social, e como tudo que envolve as experiências humanas a violência física contra crianças e adolescentes, é fenômeno complexo e dinâmico.

Apesar da socialização por meios violentos ser um modelo ainda dominante na sociedade, ela não acontece de forma homogênea em todas as famílias. Algumas delas já conseguiram superar esse modelo e educam seus filhos sem utilizarem recursos violentos e humilhantes.

Algumas pesquisas apontam os riscos ou disfunções que a prática de educar os filhos pela violência física pode desencadear no desenvolvimento da criança. Lídia Natalia Dobrianskyj Weber (2001), no artigo *A educação de nossas crianças: quem ensina a violência*, relaciona algumas possíveis conseqüências da prática do castigo físico em criança. Dentre as conseqüências apontadas pela autora, destacam-se a baixa auto-estima, a dificuldade em estabelecer vínculos afetivos, a associação disfuncional entre dor e amor<sup>17</sup>, o isolamento ou agressividade e o ressentimento contra a vida.

De acordo com Weber (2001), a violência física utilizada como método educativo não somente pode machucar gravemente a criança, mas também ensiná-la que o poder é sempre do mais forte e, portanto, a violência é algo bom e consentido. Ela ensina ainda que a violência é uma maneira aceitável de disciplinar ou de expressar a raiva. Bater, surrar, pode gerar alívio, amenizar a sensação de ansiedade, raiva ou frustração “dos pais em determinado momento e pode fazer com que momentaneamente aquele comportamento indesejado desapareça. Mas bater, ou seja, a punição física é o método menos eficaz de disciplina” (WEBER, 2001, p.1). A pesquisadora alerta ainda que a violência física pode destruir a comunicação efetiva entre pais e filhos, pois a surra, a agressão podem transformar-se em um método de comunicação, gerando desconfiança e insegurança mútua.

A pesquisa de Assis (2004) corrobora com as argumentações de Weber (2001) referentes à aprendizagem social da violência. De acordo com os resultados dessa pesquisa, os jovens que sofrem violências intrafamiliares do tipo físico severo, psicológico e sexual são: a) 3,2 vezes mais transgressores das normas sociais; b) 3,8 vezes mais vítimas da violência na comunidade; e c) 3 vezes mais alvos de violência na escola do que os jovens cujo ambiente familiar é mais solidário e saudável. Os

---

<sup>17</sup> A punição física aplicada na criança, geralmente, é acompanhada por um discurso dos pais sobre o seu amor e os motivos por que batem em seus filhos. Geralmente, os pais justificam a punição dizendo que o fazem para o próprio bem do filho. Weber (2004) alerta que a associação entre a dor e o amor, por meio de um possível emparelhamento de estímulos, pode ensinar a criança a usar o mesmo método em outras situações de suas vidas ou, ainda, a tolerar e suportar situações aversivas e disfuncionais que deveriam ser eliminadas e não o são.

resultados da investigação reforçam o entendimento de que a violência intrafamiliar potencializa a prática da violência social, pois sua dinâmica nutre um padrão de adaptação à agressão física e de resposta a ela (ASSIS, 2005).

No entendimento de Azevedo e Guerra (1995), a punição física interfere muito nos vínculos entre pais e filhos. Esse tipo de disciplinamento gera sentimentos de raiva, cólera, de angústia dos filhos em relação aos que lhes causam dor e sofrimento físico. Muitos pais acreditam que esse método é funcional no controle do comportamento de seus filhos, no entanto, ele é obtido por meios não-educativos, como “o medo e a intimidação. Portanto, o relacionamento pais-filhos não está se dando num plano de cooperação, de respeito mútuo” (AZEVEDO; GUERRA, 1995, p. 26).

Na pesquisa *A disciplina como forma de violência contra crianças e adolescentes* (MARQUES *et al.*, 1994), alguns depoimentos evidenciam o comprometimento do vínculo familiar em decorrência do padrão interacional violento. Dois relatos ilustram como a violência física afetou a vida dos sujeitos entrevistados. Em um depoimento um sujeito diz: “tive vários conflitos com meu pai, que era uma pessoa muito rígida. Saí de casa quando tinha 12 anos. Com 15 anos voltei para casa, mas meu pai continuava o mesmo. Por isso, fui embora e nunca mais voltei” (*apud* MARQUES *et al.*, 1994). Em outra entrevista, um sujeito informa: “quando eu era pequena, eu era muito castigada. Meu pai era muito agressivo. Ele batia até tirar sangue, que era para a gente aprender. E por isso, eu casei muito cedo para fugir dele” (*apud* MARQUES *et al.*, 1994). O casamento precoce ou o abandono do lar foi o caminho encontrado por esses dois sujeitos para romper com a relação familiar violenta.

A fuga de casa foi também a opção do jovem cantor e compositor nordestino, Luiz Gonzaga, após ter sido surrado pela mãe e pelo pai. Em uma gravação ao vivo, no show *Volta pra curtir* de 1972, ele conta como ocorreu a sua arribada de casa (anexo V). O cantor conhecido como o *Rei do Baião* conta a sua história ao som do triângulo e da zabumba:

Só voltei em casa 16 anos depois da minha arribada. Só fugi de casa porque eu queria casar. Mãe era mulher violenta, casar haaam! Mas eu era tocadozinho pé de serra, namorador como o diabo, neguim fiota... Namorei uma estudante. Aí menino quando o pai da moça soube deu

uma polpa da moléstia. (...) Na mesma hora mãe, nós voltamos pra casa. (...). Daí a pouco menino foi um São João de Rei lá dentro da Camarinha, tháa, tháa [imitando sons secos de pancadas], (...) toma, toma valente, tháa, tháa [sons de pancadas]. (...) meu pai que nunca tinha me batido aproveitou e emendou... Ah menino só voltei 16 anos depois (...) (GONZAGA, 1972).

Uma pesquisa mais recente evidencia que a fuga ainda é uma alternativa para os filhos livrarem-se da violência física sofrida na família. O *Estudo causal sobre o desaparecimento infanto-juvenil* (SÃO PAULO, 2005), coordenado pelo Departamento de Medicina Legal da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP)<sup>18</sup>, aponta que a violência física intrafamiliar pode conduzir a situações extremas de quebra de vínculos familiares. Esse estudo comparou o ambiente de 170 famílias que tiveram crianças e adolescentes desaparecidos (grupo caso) com duzentas famílias que não vivenciaram episódios de desaparecimento, mas moravam na mesma rua e possuíam filhos na mesma faixa etária (grupo controle).

Dentre as muitas justificativas apresentadas para o desaparecimento de crianças e adolescentes de suas residências, a violência física intrafamiliar figura como o principal motivo da fuga. De acordo com a conclusão de tal estudo, as razões que provocaram a saída de casa das crianças e adolescentes foram: agressões físicas (35%), alcoolismo dos pais ou dos jovens (24%), violência doméstica presenciada pela criança ou adolescente (21%), drogas usadas pelos filhos ou os progenitores (15%), abuso sexual/incesto (9%) e negligência (7%). Os demais casos registrados são de seqüestro e raptos (SÃO PAULO, 2005).

Nas famílias que adotam o modelo de socialização violenta, existem significativas diferenças na forma como a violência física é utilizada na educação dos filhos. A violência física não é utilizada de forma homogênea. Um grupo maior de familiares (ou de adultos que ocupam a função de cuidador) utiliza as agressões físicas de forma aleatória. As agressões ocorrem, geralmente, pelo descontrole emocional, impulsividade ou algum transtorno mental associado. Nesse caso, a punição física não

<sup>18</sup> Esta pesquisa teve início em dezembro de 2004, com o objetivo de identificar as causas do desaparecimento, por meio da análise da organização familiar. O levantamento do grupo caso foi feito com famílias cadastradas no Projeto Caminho de Volta. A pesquisa tinha como principal objetivo auxiliar a polícia civil na localização e identificação das crianças desaparecidas por meio de um Banco de informações genéticas e dá suporte psicológico às famílias e aos menores durante o processo de busca e reintegração familiar.



possui um objetivo eminentemente disciplinar, mesmo que a argumentação aparente e imediata seja que essa é a melhor educar os filhos.

Esse tipo de agressor físico é mais vulnerável aos elementos estressores externos presentes em sua vida (álcool, drogas, conflitos conjugais ou no trabalho e dificuldades financeiras) e internos (ansiedade, depressão, frustrações etc.). As agressões apresentam-se em manifestações mais severas, como queimaduras por pontas de cigarro, por objetos aquecidos como ferro de passar roupa e talheres incandescentes, envenenamentos, ferimentos com objetos contundentes, traumatismos craniano, fraturas ósseas e outras.

Um outro grupo de adultos utiliza as punições físicas como um método educativo punitivo-disciplinar. A violência não costuma acontecer aleatoriamente, mas quando se quer inibir ou eliminar um comportamento supostamente inadequado na criança ou no adolescente. Geralmente, o disciplinamento ou a punição na forma de violência física são adotados por serem um modelo aprendido na família de origem, por crenças religiosas ou culturais ou por desconhecimento de outras formas de se educar.

Em ambos os grupos, as violências físicas, moderadas ou imoderadas estão associadas às necessidades de controle em relação ao comportamento da criança. Se o adulto tem alguma quebra de expectativa em relação às ações da criança, um conflito de interesse se instala. Nessas condições (necessidade de controle, quebra de expectativa e relação conflituosa), o adulto que usa punições físicas em seus filhos está em um momento susceptível à irritabilidade e à impulsividade, ou seja, em uma situação de vulnerabilidade. Suas reações normalmente são afetadas por sensações e sentimentos negativos.

É comum o relato de pais sobre sua perda de controle no momento da agressão física. Algumas pesquisas confirmam a frequência desse descontrole. Uma pesquisa, tipo *survey* realizada pelo periódico *Woman's Own* (*apud* AZEVEDO; GUERRA, 1995), demonstrou que, dentre as milhares de pessoas consultadas, um quarto delas admitiram que pelo menos uma vez perderam o controle ao punir fisicamente seus filhos. As pesquisas realizadas pelo *Eppoch Worldwide*<sup>19</sup> indicam que, nas investigações de graves violências físicas contra crianças e adolescentes muitos, “pais colocam que os

---

<sup>19</sup> Essa organização tem sede na Inglaterra e, até 1995, encabeçava o movimento internacional de combate ao disciplinamento corporal.

incidentes começaram como uma punição comum” (EPPOCH *apud* AZEVEDO; GUERRA, 1995, p 25).

Os resultados obtidos na pesquisa *A disciplina como forma de violência contra crianças e adolescentes* (MARQUES *et al.*, 1994) corroboram com os dados encontrados no inquérito americano e nos estudos da *Eppoch Worldwide* citados. Nas entrevistas realizadas por essa pesquisa, alguns pais relatam a perda de controle ao aplicar as punições físicas nos filhos. A perda de controle pode resultar em excessos no momento da punição, como ilustra o depoimento de um pai entrevistado, que diz: “quando tinha quatro anos de idade, ela fez uma malcriação, que não dava para essa surra. Mas eu estava passando por uma fase horrível de vida, de dificuldades financeiras” (*apud* MARQUES *et al.*, 1994, p. 26).

A dificuldade de controlar as reações no momento em que emergem conflitos não é a única situação de vulnerabilidade presente na aplicação de punições físicas, sobretudo em crianças pequenas. Uma outra vulnerabilidade está na própria fragilidade corporal da criança. A força que o adulto avalia ser pequena pode não sê-lo para as crianças. Por isso, bater em crianças é fisicamente perigoso. As chamadas punições mais leves podem, muitas vezes, causar sérios ferimentos. Sacudir bebês, por exemplo, pode levar a lesões cerebrais e até mesmo causar a morte.

A terceira vulnerabilidade consiste na suposta confiança que os pais têm na eficiência do método punitivo-disciplinar que se baseia na violência física. A confiança no método impede os pais de verem as falhas que esse modelo de disciplinamento oferece. Assim, as punições que começam *leves* podem evoluir para medidas mais severas. Como este método educativo é pouco eficiente, os pais tendem a achar que a dose está fraca, aumentando cada vez mais a intensidade da agressão (EPPOCH *apud* AZEVEDO; GUERRA, 1995). Independentemente da finalidade, das características individuais de quem utiliza esse método punitivo-disciplinar e das vulnerabilidades presentes, a violência física traz danos às crianças.

No campo da psiquiatria, um estudo recente indica que as conseqüências da violência sofrida por crianças extrapolam as seqüelas corporais imediatas, ou de transtornos no plano emocional e comportamental, como as pesquisas citadas. Os estudos comparativos do programa de pesquisa em biopsiquiatria do Hospital McLean

em Belmont da Escola de Medicina de Harvard (TEICHER, 2002) identificaram alterações na morfologia e fisiologia das estruturas cerebrais de pessoas que foram vítimas de violências em fases precoces de sua vida. As alterações encontradas por Martin H. Teicher foram:

- a) sintomas semelhantes aos portadores do quadro orgânico de epilepsia do lobo temporal (ELT);
- b) presença de anormalidades nas ondas cerebrais no eletroencefalograma;
- c) disfunções do sistema límbico, com alterações no tamanho das amígdalas e do hipocampo;
- d) diminuição da integração entre os hemisférios direito e esquerdo do cérebro, com a presença de um corpo caloso menor que o normal;
- e) anormalidade na vermis cerebral, com redução do fluxo sanguíneo.

Com base nesses achados clínicos, Teicher (2002) argumenta que se as violências ocorrem durante a fase crítica da formação do cérebro, quando ele está sendo esculpido pela experiência com o meio externo, o impacto do estresse severo pode deixar marcas indeléveis na sua estrutura e função. Para ele, o abuso provoca uma cascata de efeitos moleculares e neurofisiológicos que altera de forma irreversível o desenvolvimento neural. O pesquisador alerta:

A sociedade colhe o que planta pela maneira como cria seus filhos. O estresse esculpe o cérebro para que exiba comportamentos anti-sociais, embora adaptativos. Quer o trauma venha na forma psicológica, emocional ou física, ou pela exposição à guerra, fome ou pestilência, o estresse pode disparar uma onda de mudanças hormonais que permanentemente estruturam o cérebro para lidar como o mundo malévolo. Por essa corrente de eventos, a violência e o abuso passam de geração para geração e de uma sociedade para outra. Nossa conclusão é de que vemos a necessidade de fazermos muito mais para garantir que o abuso infantil não aconteça, porque uma vez que essas alterações cerebrais ocorrerem, pode não haver retorno (TEICHER, 2002, p. 7).

As pesquisas apresentadas anteriormente revelam que os riscos proporcionados pela prática de educar os filhos por meio da violência física não se restringem apenas à intensidade da punição e sim ao princípio do método, que é o de provocar dor e sofrimento físico para alcançar certa finalidade. Nesse sentido, entende-se que a racionalidade instrumental (ARENDT, 1994) que a socialização pela violência alimenta

é um impedimento real a qualquer processo educativo que tenha como direção os valores como a solidariedade e a justiça.

Ante a trágica realidade vivida por crianças brasileiras, como a escola se situa? Os professores têm acesso aos saberes produzidos pelas pesquisas apresentadas anteriormente? Que instrumentos, teóricos e práticos, os professores têm recebido de sua formação inicial ou continuada para lidarem com a violência física vivida e identificada em seus alunos? Adriana Dickel (1998) cita o questionamento crucial feito pelo professor Miguel Arroyo por ocasião da 20ª Reunião Anual da Anped (Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação), em Caxambu, em 1997 “*Como sermos pedagogos de uma infância destruída?*” (apud DICKEL, 1998, p. 61).

Nesse pronunciamento, Arroyo afirma ainda que a sociedade brasileira tem medo de suas crianças. No entendimento de Dickel (1998), tal medo existe em virtude de que não há “em nossa sociedade um lugar no qual essa infância possa ser vivida, um lugar que produza relações a partir das quais essas crianças constituíam em si possibilidades de convivência humana pautada por aquilo que Freire (1997) chamou de ‘ética universal do ser humano’” (DICKEL, 1998, p. 61). A ausência de um lugar digno para a maioria das crianças coloca os educadores ante muitos dilemas, dentre eles tentar responder à pergunta de Miguel Arroyo.

Na atualidade, muitos avanços conceituais e metodológicos foram conquistados pela escola, reduzindo a força da visão que apostava na necessidade do uso da punição física para atingir uma real aprendizagem. Diversos campos do conhecimento têm contribuído para esses avanços, seja na área da educação, da psicologia (particularmente a que estuda o desenvolvimento infantil) ou da filosofia. Autores como Redin (1996), Adorno (1995) e Freire (2004), conforme uma proposta de mudança cultural, buscam por meio de suas propostas educativas desmistificarem a naturalização do uso da violência física como método de socialização das crianças. Na contramão do senso comum que naturaliza a prática da violência como instrumento pedagógico disciplinar, para Evandro Redin (1996), a educação básica só será transformadora se a escola eleger como missão e identidade ser uma antítese da violência. Para o autor, a educação

deverá estabelecer e garantir relações objetivas e subjetivas que instalem nas crianças e nas instituições (educativas e/ou assistenciais) o sentimento inquestionável e irredutível de dignidade, auto-estima, de consideração, de respeito (...). Serão expurgados desta escola: as

ameaças, as pressões, as provas humilhantes, os castigos. Nenhum homem humilhado será um cidadão pleno (REDIN, 1996, p 98).

Em detrimento de políticas, leis, normas e propostas atuais que buscam assegurar à criança um tratamento digno a sua condição de cidadã de direitos, o uso da violência física contra a criança com o objetivo de provocar dor para punir ou disciplinar seus corpos e mentes ainda permanece fortemente justificado como mecanismo de socialização na cultura brasileira (AZEVEDO; GUERRA, 1995; ASSIS; DESLANDES, 2005). Como foi descrito anteriormente, a tradição do uso da punição física perdurou por muitos séculos nas escolas e, apesar de ser legalmente proibida, ainda é utilizada de forma mais implícita nos dias atuais.

Para Rosely Sayão e Júlio Groppa (2004), o consentimento e a aprovação da violência física intrafamiliar contra criança aparecem de forma implícita na escola. Muitas vezes quando os pais são chamados para reuniões, a real “demanda escolar é a de que, em casa, eles castiguem seus filhos. Já que os profissionais estão impedidos de fazê-lo, espera-se que os pais o façam, agora com a permissão do especialista escolar” (p. 70). Na maioria das vezes, os contatos que a escola faz com os pais objetiva pedir implicitamente que eles castiguem os filhos, seja na dureza da relação entre eles ou levando-os a um especialista qualquer.

Theodor W. Adorno (1995), em *Educação e emancipação*, compreende que a experiência formativa caracteriza-se pela difícil mediação entre o condicionamento social – o momento de adaptação – e o sentido autônomo da subjetividade – momento de resistência. Para o autor, uma das principais tarefas da educação é resistir à barbárie, pois ela é justamente o contrário da formação cultural. Ainda que o alcance e as possibilidades concretas da escola sejam por demais restritas, a desbarbarização do homem deve ser o seu principal objetivo. O autor, ao opor a educação à barbárie, expressa o desejo de que, “por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão a violência física” (ADORNO, 1995, p. 165). Em sua argumentação, evidencia que o elogiado objetivo de *ser duro*, proposta por algumas correntes da educação,

significa indiferença contra a dor em geral. No que, inclusive, nem se diferencia tanto a dor do outro e a dor de si próprio. Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de também ser com os outros,

vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. Tanto é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la, como acontecia antigamente (ADORNO, 1995, p. 116-117).

Paulo Freire (2004) afirma, na sua obra *Pedagogia da autonomia*, que educação é uma forma de intervenção no mundo. Nesse sentido, ele considera equivocada a educação que não reconhece as injustiças e não expressa a sua raiva contra ela. O ato de protestar contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência assume, em sua concepção, um papel altamente formador. Crítico da educação que incentiva a resignação dos que estão em sofrimento não soma a sua voz à dos que, falando em paz, solicitam aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, aos sofredores a sua resignação. Para esse autor, a humildade não deve ser construída com base na submissão à arrogância e ao destempero de quem desrespeita o outro. O educador não sai de seu papel, tampouco ocupa o lugar de terapeuta ou assistente social, quando reconhece o sofrimento e a inquietação de seus alunos.

Os professores fazem escolhas todos os dias que afetam a vida e as oportunidades de muitas crianças. Essas pequenas escolhas, que podem se manifestar no ato de ouvir, de dar sentido e valor ao que as crianças vivem, ou de se calar ante as violências sofridas por elas, têm implicações diretas no que as crianças aprendem sobre os conceitos de igualdade e justiça. Tais escolhas, que operam na cotidianidade da relação professor-aluno, se baseiam no que o professor tem internalizado em sua formação pessoal e subjetiva, bem como em sua formação acadêmica e profissional.

De acordo com Corinta Maria Grisolia Geraldi (1998), os professores e as professoras, ao fazerem escolhas e agirem em seu ofício, demonstram as influências e conhecimentos adquiridos na sua vida familiar e social. Ao entrar na sala de aula, o educador leva uma bagagem de suposições, crenças e valores implícitos e não-articulados sobre o contexto social da escolarização. Esse conhecimento social, que nem sempre é levado em consideração na formação de professores e professoras, com certeza, influencia o papel de educador.

A que base conceitual, a que saberes o professor e a professora têm recorrido para compreender e lidar com situações de violência física sofridas por seus alunos, oriundas do ambiente intrafamiliar? Está é a questão central da presente dissertação, para buscar respostas para ela, entende-se ser necessário situar em que contexto

histórico ocorre a formação do professor. Faz-se necessário, ainda, compreender as características e particularidades da formação do professor. Como a formação do professor não se restringe apenas ao processo formal de graduação, pretende-se, ao investigar os saberes docentes, conhecer também as influências do contexto sócio-cultural que interagem na formação do professor.

### **3.3 Compreender o professor implica conhecer a história da sua profissionalização e da sua formação**

A institucionalização da formação docente iniciou-se nas congregações religiosas. Com o nome de *Seminário dos Mestres*, em 1684, foi instituído por João Batista de La Salle o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores. Em sua origem, a função docente apresentava-se de forma não-especializada, sendo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. Os jesuítas e os oratorianos, nos séculos XVII e XVIII, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas em um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente. Nesse período da história humana, os saberes docentes estavam condicionados aos valores e princípios religiosos. No caso do mundo ocidental, os valores religiosos dominantes eram os cristãos:

A elaboração de um conjunto de normas e de valores é largamente influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas. A princípio, os professores aderem a uma ética e a um sistema normativo essencialmente religioso; mas, mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede o lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem (NÓVOA, 1995, p. 16).

Para Nóvoa (1995), o século XVIII, especialmente a sua segunda metade, foi um período-chave da história da educação. Em todo o continente europeu, buscava-se o perfil do professor ideal. Nesse período, várias questões emergiam no tocante a função do professor. Ele deveria ser um laico ou um religioso? Qual deveria ser o seu vínculo profissional? Deveria integrar-se a um corpo docente ou agir a título individual? Deveria ser escolhido ou nomeado? Como se efetuaria o pagamento por seu trabalho? O

professor dependeria de qual autoridade? Essas interrogações representaram um movimento de secularização e de estatização do ensino.

A estatização foi um passo rumo à profissionalização, porque significou o rompimento dessa relação vocacional. Antes, o modelo de professor era exclusivamente o religioso, envolvendo a docência em uma aura de vocação e sacerdócio, mesmo em se tratando de professores leigos. A estatização do ensino alterou o conjunto de saberes que deveriam compor o exercício da profissão docente, e os saberes exigidos não se concentravam mais unicamente nos princípios, valores e crenças religiosas.

Porém, alerta Nóvoa (1995), apesar de ter sua gênese no meio das congregações, a profissão docente não se limitava ao campo religioso. Por muito tempo, imputou-se a origem da profissão docente à implantação do sistema estatal de ensino. Esse autor ao contrário afirma: “sabemos que no início do século XVIII havia já uma diversidade de grupos que encaravam o ensino como ocupação principal, exercendo-a por vez em tempo integral” (NÓVOA, 1995, p. 16). Concretamente, a estatização do ensino homogeneizou, unificou e hierarquizou, em escala nacional, todos esses grupos.

Os reformadores do século XVIII apresentaram como preocupação principal a definição de regras uniformes de seleção e de nomeação dos professores. O recrutamento não privilegiava os candidatos que desejavam se fixar nas suas terras de origem. O Estado tinha como estratégia a constituição de um corpo de profissionais isolados e submetidos à sua disciplina. A adesão pelos professores a esse projeto foi imediata, pois assegura “um estatuto de autonomia e de independência em relação aos párocos, aos notáveis locais e às populações: a funcionarização deve ser encarada como uma vontade partilhada do Estado e do corpo docente” (NÓVOA, 1995, p 17).

No final do século XVIII, não se permitia mais o exercício da profissão docente sem uma licença ou autorização do Estado. Para ter a concessão estatal, o professor precisava passar por uma seqüência de exames. Só os indivíduos que preenchessem certo número de condições (habilidades, idade, comportamento moral, etc.) teriam o direito a tal concessão. Foi decisiva para a profissionalização da atividade docente a criação dessa licença (ou autorização). A licença facilitou a definição de um perfil de competências técnicas e permitiu formar a base normativa para o recrutamento dos professores e, posteriormente, delinear uma carreira docente.



Apesar do percurso seguido pela profissão docente ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII, como foi apontado, a implantação de instituições específicas para a formação de professores laicos só surgiu concretamente no século XIX, após a Revolução Francesa (SAVIANI, 2005). Essas instituições nasceram no momento em que a questão da instrução popular se colocava como um problema a ser enfrentado. Foram criadas, então, as primeiras escolas normais. A função dessas instituições era preparar professores para o ensino primário e o secundário.

A Convenção Francesa de 1794 propôs a criação da escola normal. Em 1795, foi instalada em Paris a primeira escola normal para a formação de professores. Saviani (2005) ressalta que, “já nesse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal Superior, simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário” (p. 1).

Com a expansão das conquistas de Napoleão, o modelo de escola normal francês foi difundido em outros países da Europa. Napoleão, ao conquistar o Norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa, seguindo o modelo da Escola Normal Superior de Paris. A intenção inicial era de que a Escola Normal de Pisa formasse professores para o ensino secundário, o que não ocorreu; ela se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico. Como a França e a Itália, outros países (Alemanha, Inglaterra e EUA) também instalaram, ao longo do século XIX, suas escolas para formação de professores.

A Revolução Francesa, que instituiu o Estado burguês, e a herança do movimento iluminista, trouxeram profundas mudanças para a definição do perfil profissional do professor. Com o deslocamento do campo religioso para o laico e estatal, o estatuto do professor passou por uma série de indefinições referentes ao seu papel social. A partir da segunda metade do século XIX as ambigüidades por que passava a profissão docente ficaram mais evidentes. Nesse período, construiu-se uma imagem intermediária dos professores:

não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas

sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia (...) (NÓVOA, 1995, p. 18).

No início do século XX, um novo dilema introduziu-se na já ambígua identidade profissional do professor: a *feminilização do professorado*. A entrada da mulher na profissão não se deu como um avanço verdadeiro nas relações de poder entre os gêneros, mas como um elemento de desvalorização da profissão. A feminilização do magistério, com o discurso de que a docência era uma atividade sagrada, missionária e materna, cujo saberes necessários provinham do próprio berço, colaborou para a desprofissionalização do professor. Ela contribuiu, assim, “para manter a identidade da profissão docente como um “que fazer” de baixa aspiração profissional, a ser desenvolvido por pessoas cordatas e generosas que, mesmo ‘reconhecidamente’ merecedoras, contentam-se com pouco (baixo salário, condições de trabalho modestas etc.)” (GUIMARÃES, 2004, p. 45).

O século XX fez do conhecimento científico, da informação, da tecnologia, uma mercadoria altamente desejada e necessária nas relações de concorrência do mercado. Dessa forma, pelo interesse tecnológico do mercado, a escola passou a ocupar um lugar de destaque na sociedade. Era alimentada a crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Aos professores foi concedido o papel de protagonista na construção de uma sociedade do conhecimento e do progresso. Nesse contexto social “os professores foram investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os seus agentes” (NÓVOA, 1995, p. 19).

Esse lugar de *status* em que a sociedade do século XX colocou o professor e a educação, com certeza, trouxe ganhos para o desenvolvimento e valorização profissional. No entanto, também provocou prejuízos ao deslocar para o professor e para a escola responsabilidades que não se restringiam apenas à esfera da educação. O preço da aparente elevação do *status* do papel da educação no desenvolvimento social é impagável, e a sociedade atual faz à escola uma cobrança indevida, e, por consequência, exige do professor a resolução de problemas estruturais da sociedade, como por exemplo, o da desigualdade social. A escola, a educação jamais solucionarão isoladamente qualquer demanda social.

Ao longo da história, ocorreu uma relação no mínimo ambígua. Quanto mais a escola era ressaltada nos discursos institucionais, menos se investia na qualidade das condições de trabalho do professor e do ensino. A sociedade da informação evidencia a importância do saber docente, mas ao mesmo tempo, na realidade concreta, promove a desvalorização da profissão de professor. O professor, nos discursos e nas expectativas, é tratado como o salvador da pátria. Porém, na prática, não são dadas as condições necessárias para que o professor responda adequadamente ao que se espera dele.

### **3.4 Os saberes docentes, a formação do professor e a prática como cultura**

Os saberes profissionais dos docentes, a partir dos anos 1980, passaram a ser tema central de inúmeras pesquisas em todo o mundo. No Brasil, o movimento surgiu uma década depois, mais precisamente no final da década de 1990. Essas pesquisas empregam teorias e métodos bastante variados e propõem as mais diversas concepções a respeito do saber dos professores. É importante ressaltar, no entanto, que os aspectos enfatizados pela formação docente refletem o contexto sócio-econômico de cada época e não somente a realidade estrita dos interesses da área educacional desses períodos. E, apesar de existirem em uma dada época um foco institucional a um determinado aspecto específico na formação, essa afirmação não significa que os demais estejam presentes também na formação e no exercício cotidiano do professor.

Os saberes docentes eleitos como prioritários por cada fase da história da educação estão intimamente ligados ao contexto geral da sociedade, seja no plano macropolítico ou nas realidades regionais. Atualmente exige-se da escola um conjunto cada vez mais alargado de funções, e as aspirações educativas a que o professor deve dar resposta não param de crescer. A seleção da informação a respeito do que o professor deve saber e deve repassar para o seu aluno é filtrada pelos valores dominantes de cada época. Dessa forma, o acervo cultural pedagógico potencial passa por um crivo ideológico, fazendo que as opções menos desejáveis fiquem isoladas e acabem perdendo-se no esquecimento.

A complexidade dos saberes docente tornou-se tema de pesquisa de alguns autores contemporâneos, tais como Lee Shulman (1993), Britt-Mari Barth (1993), W. Carr e S. Kemmis (1988) e José Gimeno Sacristán (1995, 1999 e 2005). Para Lee

Shulman (1993), os saberes docentes são compostos por três categorias de conhecimento: o *conhecimento da matéria* que ensina, os *conhecimentos pedagógicos*, sobretudo aqueles relacionados à matéria, e o *conhecimento curricular*. Para autor, o domínio de determinado matéria não deve se restringir às suas regras e processos internos. O conteúdo de uma matéria de ensino deve levar em conta a sua natureza e o seu significado epistemológico.

Shulman (*apud* FIORENTINO *et al.*, 1998) entende que o *conhecimento pedagógico da matéria* não deve dicotomizar o conhecimento, que é objeto de ensino/aprendizagem, e os procedimentos didáticos (atividades, exemplos, contra-exemplos, analogias, explicações, ilustrações, situações-problema, formas de representação etc.). O *conhecimento curricular*, definido por Shulman, não explora o currículo em ação. Esse conhecimento está restrito ao currículo específico e conectado à disciplina de ensino e compreende a organização e a estruturação dos conhecimentos escolares e os seus respectivos materiais (livro-texto, propostas curriculares, e o tipo de material instrucional, como jogos pedagógicos, materiais para manipulação, vídeos, *softwares*, *CD-rons* etc.).

Britt-Mari Barth (1993) considera que um dos desafios da formação de docente implica conhecer as teorias implícitas na prática dos professores e, ao mesmo tempo, mediar ou promover condições para que esse profissional modifique suas concepções, atitudes, crenças e ações na prática educativa. A autora atribui importância tanto à teoria como à prática na construção dos saberes docente. Para ela, são relevantes os efeitos da pedagogia e não a teoria, porém a avaliação dos efeitos só se concretiza tendo uma teoria como instrumento de análise. Barth (1993) entende que “nada é tão prático como uma boa teoria, porém, com a condição de que ela possa funcionar como ferramenta de análise para uma situação real” (*apud* FIORENTINI *et al.*, 1998, p. 320).

A segunda obra dessa autora tem como preocupação investigar como o saber toma forma durante a ação. Ela interroga se é possível captar o saber em movimento, no momento exato que ele se elabora. Barth (1993) observou várias situações de formação, de deformação e de transformação do saber – na escola, em sessões de formação de professores, em sua vida profissional e na vida cotidiana. Essas observações permitiram-lhe qualificar o saber em *estruturado, evolutivo, cultural, contextualizado e afetivo*.

O saber *estruturado* é organizado conceitualmente por meio de uma rede de interconexões (cada pessoa cria sua própria rede associando tudo o que sabe ou sente em relação a uma idéia). Por exemplo, o conceito de *democracia* varia de indivíduo para indivíduo de acordo com sua experiência e suas concepções.

O saber é *evolutivo* porque é sempre provisório, indeterminado, sem fim. O saber é construído seguindo uma ordenação pessoal, de acordo com a experiência de cada um. Para Barth (1993), a idade não determina concepções de uma pessoa, mas sim o número de *encontros* que ela teve com determinado saber, assim como a qualidade de ajuda que teve para interpretar esse saber. O saber não é linear. Não se constrói como um prédio em que se deve necessariamente começar pela base e acaba pelo teto. Ela considera que o “saber é o sentido que damos à realidade observada e sentida num dado momento. Existe no tempo, como uma paragem, uma etapa. Está em constante transformação, em perpétuo, movimento, tal como uma sinfonia inacabada” (BARTH *apud* FIORENTINI *et al.*, 1998, p. 322).

O saber é *cultural* por constitui-se na interação com os outros membros da nossa cultura. Ele não é isolado, é partilhado e transforma-se, modifica-se com a troca de experiências e reflexão coletiva com os outros.

O saber é *contextualizado* porque, no contexto, se compreende o significado do que foi produzido em um determinado momento da prática pedagógica do professor, em que estão presentes as dimensões afetivas, cognitivas e sociais. O contexto e sua compreensão desempenham um papel muito importante na interpretação do sentido, como, aliás, na comunicação do sentido.

O saber é *afetivo*, pois o processo de produção de significados e sentidos da prática cotidiana do professor é perpassado pela emoção. O caráter afetivo do saber docente manifesta-se quando o saber é validado pela emoção. O modo como se julga o valor de um saber, e também o modo como se sente o próprio saber avaliado pelos outros, de acordo com Barth influencia a maneira de compreender a realidade (*apud* FIORENTINI *et al.*, 1998).

Carr e Kemmis (*apud* FIORENTINI *et al.*, 1998), ao pesquisar os saberes docentes, propõem que os próprios professores construam uma teoria de ensino por meio da reflexão crítica sobre seus próprios conhecimentos práticos. Suas propostas partem das contribuições oferecidas pela escola crítica de Frankfurt, sobretudo aquela

elaborada por Habermas. Eles utilizam como referencial teórico as contribuições de Marx (crítica ideológica) e de Paulo Freire (processo de conscientização) para a denominada teoria crítica do ensino.

Carr e Kemmis (*apud* FIORENTINI *et al.*, 1998) criticam tanto os que concebem o teórico como fonte de princípios a serem aplicados na prática como os que concebem o prático como domínio do discernimento profissional que irá se desenvolver conforme aumenta o discernimento dos praticantes e definidores da política. Defendem, no entanto, todos que, dialeticamente, relacionam teoria e prática. Eles concebem que “a teoria se desenvolve e se põe à prova em e por meio da reflexão e da prática, este é um empreendimento arriscado que nunca poderá justificar-se por completo apelando-se para princípios teóricos” (CARR e KEMMIS *apud* FIORENTINI *et al.*, 1998, p. 326).

Gimeno Sacristán, no livro *Poderes instáveis em educação* (1999), discute a prática educativa envolvendo as origens culturais que afetam a formação do professor. No livro *Profissão professor, consciência e ação sobre a prática como libertação dos professores* (1995), o autor ressalta a influência da socialização informal sobre os saberes do professor. As ações humanas que estão ligadas ao processo educativo são desenvolvidas em múltiplos contextos, e incluem experiências do presente e do passado, afirma Sacristán (1999). Para o autor, a prática educativa, definida como traço de uma cultura, dispersa-se por diferentes esferas sociais, não se limitando apenas ao espaço escolar.

A prática educativa finca as suas raízes em outras práticas que interagem com o sistema escolar. Citando Langford (1989), Sacristán (1999) reforça a idéia anterior, dizendo que o ensino é antes de tudo uma prática social, não apenas porque se realiza entre professores e alunos, mas porque esses atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem. A intervenção educativa do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas dimensões de sua vida. Portanto, é sempre arriscado dissociar a atuação do professor e os seus saberes da realidade de sua própria história de vida e do seu contexto sócio-cultural.

A educação formal, que se caracteriza por ser vinculada a uma dada organização social, ainda conserva uma continuidade com a prática de criar os filhos e com as relações sociais extra-escolares, que antecederam historicamente o fenômeno da escolarização. Tal como os hábitos alimentares ou de higiene, as práticas educacionais

construíram uma cultura alicerçada em costumes, crenças, valores e atitudes. Assim como

aconteceu em muitos outros domínios da cultura humana: a prática educativa existiu antes que tivéssemos conhecimento formalizado sobre a mesma e é anterior ao aparecimento dos sistemas formais escolares. A educação dos filhos é uma prática social com uma vasta história em todos os grupos humanos, constituindo uma espécie de cultura partilhada, em relação à qual temos experiências e opiniões. Apesar da existência de perspectivas distintas, que geram diferenças sociais ou culturais, há algumas permanências de fundo (SACRISTÁN, 1995, p. 69).

Para Sacristán (1995), a incorporação cultural do pedagógico possui um componente idiossincrático, autobiográfico, que afeta os professores e os demais atores da educação. Ele reforça essa idéia, citando a argumentação de Feiman-Nemser (1983) para quem: a sala de aula não é somente um lugar de ensino, mas também de aprendizado para o professor, pois as influências informais na socialização são mais decisivas do que as formais, mais eficazes do que os próprios cursos de formação. Conforme esse prisma, a origem social dos professores é de grande importância, pois ela integra um mundo cultural em que existem múltiplas referências aos conteúdos e aos métodos de educação.

Certas pesquisas adotam como metodologia de estudo a história de vida dos professores como uma forma de compreender suas ações, resgatando, assim, o sentido original da *prática pessoal* do professor. As ações compõem a prática educativa e deixam sinais, impressões nos sujeitos que as realizam e no contexto interpessoal e social no qual ocorrem. Ações do professor geram efeitos, expectativas, reações, experiências e história, porque, como afirma Hannah Arendt (1993) têm a condição de serem indelévels. “Nem sequer o esquecimento e a confusão, que ocultem eficazmente a origem e a responsabilidade de todo ato individual, podem desfazer um ato ou impedir suas conseqüências” (ARENDT *apud* SACRISTÁN, 1995, p. 252-253).

As conseqüências de uma dada ação permanecem nos sujeitos sob a forma de esquemas que costumam ser aproveitados em ações semelhantes. Apesar de a ação humana incorporar a criatividade, a singularidade e a originalidade e por estar sempre no plano da imprevisibilidade, tende a viabilizar padrões, esquemas ou rotinas para ações posteriores. Da ação resulta uma experiência, e ela gera uma base para que, por

sua vez, provoque a seguinte. Dessa forma, a experiência é o alicerce para ações futuras, dá equilíbrio ao sujeito, representa uma possibilidade conhecida, mas, ao mesmo tempo, apresenta limitações, pois tendem a cristalizar-se.

A prática contém, de forma cristalizada, a experiência histórica das ações. A prática consolida os padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade. Sacristán (1999) aplica esse raciocínio às ações educativas, dizendo que

não há experiências sem consequências para o agente que as realiza e para quem recebe os seus efeitos, que nada ocorre em vão e que o acúmulo de experiência cria caminhos e bases, que são o germe da estabilização de um tipo de prática educativa, como uma forma a mais da consolidação da cultura. As ações passadas orientam as futuras, a prática dirige o futuro – sendo feitas a partir da sabedoria acumulada e a partir dos erros e dos acertos consolidados (SACRISTÁN, 1999, p. 71).

O professor, como qualquer pessoa, age de acordo com as marcas de sua própria biografia e das ações dos outros. Existe assim uma reprodução de si mesmo ao longo do tempo, uma maneira de agir contínua, fundamentada em determinadas coordenadas que confere a cada pessoa um estilo pessoal estável. No entanto, Sacristán (1999) frisa que a experiência ou cultura subjetiva não é alimentada apenas pela biografia pessoal, nem pertence apenas a uma pessoa, ela se nutre também da cultura compartilhada de uma dada comunidade. As ações são imitáveis, os esquemas podem “ser propagados e transmitidos a agentes diferentes daqueles que os geraram; a eficácia dos vestígios da memória das ações multiplica-se socialmente no espaço e no tempo” (SACRISTÁN, 1999, p. 71).

Assim, os grupos de indivíduos envolvidos (seja na esfera privada, como acontece com pessoas de uma mesma família, ou na pública, como acontece com professores, estudantes e pais nas instituições escolares) por um tipo de ação comum participam de uma experiência compartilhada de condutas, de crenças, de formas de compreender, de emoções e de valores que os caracterizam como grupo. Nessa identidade compartilhada, não faltam desacordos e conflitos. As marcas da ação explicam a crença do senso comum para entender o ensino, e a habilidade para exercê-lo, como resultado da experiência destilada no próprio fazer.



Para compreender a profunda interação existente em cada ação do indivíduo com sua realidade social, Sacristán (1999) utiliza o conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu de *habitus*<sup>20</sup>. As ações individuais e as práticas coletivas limitadas pelo *habitus* pertencem ao mundo do impensável, pois ele não permite o planejamento e a intenção de cada ação. O “*habitus* produz ações e reproduz práticas, por que o esquema gerado historicamente assegura sua presença no futuro pelas formas de perceber, de pensar, de fazer e de sentir”, assinala Sacristán (1999, p. 84).

As práticas, para exercerem o papel de estruturas reprodutoras de regularidades, necessitam da presença e da sobrevivência de um passado vivo. Trata-se de passado não-sepultado, que se perpetua pela sua reativação. Na geração dessas estruturas, as primeiras experiências são fundamentais, porque, com base nelas, o *habitus*, como ocorre com as instituições, tende a assegurar sua própria sobrevivência.

A prática educacional consiste em um sinal cultural de *saber fazer* composto de formas de saber como. Essa modalidade de saber está ligada a crenças, motivos e a valores coletivos afirmados e objetivados com a marca impessoal. O saber docente, cultura intersubjetiva e objetiva, é expresso em ritos, costumes, sabedoria compartilhada. “Alunos, pais e professores, especialistas e políticos encontram essa marca como condição prévia à ação. A ação pertence aos agentes, a prática pertence ao âmbito do social, é cultura objetivada que, após ter sido acumulada, aparece como algo dado aos sujeitos, como um legado imposto aos mesmos”, esclarece Sacristán (1999, p. 74).

Sacristán (1999) compreende a prática docente como cultura, porém salienta a necessidade de uma distinção entre a ação e a prática. A ação pertence aos agentes, a prática ao âmbito do social, é cultura objetivada que, após ser acumulada, aparece como algo dado aos sujeitos, como um legado que lhes é imposto. Os indivíduos agem com base em uma cultura. A ação esta ligada aos sujeitos, ainda que existam ações coletivas.

---

<sup>20</sup> O *habitus* é um conceito desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Para esse autor, o princípio da ação histórica não é um objeto que se confronta com a sociedade como algo constituído pela exterioridade. Esse princípio não reside nem na consciência, nem nas coisas, mas sim na relação entre a história objetivada nas coisas e a história encarnada nos corpos. “*O corpo está dentro do corpo social, mas o mundo social está dentro do corpo*”, afirma Bordieu (2001 p. 41). Bordieu (2001) chama de *habitus*, o que se encarna nos corpos sob a forma de disposições duráveis Bourdieu. De acordo com Renato Ortiz (1983), o *habitus* produz sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes.

Portanto, ao falar de prática educativa como cultura, Sacristán (1999) refere-se à continuidade da tradição. A prática da educação é uma tradição gerada na e para a função de propagar outros traços de cultura aos sujeitos que não as possuem. A tradição é conteúdo e método da educação. A prática educativa não é apenas uma expressão do ofício dos professores, mas, uma criação cultural rica em componentes diversos, diferenciados, e plurais.

Situada a prática do professor na esfera da cultura acumulada, Sacristán (1999) utiliza-se dos conceitos de *informação cultural* e *acervo cultural* para discorrer sobre os saberes docentes. A *informação cultural* é tudo: habilidades, crenças, dados, teorias, normas, instituições, valores, ideologias, etc. O *acervo cultural* é o conjunto de informações que cada membro de uma cultura possui. Os elementos que compõem o acervo são compartilhados de maneira e medida desigual pelo membro de uma cultura. Existe uma contribuição de todos, na formação do acervo cultural, especificamente no acervo pedagógico (teóricos, práticos, especialistas e leigos).

A *informação cultural*, de acordo com Mosteín (*apud* SACRISTÁN, 1999), reagrupa-se em três tipos de saberes que compõem as ações: *saber sobre* o que se faz, *saber fazê-lo* e *saber os motivos* para realizá-lo. São as dimensões práticas, cognitivas e dinâmicas da cultura acumulada. As informações descritivas assumem muitas variações, desde as representações místicas e fictícias (descrições não-realista de um mundo imaginário socialmente construído) até as científicas, que são compostas de dados, de história e de teorias (envolvendo também valores e técnicas).

As teorias são codificações de informações, artifícios para compreendê-la, simulações para entender a realidade. As informações práticas se constituem de técnica, instruções e habilidades relativas ao *saber como*, que comunica o como fazer. Já a informação de valorização ou de avaliação é composta por preferências, valores, metas, atitudes, manias ou fobias, ou seja, dizem o quê fazer.

Sacristán (1999) utiliza-se da categorização de Mosteín, ao estabelecer uma correspondência entre a cultura subjetiva e a cultura externa objetivada na prática do professor. Com essa base categórica, define três componentes essenciais presentes na ação pessoal e na prática coletiva/cultura externa aos sujeitos. O primeiro diz respeito ao *saber fazer* de cada agente pessoal. Esse saber é alimentado pela informação prática do tipo *saber como* coletivo e institucionalizado. O professor não inventa novos métodos e

formas de fazer na educação, pois alimenta-se sempre de uma prática coletiva. O conhecimento sobre a educação e a prática institucionalizada não está isolado de outros conhecimentos não-diretamente legados à educação. Nas palavras do autor,

o saber prático dos docentes alimenta-se de uma matriz cultural compartilhada sobre “o pedagógico”, da qual participam outros profissionais parecidos com ele (a tradição de saber fazer a educação), mesmo que esta subcultura esteja enraizada, por sua vez, na cultura mais geral da qual se nutre e da qual participa, que dispõe de um saber fazer mais amplo sobre como ensinar e guiar as pessoas em geral (SACRISTÁN, 1999, p. 89-90).

O segundo componente diz respeito ao *saber sobre*. O conhecimento pessoal que nasce na consciência da ação pode ser transmitido e comunicado a outras pessoas. Emerge assim um acumulado *saber sobre* a educação, que é base da informação cognitiva compartilhada pelo senso comum sobre a educação. Posteriormente, o *saber sobre* nutre as crenças pessoais existentes na educação.

Se o conhecimento for inerente à ação do indivíduo, a prática – como fruto histórico das ações acumuladas e transformadas – tem também inerentes crenças coletivas. As crenças coletivas podem ser sustentadas por explicações científicas. “O conhecimento social compartilhado e o científico são referências de racionalização das crenças pessoais que permitem saber sobre as ações humanas sem limitar-se ao âmbito da experiência pessoal” (SACRISTÁN, 1999, p. 90).

O terceiro componente está ligado às motivações pessoais. Os motivos e as necessidades de cada pessoa não acontecem no vazio. Os motivos refletem orientações culturais, e pessoais, que dão significado à ação, se alinham às aspirações coletivas compartilhadas pelos grupos de referência de cada indivíduo. Caso isso não ocorra, estabelece-se uma relação de conflito motivacional. Os desejos e as orientações de valor em relação à educação estão relacionados aos valores sociais gerais.

Como Barth (1993), Sacristán (1995) considera a afetividade e as motivações ao discutir a prática docente, e seus respectivos saberes e ações. O professor, como qualquer pessoa, sente, deseja e não só pensa. Para esse autor, a formação de professores e a investigação sobre ela não têm ressaltado a importância dos motivos na ação educativa do professorado. Os motivos da ação do professor não podem ser

desprezados, pois não existe educação sem um motivo, um projeto, uma ideologia. Muito se investe na educação das mentes, e pouquíssimo na dos desejos.

Uma concordância é expressa entre os autores apresentados. Todos eles concebem os saberes docentes situados em um tempo e em um contexto socialmente determinado. Os conhecimentos e o saber-fazer contidos no saber dos professores emergem de um contexto socialmente determinado. Portanto, os professores não produzem de forma isolada os seus saberes. A pluralidade e a heterogeneidade da origem dos saberes docentes constituem outro ponto em comum.

Os saberes docentes são complexos e possuem, simultaneamente, múltiplas origens. A história de vida do professor, a sua família, a escola e a sua cultura pessoal são parte integrante de seus saberes. A formação inicial e continuada, com seus programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, bem como os seus pares colaboram para a constituição dos saberes do professor. Dessa forma, o saber do professor situa-se na intersecção de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc. Com essa concepção, Souza (2006) argumenta:

Pensar a docência como uma prática complexa implica admitir que ela tem uma dimensão de totalidade, compõe-se de múltiplos saberes, que, para serem compreendidos em suas relações, exigem uma preparação especial, bem como condições particulares para seu exercício. As conseqüências desta perspectiva supõem mudanças pedagógicas e didáticas profundas. Supõe considerar a prática docente como um contexto de compreensão compartilhado, enriquecido com a contribuição dos participantes em que a aprendizagem se constrói de maneira cooperativa, dentro de um grupo com vida própria, com interesses, necessidades e exigências que vão formando uma cultura particular (p. 9).

O professor lida com o humano. Em seu trabalho, estabelece uma relação direta com um sujeito presente e vivo, e em razão de um projeto de transformação, educação ou instrução do aluno. Guimarães (2004) entende ser fundamental abordar o aspecto ético e emocional, ao considerar o humano um objeto de trabalho do professor. E diz:

O intenso processo de relações que trava na prática educativa produz mudanças emocionais inesperadas, leva o professor a questionar suas intenções, seus valores, suas maneiras de ensinar, enfim, a conhecer melhor as próprias reações e suas conseqüências na formação dos

alunos (...). Mediar a aprendizagem é uma atividade emocional, mas envolve uma dimensão ética que vai desde o profissionalismo de medir as conseqüências da própria ação para a formação do aluno, até detalhes relacionados ao distribuir adequadamente a atenção entre os alunos da classe (GUIMARÃES, 2004, p.52).

A formação docente é um processo de formação intelectual, emocional e cultural que envolve aspectos de natureza ética e política. Porém, o respeito à subjetividade do professores (história de vida, motivos, afetos e ações) não deve significar a legitimação *a priori* de princípios pragmaticamente partilhados em uma cultura escolar perversa e excludente. Como alerta Silva (2005), valorizar os saberes docentes não significa permitir que se perpetuem as trajetórias equivocadas vividas durante os processos formativos. “As análises sobre a precariedade de capital cultural de nossos professores não pode implicar que seu curso de licenciatura contribua para perpetuar a pobreza simbólica que a sociedade brasileira impõe à maioria de seus cidadãos”, afirma autora (2005, p. 391).

A prática docente alimenta e integra os saberes do professor. Ela deve ser considerada e aprofundada na formação, pois dar valor à prática do professor não significa ignorar a teoria. A prática não está vazia de teoria, pois ela herda, por intermédio do *habitus*, uma tradição, uma cultura acumulada. Ela é farta de teoria, argumentos, valores e crenças. A prática contém representações místicas, fictícias (descrições não-realistas de um mundo imaginário socialmente construído) e científicas, que são compostas de dados, de história e de teorias (envolvendo também valores e técnicas).

A sociedade estabelece as condições para a ação, para que os seres humanos possam agir de uma forma determinada, como fruto da socialização. Apesar de existir nas ações um roteiro previamente construído socialmente, toda ação envolve decisões humanas e motivos dos sujeitos. Embora as ações educativas não possam livrar-se da existência de um referente social, de uma cultura e das tradições acerca do ato de educar, é evidente que a troca é possível, significando que há campo para a escolha na ação dos agentes humanos (pais, professores, estudantes) e para a responsabilidade de cada um. Além disso, a experiência acumulada sobre a educação, como cultura, é diversificada o suficiente nas sociedades complexas para poder apoiar-se livremente em diferentes tradições (SACRISTÁN, 1999).

Sem a cultura, o significado do que é ser humano não existe. Todos da espécie humana são, igualmente, um produto cultural, e nela, homens e mulheres são socialmente formados e sujeitos às determinações da história. Assim, o homem não nasce humano, ele se torna humano na vida social e histórica de sua cultura (CORTELLA, 2003). Homem e cultura são criações de um único processo, que promove um deslocamento da centralidade da vida humana do principalmente orgânico para o principalmente social.

Tudo que está na esfera do humano é uma construção que passa pela natureza, no entanto, não é determinada por ela. A realidade não está dada, pronta, definida. Os valores, crenças, regras, objeto, conhecimentos são criações humanas historicamente construídas. Mário Sérgio Cortela (2003) entende que essas criações delimitam, formam uma moldura na existência individual e coletiva. Os atos e pensamentos do homem são situados nesse enquadramento, formando determinadas visões de mundo (conhecimentos e conceitos sobre a realidade). Os conceitos adquiridos atuam como guias na existência dos sujeitos, porque, de certa maneira, eles antecedem as suas ações. Entretanto, valores, conhecimentos e preconceitos mudam, porque humanos devem mudar; como vida é processo e processo é mudança, o ser humano é capaz de ser diferente (CORTELLA, 2003).

A investigação realizada nesta pesquisa vale-se do princípio de que a cultura está presente no conteúdo e no método da educação, em razão do que se busca, no processo de pesquisa, não dissociar os saberes dos professores, sejam eles no plano do *saber como* ou do *saber porque*, da realidade de sua história de vida e de seu contexto social. Em consonância com o pensamento de Sacristán (1995), considera-se que cada tarefa do docente exige conhecimento específico, sendo diferente o grau de apoio e a influência do componente pessoal face à do fundamento científico.

A prática educativa, com seus saberes e ações, é compreendida como uma prática histórica e social, portanto não se constrói apenas com base em um conhecimento científico, como ela se tratasse de uma aplicação tecnológica. O saber educativo não se esgota no conhecimento formalizado, ele está imerso em uma cadeia de origens e influências diversas e complexas. Em educação, não há um saber desligado de implicações de valor, de conseqüências sociais, de pressupostos sobre o funcionamento dos seres humanos, tanto no plano individual como no coletivo.

Adota-se como pressuposto norteador da investigação sobre os saberes docentes o entendimento de Britt-Mari Barth (1993), que considera um dos grandes desafios da formação de docentes é conhecer as teorias implícitas na prática dos professores, provendo assim as condições para que esse profissional modifique suas concepções, atitudes, crenças e ações na prática educativa. Como já referido anteriormente, não é o tempo que determina a sedimentação de novos conhecimentos, mas sim o *número de encontros* que um sujeito tem com um determinado saber, bem como a qualidade de ajuda que ele teve para interpretar esse saber. Sacristán (1999) acrescenta mais elementos a essa concepção ao afirmar que o professor que dispõe de recursos em sua atuação profissional é aquele que passa por variadas experiências e não aquele que tem *muita experiência* acerca de poucos tipos de ações.

Ter esquemas diversos, ou conglomerados complexos desses esquemas fornece mais elementos para o professor atuar, do que esquemas utilizados como consequência da realização das mesmas ações constantemente. Promover um contato numeroso e intenso com vários campos do saberes implicados na profissão docente é uma missão estratégica da formação do professor. Para Carr e Kemmis (1988) uma das missões da investigação educativa é construir teorias sobre as práticas educativas que estejam arraigadas nas experiências concretas dos atores da educação e que possibilitem ao professor identificar e resolver os problemas decorrentes de tais experiências e situações.

Para Sacristán (1995), existe um precário suporte do conhecimento científico para a prática docente, e essa é uma das causas que levam muitos professores a agirem de acordo com convicções adquiridas culturalmente por meio da socialização mais do que com o suporte do saber específico, de tipo pedagógico. Avaliar qual o conhecimento que a formação, seja a acadêmica ou em serviço, tem fornecido aos professores e professoras em relação à prática de educar as crianças por meio da punição física corporal, ou seja da violência física, é a pretensão investigativa desta dissertação.

Entende-se que a compreensão dos saberes docentes passa necessariamente pelo conhecimento da história da profissionalização e da formação do professor. Ao acompanhar a trajetória da formação docente, percebe-se que existem intersecções entre a institucionalização da violência física como método educativo disciplinar e a

institucionalização da formação docente. Com já exposto, possuem vínculos com as congregações religiosas.

Em concordância com as argumentações de Barth (1993) e Sacristán (1995 e 1999), considera-se que os saberes docentes sofrem influências de múltiplos contextos. Entende-se, portanto, que a cultura compartilhada, a história de vida e os afetos são elementos constitutivos dos saberes do professor. A investigação feita com os professores sobre os saberes que eles construíram acerca do fenômeno da violência física intrafamiliar contra criança contou com o suporte teórico desse entendimento. O próximo capítulo apresentará os resultados e análise da investigação.

## CAPÍTULO IV

### **CAMINHOS PERCORRIDOS NA INVESTIGAÇÃO**

Este trabalho de pesquisa não apresenta uma conclusão definitiva, pois ainda há muito a conhecer a respeito dos os saberes que os professores e as professoras utilizam para compreender e lidar com as situações de violência física sofridas por seus alunos, oriundas do ambiente intrafamiliar. Apesar de compreender que o tema pesquisado não se esgota neste trabalho dissertativo, entende-se ser necessário realizar algumas análises acerca da proposta inicial da pesquisa. Arrisca-se executar tal empreendimento, ciente de que outras pesquisas virão, com o objetivo de ampliar os conhecimentos e as análises relativas ao tema desenvolvido e de contrapor pontos não-esclarecidos na dissertação.

Neste último capítulo, encontram-se os dados obtidos no campo de pesquisa. A apresentação dos dados foi feita agrupando os resultados obtidos nos instrumentos de coleta de dados das duas escolas pesquisadas, seguida da análise dos dados encontrados. Formularam-se três categorias de análise: a) A violência física contra crianças na educação escolar e familiar; b) A violência física intrafamiliar contra crianças e a



atuação dos professores; e c) A violência física intrafamiliar contra crianças e a formação de professores. A análise não teve como pretensão identificar evidências referentes à questão central desenvolvida na pesquisa, mas sim encontrar sinais explicativos que contribuam para o melhor entendimento sobre a relação do professor e o fenômeno da violência física intrafamiliar como método educativo. Por fim, são realizadas algumas considerações finais.

A pesquisa de campo contou com a participação de 24 sujeitos, dos quais 15 professores pertencentes ao quadro funcional de uma escola municipal situada na região Sul de Goiânia, e nove professores ao quadro de uma escola municipal da região Oeste. As duas escolas são ligadas administrativamente à Unidade Regional Maria Tomé Bretas e integram a rede municipal de ensino de Goiânia. A escola da região Sul foi denominada nessa pesquisa *escola A*, e a da região Oeste, *escola B*.

A escola *A* foi fundada em agosto de 1981. De acordo com relatos orais de funcionários e professores, no início de suas atividades, contava com poucas turmas de aulas, pois a escola era bem pequena. Em novembro de 1989, a escola passou por uma reforma e ampliação. Atualmente, a escola dispõe de nove salas de aulas de tamanho médio e outras cinco salas menores que se destinam à coordenação, sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, de xérox, secretaria, almoxarifado, cozinha, depósito, dois sanitários para os alunos e professores. A escola conta ainda com uma quadra poliesportiva coberta, um galpão coberto pelo qual entram as crianças e um espaçoso pátio não-cimentado.

A escola apresentava-se bem conservada, a limpeza dos espaços internos chamava atenção, o piso de cimento queimado liso sempre encerado e brilhante. No pátio, próximo ao bebedouro, havia um grande painel decorado de acordo com as datas comemorativas de cada mês. Tanto no período da manhã como no vespertino, apesar do número de crianças, havia pouca movimentação e barulho fora das salas de aula.

À época da pesquisa a escola contava com 485 alunos, divididos em dois turnos. Na educação infantil, estudavam 26 alunos no período matutino e 25 no turno vespertino. No ciclo I (6 a 9 anos), havia 233 crianças em nove agrupamentos no período vespertino. No ciclo II (10 a 12 anos), estudavam 201 alunos em sete agrupamentos no período matutino. Além das disciplinas básicas, os alunos participavam de atividades na sala de leitura e no laboratório de informática.

O quadro funcional era composto por 19 profissionais administrativos, contando com a direção e secretaria geral, dois professores coordenadores gerais e dois coordenadores de turma. Os professores regentes de sala de aula e de educação física eram em número de 20. A escola contava ainda com um auxiliar de apoio educacional, um auxiliar de sala de leitura e um intérprete de libras. No total, trabalhavam 46 profissionais na *escola A*.

A escola situa-se no Setor Pedro Ludovico, bairro, segundo informações da Secretaria Municipal de Planejamento, em que predomina a população de baixa renda. A sede da escola foi construída na parte mais pobre do bairro. Ela faz limite com uma área de invasão próxima a um córrego que corta o bairro. A escola foi instalada em uma área da invasão conhecida inicialmente como *Macambira* e, posteriormente, como *Morro do Urubu*. A área de invasão foi urbanizada, mas existem muitas casas com paredes de restos de madeiras e, em alguns lotes, há muitos barracões construídos em um pequeno espaço.

A *escola B* foi fundada em 19 de abril de 2005, de forma improvisada, na antiga sede do Centro de Formação de Professores Paulo Freire. A escola situa-se em um bairro de classe média e média alta, mas os alunos atendidos são provenientes de um loteamento periférico. Essa escola foi criada por uma demanda do Ministério Público do Estado de Goiás, que exigiu da prefeitura de Goiânia assegurar a escolarização das crianças e adolescentes desalojadas, com seus familiares, de uma invasão situada em uma área afastada do centro da cidade. O cumprimento da ordem de desocupação foi marcado por grande violência policial, e duas pessoas foram mortas por arma de fogo. Os líderes do movimento de ocupação denunciaram que outras mortes ocorreram, mas ainda não existem evidências que comprovem tal denúncia.

Os alunos são transportados todos os dias por cinco ônibus do bairro de moradia para a escola e vice-versa. Em um desses ônibus, cinco professores do período da manhã acompanham a vinda dos alunos para escola e seis agentes acompanham-nos a volta para o bairro de moradia. Os ônibus saem da escola às 6 horas e as crianças e adolescentes se apresentam na escola até as 8 horas. Os ônibus levam as crianças de volta ao setor de moradia às 16 horas e 30 minutos. Todos os alunos almoçam na escola. Os professores não recebem nenhum incentivo para realizar o trabalho de acompanhamento dos alunos no transporte escolar.

A estrutura física da *escola B* é composta de nove salas de aula, com duas salas construídas por placas de cimento e uma coberta por uma tenda de lona plástica e estrutura metálica. Uma outra tenda serve como sala dos professores. Nas construções de alvenaria, há uma sala na qual funcionam a direção, a coordenação e a secretaria da escola, dois cômodos destinados à cozinha e ao depósito de alimentos, uma sala de almoxarifado, uma sala que guarda os instrumentos da banda musical, uma quadra de esporte descoberta e uma quadra coberta.

A escola apresentava-se mal conservada, a limpeza é precária. No pátio externo, existe uma pequena área coberta por tela escura que se destina a uma horta e uma oficina de bonsai. Nesse local, há muitos formigueiros e poucos insumos, como adubo e terra apropriados para cultivo de hortaliças e plantas ornamentais. Tanto no período da manhã como no vespertino, a movimentação de alunos e o barulho são intensos fora das salas de aula.

A *escola B* possuía 259 alunos. O ciclo I (6 a 9 anos) compunha-se da turma A, com 26 alunos, e a turma B com 33 alunos. O ciclo II (10 a 12 anos) subdividia-se em turma D, com 32 alunos, turma E, com 28 alunos, F1, com 27 alunos e F2, com 28 alunos. O ciclo III (13 a 15 anos) tinha a turma G, com 34 alunos, a turma H, com 32 alunos e turma I, com 19 alunos. É uma escola de tempo integral – no período matutino ministram-se as matérias básicas, e no vespertino, acontecem o reforço e as oficinas de arte.

O quadro funcional contava com 58 profissionais, sendo 41 professores, profissionais da educação e auxiliares de atividades educacionais, e os demais profissionais ocupam os cargos administrativos e de direção da escola. Havia 14 cargos comissionados, oito deles ocupados por agentes educacionais. Os agentes entram na escola às 11 horas e saem às 17 horas, acompanham os alunos no horário do recreio, do almoço e a saída dos alunos. Dois desses agentes coordenam as oficinas de música, um ensina catira e violão, e outro, flauta.

O primeiro contato com os docentes no campo de pesquisa teve como finalidade cumprir um certo ritual de aproximação. A pesquisadora apresentou suas intenções, motivos e percursos profissionais, ao mesmo tempo que os professores mostraram suas vicissitudes, idiosincrasias, complexidades de seu próprio contexto sócio-institucional. O primeiro encontro constituiu então, em um ato de aproximação com o mundo dos

conhecimentos e da prática das professoras em relação ao tema da violência física e a educação de crianças.

Na *escola A*, o primeiro encontro aconteceu no dia 17 de outubro de 2006, no período matutino, durou aproximadamente duas horas e meia, ocorrendo no momento de realização do projeto de extensão da disciplina de Estágio da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE-UFG) com esses professores. Esse projeto promovia reuniões semanais de estudos, que aconteciam às sextas-feiras, no período em que as estagiárias do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG estavam em sala de aula. Na ocasião, foi apresentada a proposta de pesquisa às professoras, informando ainda o tema central, os objetivos, a metodologia de investigação e as regras de participação na pesquisa. Nessa reunião, estavam presentes 15 profissionais da escola, dentre professores, funcionários administrativos e direção.

Após essa apresentação, foi realizado um *grupo focal* com os professores presentes. Uma professora da Faculdade de Educação coordenou a discussão referente ao tema da violência física intrafamiliar. A pesquisadora acompanhou a discussão como observadora. O objetivo, no momento, era conhecer os saberes (na forma de crenças, sentimentos, percepções ou de conhecimentos científicos) dos professores em relação ao tema da violência física e o seu uso como instrumento punitivo-disciplinar aplicado por pais ou responsáveis em seus filhos ou demais crianças. Buscava-se verificar também como esse fenômeno se apresentava no contexto da vida escolar.

Não se percebeu receio ou inibição das professoras para posicionarem-se em relação ao tema da violência física. A maioria das professoras foi muito expressiva e, aparentemente, autêntica em suas opiniões. Quando ocorriam divergências, elas não as omitiam. A pesquisadora participou dessa discussão com duas perguntas exploratórias: a) *existe diferença no procedimento dos professores em relação à violência sexual e à violência física; e b) os professores acham que se deve bater nos filhos para educá-los?*

Ao final do grupo focal, conforme orienta Gatti (2005), foi solicitado às professoras que se dispuseram a participar da pesquisa que respondessem a dois questionários. Das quinze participantes, nove professoras aceitaram integrar a pesquisa. A elas foram repassados dois questionários. O primeiro apresentava duas fotos de meninas com sinais de violência física no rosto e olhos encobertos por uma tarja branca (apêndice 1). O questionário continha as seguintes questões: a) *quais são as primeiras*

*palavras que lhe vêm à cabeça?; b) como mãe, o que lhe vem à cabeça?; c) como professora, o que lhe vem à cabeça?; d) você já observou uma cena assim em sua sala de aula? Se a resposta for afirmativa, descreva e diga com que frequência isso acontece?; e) o que o professor sente ao se deparar com essa cena?; f) o professor deve tomar alguma atitude? Em caso afirmativo, qual?* O segundo instrumento de coleta de dados apresentava no cabeçalho uma gravura que ilustrava um adulto gritando com uma criança pequena e uma janela quebrada ao fundo. Logo abaixo da gravura havia uma frase que solicitava a descrição da cena usando as próprias palavras (apêndice 2).

Em um segundo momento, foi desenvolvido tanto na *escola A* como na *escola B* um grupo focal que teve como objetivo pesquisar a história de vida (NETO, 1994) dos professores. A história de vida pesquisada teve como foco apenas as experiências vividas pelos professores em relação à prática de educar os filhos por meio de violência física. Na *escola A*, essa atividade ocorreu no dia 7 de novembro de 2006. Foi realizada com as professoras uma dinâmica de grupo com cinco etapas diferentes. A primeira foi chamada de memória de criança, na qual foi solicitado às professoras que se apresentassem dizendo seus nomes, ou como gostam de ser chamadas, contando a seguir uma situação, uma lembrança que marcou a sua infância. Logo depois, foi lido o conto *Negrinha*, de autoria de Monteiro Lobato (anexo VI). Após o término da leitura, foi sugerido às participantes que comentassem o conteúdo do texto.

Pediu-se depois, de encerrados os comentários sobre o conto, que as professores respondessem livremente a três questões: a) *na sua percepção, que instrumentos ou métodos os adultos costumam utilizar na educação das crianças?; b) você consegue lembrar como foi educada por sua família?; c) quais impressões e sentimentos você tem em relação à forma como foi educada quando criança?* Se uma resposta não contemplasse alguma participante, era incentivada a exposição de posições diferentes pelas discordantes. Essa atividade durou aproximadamente duas horas e trinta minutos e aconteceu no período em que as estagiárias assumiam as salas de aula.

A *escola B* foi definida como campo de pesquisa a partir de agosto de 2007. Nessa escola, o momento inicial de apresentação da pesquisa foi realizado durante o *grupo focal* que pesquisou a história de vida dos professores. Ele ocorreu no dia 30 de outubro de 2007, no período matutino e contou com a participação de sete professores e professoras. O *grupo focal* iniciou-se com a auto-apresentação dos participantes,

posteriormente, foi exposto a proposta de pesquisa, o tema central, os objetivos, a metodologia de investigação e as regras de participação na pesquisa. Na ocasião, os professores e professoras deram informações sobre a origem da escola e suas condições de trabalho.

Após o momento de apresentação, foi feita uma leitura do conto *Um cinturão* de Graciliano Ramos (anexo VII) e solicitado às professoras e aos professores que comentassem as suas impressões a respeito. Todos os sete participantes manifestaram-se, e a maioria fez uma correlação entre a vida do personagem com as suas próprias experiências infantis e a de seus alunos. O tom das falas, de forma quase unânime, foi autobiográfica. Concluído o pronunciamento dos professores, foram apresentadas três questões para que respondessem: a) *o que esse conto tem a ver com sua profissão?*; b) *na sua formação, seja acadêmica ou em serviço, recebeu alguma preparação prática ou teórica para lidar com a violência sofrida por seus alunos no ambiente intrafamiliar?* e c) *para lidar com essa situação, que tipo de conhecimento vocês utilizam?*

Com base no suporte teórico obtido nas disciplinas ministradas no curso de mestrado e na revisão bibliográfica realizada no processo de construção da dissertação, bem como nas informações prestadas pelos professores na pesquisa empírica, foram elaborados dois instrumento de coletas de dados (apêndices 3 e 4), um questionário estruturado para coletar dados pessoais e da formação dos professores e uma entrevista semi-estruturada com questões referentes a certos conceitos-chave. Os instrumentos tinham como objetivo colher informações mais estruturadas sobre a formação acadêmica e profissionalização dos professores e investigar se existia alguma correlação entre as concepções dos professores sobre *violência, autoridade, criança e educação* e a aceitação ou não da prática da violência física como método de disciplinamento dos filhos.

A intenção, no momento da construção do questionário e da entrevista semi-estruturada, foi aprofundar o conhecimento relativo aos saberes dos professores que já haviam participado das etapas anteriores. No entanto, dentre os nove professores da *escola A* que responderam aos dois primeiros questionários, apenas cinco dispuseram-se a responder ao terceiro. Dos sete participantes da etapa inicial da pesquisa na *escola B*,

apenas duas aceitaram participar dessa etapa. Foram feitos quatro visitas à *escola A*, e duas à *escola B*, na tentativa de realizar as entrevistas com os professores.

A baixa adesão dos professores a essa fase da pesquisa deu-se menos pela preocupação de como as suas opiniões seriam divulgadas e mais pela sua extenuante carga de trabalho. Os professores, nessa fase da pesquisa, que aconteceu entre os meses de novembro e dezembro de 2007, estavam envolvidos com as atividades do final do ano letivo. Os professores das escolas públicas municipais perderam o período que antes era reservado para reuniões de equipe e de planejamento, e o único intervalo que ficou foi o de recreio.

Os professores dessas escolas, no seu horário de trabalho, não têm tempo para a reflexão, para reuniões de estudos ou planejamentos, ou seja, para atividades extra-sala de aula. Os questionários preenchidos na *escola A* foram realizados no intervalo do recreio, pois as cinco professoras eram regentes de sala de aula. Os dois questionários respondidos por professoras da *escola B* foram preenchidos no dia 12 de dezembro de 2007, em uma sala da Faculdade de Educação, no período noturno, e fora de seu horário de trabalho.

Nesse horário, foi planejado e agendado um *grupo focal* (GATTI, 2005) com os professores da *escola B*. Em contrapartida à participação dos professores no *grupo focal*, pois ele deveria ocorrer fora do horário de trabalho, seria oferecido um curso de aperfeiçoamento com certificação, de quarenta horas, sobre o tema da violência física intrafamiliar. O curso que deveria acontecer no início de janeiro de 2008 não foi realizado. Houve mudanças no quadro de funcional da *escola B*, e muitos professores que mostraram interesse pelo curso foram substituídos por outros.

Compareceram à atividade do *grupo focal* apenas duas professoras dentre os sete professores que participaram do primeiro encontro na *escola B*. Como não foi possível realizá-lo, pelo reduzido número de participantes, solicitou-se às professoras presentes que respondessem ao questionário (apêndice 3) e às questões da entrevista (apêndice 4). O objetivo desse grupo focal era aprofundar o conhecimento sobre os saberes dos professores pertinentes a prática da punição corporal que os demais instrumentos de coletas de dados não captaram. Após várias tentativas de agendar esse grupo, com reincidentes cancelamentos e ausências, optou-se pela entrevista individual (apêndice 5)

com os professores que aderissem a essa etapa da pesquisa, o que aconteceu com três professores da *escola B*.

As professoras da *escola A* que participaram da entrevista e responderam ao questionário tinham idade acima de 40 anos. A professora mais nova tinha 41 anos, e a mais velha, 57. A média de idade das professoras era de 48,2 anos. Todas essas professoras concluíram ensino superior, quatro delas formaram-se em Pedagogia, duas pela Faculdade de Educação da UFG, duas pela Universidade Católica de Goiás, e uma graduou-se em Letras Modernas (Português e Inglês) pela Associação Educativa Evangélica. Quatro professoras atuavam como regentes de sala de aula e uma era coordenadora de turma no período matutino.

Em relação ao tempo de trabalho como professora, apenas uma tinha sete anos de profissão, as demais mais de 20 anos, em média, 25,5 anos de trabalho na educação. Cinco delas atuavam como professoras desde que começaram a trabalhar. A mais jovem delas, 41 anos, não tinha filhos e as demais, dois filhos cada. Uma professora tinha dois filhos menores de 10 anos, as outras, filhos entre 15 a 28 anos de idade. Duas professoras moravam no mesmo bairro da escola, e uma, em um bairro vizinho. As outras duas residiam em bairros distantes da escola.

As professoras e o professor da *escola B* que participaram das entrevistas e do preenchimento do questionário da pesquisa eram mais jovens do que as professoras da *escola A*. A professora entrevistada mais jovem tinha 23 anos, e a mais velha, tinha 33 anos. A média de idade dos professores dessa escola era de 27,8 anos. As professoras e o professor concluíram o ensino superior, três docentes formaram-se em Pedagogia, pela Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal de Goiás e Universidade Católica de Goiás. Os outros dois professores formaram-se em Educação Física, pela Universidade Estadual de Goiás e Universidade Federal de Goiás.

Dos professores e professoras pesquisados na *escola B*, três exerciam o papel de regentes em sala de aula e dois eram coordenadores de turma. Subtraindo uma, a professora que atuava na educação havia apenas três meses, os demais já trabalhavam na educação havia mais de sete anos, e a média do tempo de trabalho desses últimos era de 7,75 anos. Dentre os pesquisados, três tinham filhos, dois com apenas um filho, todos menores de três anos, e uma professora tinha dois filhos nas idades de oito e nove anos.



Todos os professores pesquisados residiam em bairros distantes da escola e sobretudo do local de moradia dos alunos.

Ao falar da relação professor e aluno, eles acentuaram a importância do engajamento e compromisso social com a realidade dos alunos. No tocante à relação professor-aluno, ao contrário da escola A, o foco não foi o vínculo afetivo, mas o papel político do professor. Em algumas falas dos entrevistados, o diretor da escola foi citado com um exemplo de autoridade.

Como na *escola A*, em todos os encontros com os professores da *escola B*, existiu uma disponibilidade em colaborar com a pesquisa, mas o ritmo e a dinâmica da escola não facilitaram o trabalho de pesquisa. Os professores não dispõem de um espaço de privacidade para as suas reuniões, a sala dos professores fica sob uma tenda no pátio da escola. As reuniões e entrevistas individuais da pesquisa foram interrompidas várias vezes para o professor atender a alguma demanda de um aluno. Alguns professores, além de lecionarem na *escola B*, eram docentes em outras unidades educacionais, cumprindo assim três turnos de trabalho.

### **2.3. Apresentação dos dados**

Por entender que existiu um padrão de resposta muito semelhante entre as duas escolas pesquisadas, optou-se por apresentar os dados não por escolas, mas sim pelos temas tratados na pesquisa empírica. Com essa medida, buscou-se evitar repetições desnecessárias. Nesse sentido, os dados coletados foram sistematizados, agrupando-se as informações das duas escolas. Esses dados foram apresentados seguindo a sequência das etapas desenvolvidas no campo de pesquisa. A fim de resguardar a identidade dos professores, os seus nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios.

As professoras e os professores da *escola A* e *escola B* relataram ter ciência dos casos de violência física intrafamiliar sofridas pelos alunos da escola. Os sujeitos da pesquisa demonstraram ser capazes de identificar e pesquisar os casos de violência física, quando ela apresentam marcas visíveis, tais como cicatrizes, ranhuras, cortes no corpo dos alunos. A professora Dália relatou ter identificado uma situação de espancamento pela forma como a criança se vestia, pois a aluna passou a frequentar as aulas sempre com roupas que cobriam por completo os braços e pernas. Os relatos dos sujeitos entrevistados evidenciam que as suspeitas de violências são investigadas.

Segundo os depoimentos, o corpo da criança é examinado para verificar se existe alguma marca e perguntas são feitas à criança. Quando existe a suspeita de um grave espancamento, na percepção da pesquisadora, não predomina a atitude de negação em relação à violência física sofrida por seus alunos. Os demais casos de violência física (palmadas, tapas beliscões, puxões de orelha, etc.) as professoras e os professores não os reconhecem como uma forma de violência intrafamiliar.

As professoras e os professores da *escola B* relataram que identificam com muita frequência casos de alunos que sofrem violência física. Representando quase uma unanimidade, os professores dessa escola expressaram que a situação de violência, especialmente a intrafamiliar, é um elemento que afeta a vida escolar dos alunos. Em depoimento, uma dessas professoras disse ficar profundamente emocionada ao relatar casos em que seus alunos sofrem violência:

Sei que eles [os alunos] cometem atos agressivos e são indisciplinados. Mas quando converso com eles e escuto as suas histórias, sinto que o que eles fazem na escola não é nada. Não é que passo a mão na cabeça deles, mas tento não piorar a situação de sofrimento daquelas crianças (professora MARGARIDA da *escola B*).

Outra professora da *escola B* ressalta como a situação de violência contra a criança afeta a sua vida na sala de aula: “o sofrimento do professor é muito maior, pois ele convive diariamente com a dor da criança e não vê a situação dele melhorar. Receber a criança dia após dia sendo violada e agredida e não perceber que algo de real muda na vida da criança é muito ruim é muito sofrido para o professor” (professora LÓTUS da *escola B*). Nessa escola, apenas um professor relatou que não tomou conhecimento de nenhuma situação de violência vivida por seus alunos. A esse respeito, ele diz: “Como sou professor de matemática eu fico meio distante dessas situações de violência” (professor LÍRIO da *escola B*).

As professoras da *escola A* também confirmaram a existência da violência na vida de seus alunos, mas não destacaram que a violência física fosse muito frequente. Das quinze professoras que foram consultadas sobre a frequência dos casos de violência física entre seus alunos, apenas quatro disseram que já tinham identificado algum caso. Tanto na *escola A* como na *escola B*, percebeu-se que os professores reconhecem como violência física apenas as formas imoderadas de violência, aquelas que resultam em

ferimentos ou complicações orgânicas. Em relação aos casos de violência imoderada, os professores expressaram sentimentos de indignação, choque e revolta.

Nas respostas dadas pelas professoras da *escola A* ao questionário (apêndice 1) que ilustrava, em imagens fotográficas, a violência física cometida contra crianças, predominou a presença de palavras que expressam *sentimento de sofrimento e indignação*. Nesse questionário, as professoras responderam às questões sem se identificarem. Na primeira questão (*quais são as primeiras palavras que lhe vem à cabeça?*), ilustrada com fotos de meninas com o rosto marcado por hematomas, apareceram quatro vezes as palavras *tristeza e revolta*, três vezes, *dor*, e duas vezes, *ódio*.

Em relação à segunda questão (*como mãe, o que lhe vem à cabeça?*), todas as respostas indicam oposição à violência física. A frase abaixo ilustra esse posicionamento:

Vontade de matar quem colocou a mão e feriu meu filho, mas isso é só vontade, pois aconteceu com meu filho quando tinha oito anos e eu procurei o agressor e conversei com ele, soltei os cachorros, [O agressor] até chorou e pediu para ser meu amigo eu disse a ele inimigo do meu filho é meu também.

Na terceira pergunta (*como professora, o que lhe vem à cabeça?*) apareceram respostas que indicam dois sentimentos opostos: impotência ante a violência sofrida pelas crianças e desejo ou necessidade de intervir nessa realidade. O primeiro sentimento foi expresso nas frases: “Muita raiva, mas de mãos atada”; “Preocupação e desespero”. O segundo, nas frases: “Precisamos fazer um trabalho com as famílias”; “Preciso fazer alguma coisa”; “Vontade de resolver o problema, conversar com os pais e ao mesmo tempo medo de piorar a situação do aluno”.

Na discussão do primeiro *grupo focal* realizado na *escola A*, apareceu o tema da punição física, caracterizada como palmada. Essa modalidade de violência física não foi considerada pelos professores pesquisados nem como violência nem como ofensiva à criança. A professora Jasmim da *escola A* relatou que apanhou muito de sua mãe na infância, mas que as surras não afetaram sua vida adulta. Para essa professora, as palmadas são necessárias, pois deve haver limites na educação das crianças. Dos 24

sujeitos entrevistados, apenas duas professoras da *escola B* disseram que essa forma de educação as afetou negativamente. Uma delas comentou: “como situações de violência marcam a vida de uma pessoa. Algumas marcas foram deixadas em minha própria vida. Só depois de adulta consegui entender porque eu sentia algumas coisas que não conseguia entender” (professora TULIPA da escola B). Os demais entrevistados deram respostas semelhantes às da professora Jasmim da *escola A*.

Das quinze professoras que participaram dessa discussão do primeiro *grupo focal* realizado na *escola A*, apenas uma manifestou-se contra o uso da violência na educação dos filhos. Ela foi questionada pelas colegas que perguntaram se ela nunca batera nos seus filhos. Segundo ela, “uma vez o seu marido bateu no filho e ela falou que se batesse novamente ela se separaria dele” (professora ROSA da *escola A*). Sua defesa pela não-violência foi muito firme, ainda que sob a contestação de quase todas as outras professoras. Como algumas professoras da *escola A* não se pronunciaram na discussão desse *grupo focal* acerca da questão das palmadas, a pesquisadora fez a seguinte pergunta: *quem achava que deve bater nos filhos para educá-los?* Todas as professoras levantaram a mão, em sinal de aprovação, apenas a professora Rosa ficou com a mão abaixada e com uma expressão de certo recolhimento.

Todas as professoras da *escola A* que responderam aos questionários (apêndice 1 e 2) manifestaram desaprovar a violência física ilustrada nas fotos impressas no instrumento. No entanto, no momento da discussão do *grupo focal*, a maioria das professoras manifestou-se favorável à prática de bater nos filhos para educá-los. Percebe-se que, além da questão da intensidade da violência, ou seja, se ela é moderada ou imoderada, a perspectiva do olhar das professoras sobre essa violência também afeta o julgamento das professoras.

O posicionamento das professoras sobre a prática de bater nos filhos alterou-se de acordo com o lugar que elas ocuparam em relação à violência física sofrida pela criança. Quando elas se colocavam no lugar da criança, por intermédio de suas lembranças infantis (despertadas pelo conto *Negrinha*) ou no lugar do adulto que está externo à relação familiar violenta (como ocorreu ao visualizarem as fotos das meninas espancadas), as professoras demonstraram empatia pelo sofrimento das crianças. No tempo passado, lembrando a sua condição de criança, uma das professoras disse sentir *ódio e constrangimento* quando olha a imagem das meninas agredidas. No tempo

presente, falando sobre a violência física contra crianças com base no lugar de uma figura adulta, que está de fora da dinâmica agressiva familiar, e que exerce o papel de educadora as frases que aparecem são: “estas crianças não estão sendo educadas, mas sim torturadas”. “(...) é necessário que as famílias procurem mais diálogo”. “Estas cenas me chocam muito”.

Ao colocarem-se no lugar da criança agredida ou no lugar do adulto que presencia a violência de outro adulto contra uma criança, os professores posicionaram-se contra a violência física. Mas, ao ocuparem o lugar do adulto/mãe, que tem a responsabilidade de educar os mais jovens, as violências físicas tidas como moderadas foram aceitas de forma quase unânime pelas professoras entrevistadas. As falas da professora Jasmim e Hortência ilustram essa aceitação. Para a primeira, “deve haver limites, as palmadas são necessárias”. A segunda professora orienta como bater nas crianças: “tem que dar palmada nas nádegas”.

Ao conceituarem *violência*, observou-se duas tendências principais nas respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa. Ora eles caracterizaram as formas de violência, conforme uma visão mais ampliada e tendo como foco os processos sociais, como é evidenciado nas frases seguintes: “a sociedade está vivendo a todo momento um tipo de violência (...) violência simbólica, verbal, agressão física, entre outras” (professora GARDÊNIA da escola B); “desemprego é uma violência (...)” “não ter nada para comer é uma violência” (professora AÇUCENA da escola A). Ora o foco da caracterização passa pelo plano das relações interpessoais, como essas frases indicam: “é o ato de não respeito ao outro” (professora ACÁCIA da escola A); “desrespeito com o próximo, com o outro; falta dignidade para com o ser humano, falta de afetividade” (professora AÇUCENA da escola A); “ninguém olha por ninguém; não é só matar, roubar, estuprar, desde uma falta de sorriso, um olhar amoroso” (professora DÁLIA da escola A); “é um ato tão impensado da pessoa, é difícil de definir” (professora LIZ da escola A). Apenas uma das respostas confundia os dois planos, ou seja, dos processos sociais e as relações interpessoais. Em relação às duas tendências apresentadas, percebe-se nas respostas uma discreta ênfase ao plano interpessoal. De forma isolada, uma resposta indicava justificativas religiosas para a violência “a falta de Deus, ler a bíblia” (professora DÁLIA da escola A).

A falta de religiosidade, a essência do ser humano, a forma de organização social, os problemas de comportamento ou de saúde, as características individuais, as condições sócio-econômicas e as dificuldades relacionais são fatores que originam a violência, na visão dos professores e das professoras. As condições sócio-econômicas foram a segunda causa mais citada pelos professores. Os exemplos citados são *o desemprego, as dificuldades financeiras geradas pela desigualdade econômica e falta de conhecimento e estudo*. A primeira causa apontada pelos professores, as dificuldades interpessoais, apareceram dez vezes nas respostas. *A intolerância, a falta de diálogo, a ausência de respeito e a desestrutura familiar* foram os elementos mais citados nessa categoria de resposta.

Na respostas que abordaram o conceito de *autoridade*, apesar de aparecerem por duas vezes os termos imposição e comando, esse significado não predomina. Os professores e as professoras, ao falarem desse conceito, concentraram a sua argumentação no sujeito que ocupa o lugar de autoridade. Para uma parte significativa dos sujeitos pesquisados a idéia de *autoridade* é sempre contraposta à de autoritarismo. Assim a autoridade representada em uma pessoa que consegue manter um *equilíbrio, autonomia e consciência*. A autoridade não deve ser exercida pelo medo, pois, como ilustra a fala de uma professora, “dependendo de minha autoridade eu violento os direitos dos outros” (professora AÇUCENA da *escola A*). Uma professora da *escola A*, em sua entrevista, definiu o conceito de autoridade na escola “como uma autoridade que informa, esclarece as crianças, quando acontece um imprevisto, ela negocia aceita sugestão. Age com seus alunos como se fosse uma família” (professora DÁLIA da *escola A*).

A forma que define a autoridade na escola é semelhante a que é descrita na família. O diálogo é um recurso necessário ao exercício da autoridade, tanto na família como na escola, como mostra a seguinte resposta: “acima de tudo comunicar, dialogar sempre, saber ouvir as pessoas” (professora AÇUCENA da *escola A*). “A simplicidade, humildade, postura correta e preparo de conhecimento” (professora LIZ da *escola A*) foram características valorizadas em uma figura de autoridade. O elemento da afetividade compareceu em muitas respostas das professoras. Ao conceituar a autoridade, seja na escola ou na família, em suas respostas, as professoras tendem a

fazer equivaler a idéia de firmeza com a de carinho, como pode ser exemplificado na fala de uma professora da *escola A*:

com amor (...), com carinho, a autoridade não é autoritarismo. Veja o problema da direção, que chega e manda, querendo impor modelo: faz desse jeito ou daquele. Se tem violência na sala não é chegar com um pau e tentar resolver (professora LIZ da *escola A*).

No conceito de *criança*, elaborado pelas professoras, está presente a imagem de pureza, inocência e docilidade. Na resposta de uma professora essa idéia comparece, pois para ela a criança é “sem maldade (...) às vezes dá um chute, mais é a TV, não tem ódio” (professora LIZ da *escola A*). A vida de criança está associada a experiências de prazer, e algumas respostas ilustram essa correlação: “é ser livre para brincar, se expressar” (professora ACÁCIA da *escola A*); “é bom demais, nós temos que ter um pouco de criança para a vida inteira, é desabrochar para a vida” (professora LIZ da *escola A*); “é um ser lúdico” (professora CAMELIA da *escola A*). Ressaltou-se ainda a noção de desenvolvimento, pois nessa fase da vida a criança é considerada um “ser indefeso, sensível e honesto, tem insegurança” (professora FLORA da *escola B*); “tem anseios, é uma etapa da vida que requer muito em todos sentidos” (professora GARDÊNIA da *escola B*). A idéia de criança pura, que não tem intenções maldosas mesmo quando chuta, ou agride alguém, é contraditória com a concepção de que se deve dar umas palmadas para educar, pois o limite externo, geralmente, tem a intenção de consertar ou moldar as reações e os comportamentos considerados inadequados que a criança expressa. Como afirma o dito popular: “é de pequeno que se entorta o pepino”

Na visão dos sujeitos pesquisados, a educação tem como finalidades: a) dar condições para que a criança no futuro se torne uma pessoa “independente para a vida” (professora AÇUCENA da *escola A*); “preparada para enfrentar a vida” (professora LIZ da *escola A*); e que saiba “lidar com seus problemas; saiba conquistar o seu pedaço no mundo” (professora DÁLIA da *escola A*); b) formar “sujeitos críticos, autônomos e formadores de opinião” (professora FLORA da *escola B*); “que se tornem adultos um pouco mais conscientes que a gente” (professora ACÁCIA da *escola A*); c) formar pessoas de qualidade, “um ser humano, que todos gostam, que todos sintam prazer de estar com ele, como são educados, pedir perdão, me desculpe” (professora DÁLIA da *escola A*), que sigam o “caminho certo” (professora LIZ da *escola A*) e sejam “adultos

ajustados na sociedade que possuam valores” (professora FLORA da *escola B*). O objetivo da educação escolar, predominante nas repostas é o de promover a emancipação e independência, a consciência e crítica, bem como ajustamento social dos alunos.

Nas respostas à questão como educar as crianças (apêndice 4), a idéia de afetividade e limites sobressai das demais. Algumas falas são bem ilustrativas: “acredito que as crianças sejam educadas com carinho, amor, atenção, limites, responsabilidades e devemos usar todo o nosso potencial humano (emocional)” (professora ACÁCIA da *escola A*); “com amor, carinho, gostar” (professora AÇUCENA da *escola A*). O exemplo, a brincadeira e a autoridade também foram eleitos como instrumentos educativos. Duas professoras expressam esse entendimento nas seguintes respostas: “ao mesmo tempo em que usamos de autoridade temos que entender o lado da criança, de cada um. Temos que saber usar o lúdico. Temos que ser artistas para envolvermos nossas crianças no processo ensino-aprendizagem” (professora CAMÉLIA da *escola A*); “desde de um bom dia na fila, no momento da oração (...), como pedir emprestado, se não tem os objetos, ensinando nos mínimas coisas. Não trabalho com a lógica da punição e do castigo, mas sim da reflexão e do bem coletivo” (professora DÁLIA da *escola A*).

Foram realizadas entrevistas individuais com os professores e professoras da *escola B*, com o objetivo de aprofundar a investigação sobre o tema da violência física intrafamiliar (apêndice 5) As respostas à primeira questão (*alguém pode interferir no modo de criação dos filhos alheios?*) foram todas afirmativas. No entanto, uma professora fez uma ressalva, pois “dependendo da forma que se fizer a interferência, a orientação, às coisas podem piorar” (professora MARGARIDA da *escola B*). Para essa professora a interferência externa é uma situação muito delicada e séria, e se deve tomar cuidado para não ocupar o lugar da família. Para os outros sujeitos, a interferência da escola pode ajudar, “principalmente nesses casos, quando a família não tem preparo nenhum” (professora PALMA da *escola B*). “A escola ajuda nessa história” (professor CRAVO da *escola B*).

A segunda questão fazia a seguinte indagação: *ante os erros cometidos pela criança o que os adultos devem fazer (e como fazer)?* A professora Margarida da *escola B* comentou: “engraçado, a gente nunca pára para pensar sobre essas coisas”. Para ela,



deve-se corrigir, “dando oportunidade para a criança”. Essa mesma professora fez uma outra observação (meio que pensando alto) sobre a questão citada: “vem sempre na cabeça os filhos. Enquanto professora às vezes eu faço melhor com as crianças [com os alunos] do que com os próprios filhos, pois as emoções estão mais distantes”. Outros dois professores consideravam importante “esclarecer que aquela atitude não é correta” (professor CRAVO da *escola B*), tomando o cuidado de “chamar [a criança] para conversar sozinha, não expor a nenhuma situação constrangedora. Explicar quais as conseqüências que ela terá com aquele comportamento” (professora PALMA da *escola B*).

As respostas à terceira questão (*nas situações de conflito, de oposição e descontrole por parte das crianças como o adulto deve agir?*) sugerem “agir com serenidade” (professor CRAVO da *escola B*), “impor para que ele pare. Tentar acalmar. Separar os que estão em conflito” (professora PALMA da *escola B*). Uma das professoras que participaram dessa última entrevista era coordenadora, e informou orientar os professores sobre situações similares às apresentadas: “o que falo para os professores, é que devem ter controle, o professor deve estar mais sereno, mas estruturado, se não a gente não consegue. Nós somos gente e nos irritamos também. No momento do conflito o professor quer se colocar no mesmo nível que a criança” (professora MARGARIDA da *escola B*).

Para essa professora, em nenhuma circunstância, deve-se usar a violência na educação escolar: “Isso dentro da escola não!”, mas alegou fazer uso de punições físicas em seus próprios filhos. Ela comentou que o seu sonho “era poder educar os filhos sem bater, mas eu não consigo. Mas acredito que seja possível, tiro o chapéu para os pais que conseguem. (...) existem pessoas que tem serenidade e tranquilidade. Quando bato me sinto tão culpada e sofre muito” (professora MARGARIDA da *escola B*). No entanto, conclui a sua resposta dizendo: “eu prefiro errar corrigindo do que ser omissa”. Para outra entrevistada, em algumas circunstâncias, a violência é necessária sim, pois, às vezes, precisa-se recorrer a um tapa “para mostrar o não. A criança perde o respeito pelo pai quando esse não se impõe. Castigo não é violência física” (professora PALMA da *escola B*). O último entrevistado responde negativamente à pergunta feita: *Em alguma circunstância a violência é necessária na educação das crianças?*

À quarta questão (*você concorda que a mãe ou pai podem bater para educar os filhos?*) três entrevistados responderam que sim, concordando que bater é válido quando “não conseguem outro recurso (...) é melhor corrigir” (professora MARGARIDA da *escola B*), isto é quando as possibilidades de diálogo já se esgotaram. Uma das entrevistadas esclarece que a sua aprovação refere-se apenas à “forma de bater leve, não espancar, mas usar a palmada” (professora PALMA da *escola B*). As respostas também foram todas afirmativas em relação à quinta questão (existe uma diferença entre dar palmadas e dar surras?).

As respostas dadas a essa questão pelos entrevistados da *escola B* são semelhantes à argumentação feita por duas professoras da *escola A* no primeiro grupo focal da pesquisa:

Existe uma diferença entre bater e agredir, apesar de achar que tudo é agressão. Tudo marca. As Palmadas deixam marcas menores. Eu não apanhei, minha mãe não batia. Ela era muito severa. Eu apanhei na boca um vez porque respondi. Não apanhei muito, talvez por que eu era muito parada ou quieta. Na surra pratica-se um ato de violência, é difícil de perceber amor, a gente vê a raiva, não tem sentimento (...) (professora MARGARIDA da *escola B*).

Sim, palmada eu dou direto. Querendo ou não na palmada ainda existe um controle da situação. Na surra a pessoa já está descontrolada (professor CRAVO da *escola B*).

Existe sim. Surra é para machucar mesmo, é uma agressão física. Palmada é um corretivo leve (professora PALMA da *escola B*).

As respostas às questões que tratam sobre a forma como os professores entrevistados foram educados em sua família de origem (*como os seus pais ou responsáveis lidavam com situações de conflito, como as que envolviam situações de oposição, desobediência ou descontrole por parte dos filhos? para corrigir os seus erros ou maus comportamentos seus pais davam puxões de orelha, beliscões, tapas, murros, varadas, cintadas? Isto ocorria com frequência? quem mais batia seu pai ou sua mãe? quais impressões e/ou sentimentos você tem em relação à forma que foi educado quando criança?*) revelaram que todos os professores entrevistados foram educados conforme o modelo de punição física. Alguns relataram formas severas de castigos físicos, tais como açoites com cintos ou instrumento semelhante a chicote. Mas a maioria afirmou que recebia apenas palmadas, beliscões e puxões de orelha.

Nas entrevistas, foi identificado que a mãe era quem mais usava de punições físicas. Em apenas um caso, o pai era o principal agressor, fazia uso de violências físicas imoderadas. Na maioria dos relatos, os professores alegaram que as práticas da violência física não causaram danos, pelo contrário, eles reconheceram que elas ajudaram em sua educação. A fala de uma professora da *escola B* é ilustrativa dessa argumentação:

Quando criança ficava com raiva, magoada. Falava que não ia fazer o mesmo com os meus filhos. Agora avalia que foi bom, foi uma formação muito boa, aprendi a respeitar as leis. E por ver as crianças que não têm limites (refere-se aos alunos da *escola B*) nem regras, não respeitam ninguém, acho que é importante ter limite. As crianças daqui não têm a presença do pai e da mãe (professora PALMA da *escola B*).

Como foi relatado anteriormente, em apenas dois depoimentos, a prática da violência física cometida pelos pais foi considerada danosa para a vida das professoras entrevistadas. O modelo de socialização adotado pelas famílias, educar pela punição e disciplinamento físico, e as vivências antagônicas nelas implicadas, foram elementos constituidores da sociabilidade desses professores e professoras. Esses dados remetem às investigações de Vygotski (2007), para quem a mente é uma construção social, ou seja, ao mesmo tempo que um sujeito age e interage com o mundo e o outro, formam-se suas maneiras de pensar, de atuar e seus valores. As atitudes dos professores refletem as interações que vivenciaram em seu desenvolvimento e em seu contexto social. Como afirma Souza (2006), a ligação entre a vida interna da escola e o meio onde está inserida exige que se leve em consideração a complexidade do contexto, dos pensamentos, das práticas que aí se produzem e das que aí circulam.

A pesquisa de campo apontou que os professores tendem a adotar duas atitudes distintas quando identificam um caso comprovado de violência física imoderada sofrida por um de seus alunos. Uma delas é fazer um movimento de aproximação com a família da criança agredida. O professor, ou alguém da escola, procura um dos pais ou parentes que não seja o agressor para colocá-lo a par da situação e verificar se existe uma conduta de proteção da criança ou de convivência com o agressor. Quando quem agride é a mãe, a professora procura envolvê-la nas atividades da escola.

Um exemplo dessa dinâmica foi dado por uma professora da *escola A*. De acordo com seu relato, para ajudar a aluna que era espancada pela mãe, ela passou a

convidar a mãe para participar das atividades comunitárias, reuniões de pais e palestras educativas que a escola realizava. Na entrevista, essa professora comenta: “não sei se foi correto, resolvi ser amiga da mãe e frequentei sua casa, ao meu ver, acho que melhorou um pouco” (professora DÁLIA da *escola A*). Como a mãe de sua aluna freqüentava a mesma paróquia que ela, a professora pediu, em sigilo, ao padre que aconselhasse a mãe a para parar de espancar a filha. Regularmente, o objetivo dessa aproximação era criar um momento oportuno para orientar a família.

Um outro procedimento adotado pelos professores foi procurar instruir as crianças ou adolescentes para que tentassem evitar certos comportamentos para não serem agredidos. A professora Margarida da *escola B* citou como exemplo o caso de uma menina que é considerada muito *turrona*. Essa professora disse conversar muito com a adolescente, aconselhando-a que não se comportar de forma *teimosa* evitando que o padrasto se irrite e a espanque novamente.

A garota citada anteriormente teve o rosto ferido, pois o padrasto a surrou com um tamanco de madeira. A professora relatou um trecho da conversa que teve com essa adolescente: “sua mãe não vai se separar mesmo, então não adianta, você é que tem que mudar de atitude” (professora MARGARIDA da *escola B*). A orientação que essa professora alegou dar aos alunos, nos casos de violências físicas imoderadas identificadas, é solicitar, aconselhar que eles evitem certos comportamentos para não incitar os pais à violência. Só nos casos considerados *gravíssimos* o Conselho Tutelar é acionado. Para a professora Margarida, os casos graves são os que envolvem a violência sexual: “a violência física ocorre, é muito difícil, mas eu fico indignada é quando ocorre a violência sexual” (professora MARGARIDA da *escola B*).

Os motivos que levam os professores a não acionarem o Conselho Tutelar são basicamente dois: eles alegaram temer que seus alunos sofram retaliações do agressor, se ele for denunciado, e porque não atribuíam credibilidade à capacidade resolutiva dos conselhos, bem como aos serviços que deveriam lhes dar suporte. Existem também outros receios que dificultam ou impedem a formalização de uma denúncia nos casos identificados de violência. Eles só foram citados em uma única entrevista. Uma professora da *escola B* relatou temer os pais ou parentes dos alunos, pois se um deles for chamado para depor na polícia pode querer “*tirar satisfação*” com os professores da

escola. No local de moradia dos alunos da *escola B*, “existem muitas drogas, tráfico, assim minha opção é formar os alunos” diz a professora Margarida da *escola B*.

Os professores, ante um caso de violência física intrafamiliar, sentem-se desamparados para enfrentar situações tão complexas como essas. Eles não confiam nas instâncias legais, ressaltando ainda o despreparo de certos conselheiros tutelares. Atualmente não existe um programa de orientação e proteção da Secretaria de Educação para a formalização de denúncias. As organizações de classe ou comunitárias não têm dado proteção aos professores quando eles sofrem ameaças. Como analisa Souza (2006), a sociedade contemporânea tende a atribuir à escola um conjunto cada vez mais alargado de funções como intermediar conflitos familiares, controlar a bolsa família, vacinações, saúde dos alunos, dentre outras.

O professor deve dar respostas a um crescente número de aspirações educativas que se tornam cada vez mais diversificadas e exigentes. Existe uma expectativa que exige que a escola isoladamente resolva questões sociais. O peso sobre os professores só tem aumentado. A carga de trabalho e o cansaço são cada vez maiores. Mas os sujeitos pesquisados não fizeram essa análise, pelo contrário, atribuem à função docente essa responsabilidade, são cobrados por isso socialmente, mas não têm consciência da dimensão da complexidade da situação em que estão inseridas.

A pesquisa realizada com os professores e professoras da *escola A* e *escola B* investigou como o tema da violência física contra crianças é abordado na formação do professor, tanto na inicial como na continuada. No questionário (apêndice 3), foi formulada a seguinte questão: *“você percebe que sua formação (graduação/continuada) o capacitou para lidar com situações de violência física intrafamiliar que envolvem as crianças de sua escola?”* Dos dez sujeitos que responderam a essa questão, sete informaram que a graduação não os capacitou para entender e lidar com o fenômeno da violência vivida por seus alunos. Dois entrevistados disseram ter recebido algumas informações sobre o tema da violência sexual. Um deles disse que na disciplina de Psicologia no curso de Educação Física recebeu informações sobre o tema da violência em geral. Esse professor também teve contato com o tema da violência no curso *Prevenção contra as drogas na escola* promovido pela Secretaria Estadual de Educação e a Universidade de Brasília (UNB). Uma outra professora afirmou que teve contato

com tema violência em filmes apresentados na Disciplina Psicologia do Desenvolvimento Infantil da Faculdade de Educação da UFG.

Por meio de trocas de experiências, atividades de grupo que ocorreram na formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), duas professoras informaram que tiveram contato com o tema da violência sexual, ainda na formação continuada. Uma professora informou que teve contato com esse tema nos cursos organizados pela SME de Goiânia. De 2000 a 2003, ela participou de um curso sobre violência ministrado pela professora Ester Góis e, no ano de 2004, do curso *Sexualidade e violência* organizado pela SME de Goiânia e a UCG. Os demais professores falaram que a prática os tem ensinado a lidarem com a situação de violência vivida por seus alunos. Uma professora da *escola B* disse que as informações que recebe sobre as questões relativas à violência contra a criança são repassadas por sua irmã, que é assistente social.

De acordo com as respostas dos professores, a formação inicial aborda o tema da violência de forma genérica, esporádica e superficial. Na formação inicial ou na continuada, o tema da violência contra criança restringe-se aos aspectos que envolvem a violência sexual ou à drogadição. A violência física intrafamiliar contra a criança não esteve na pauta de nenhum momento formativo dos professores pesquisados. Os professores e as professoras pesquisados informaram que tiveram o primeiro contato com esse tema nos *grupos focais* e nas entrevistas individuais realizadas na pesquisa empírica. A fala de uma professora da *escola B* ilustra essa situação: “você [referindo-se a pesquisadora] pergunta coisas que eu nunca parei para pensar antes!” (professora MARGARIDA da *escola B*).

## 2.4. Análise dos dados

Os valores, as crenças, as regras, os objetos, os conhecimentos e as práticas são criações humanas historicamente construídas. A cultura está presente no conteúdo e no método da educação. De acordo com Barth (1993) e Sacristán (1999), o saber dos professores constitui-se na interação com outros membros da sua cultura. Nesse sentido, o contexto cultural, em que os sujeitos da pesquisa estão enraizados, não deve ser esquecido no início do processo de análise dos dados. Considera-se necessário

relembrar em que matriz de sociabilidade os professores e as professoras pesquisados vivem. Na sociedade brasileira, a prática da punição física é histórica, tem fortes vínculos com a tradição cristã dos jesuítas e com processo de escravidão de índios e negros. A chibata, a palmatória e outros instrumentos de punição foram associados às idéias de comando, ordem e autoridade.

Os instrumentos de punição pouco a pouco deslocaram-se para as sombras da vida pública, mas ainda assumem funcionalidade na privacidade das relações familiares. Nesse espaço, ainda crianças, adolescentes e mulheres são disciplinados pela violência. Por outro lado, uma forma mais insidiosa de violência física ainda é defendida no espaço público. Ela não se dá mais por instrumentos, que antes ostentavam, sem qualquer recato, o agressor, mas sim por gestos, beliscões, tapas, empurrões, a palmada pedagógica. A aceitação da prática de bater para educar não é só desses professores das escolas municipais de Goiânia, ela está inscrita em lei, até no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2004). Como foi apresentado no capítulo I, o ECA considera crime apenas a violência física imoderada, e em relação as demais formas de violência física a letra da lei deixa implícita uma aceitação.

Existem no Brasil um Plano Nacional de Enfrentamento da Violência e Exploração Sexual de Crianças e um programa nacional de atendimento psicossocial às crianças vítimas de violência sexual, desenvolvido nos Centros de Referência Especializado de Serviço Social (Cress), antigo Programa Sentinela, em muitos municípios do país. As políticas e ações que visam prevenir a violência sexual e prestar assistências a vítimas são frutos de uma forte ação social que luta para romper com a naturalização e banalização da violência sexual. Mas, infelizmente, essa mesma força não se inclina na direção de outro grave problema a violência física intrafamiliar contra crianças.

O Projeto de Lei nº. 2.654, propõe, dentre outras medidas, que “a criança e o adolescente têm direito a não serem submetidos a qualquer forma de punição corporal, mediante a adoção de castigos moderados ou imoderados, sob a alegação de quaisquer propósitos, no lar, na escola, em instituição de atendimento público ou privado ou em locais públicos” (anexo II) foi amplamente criticado pela sociedade civil brasileira. Na mídia, foram veiculados muitos pronunciamentos em defesa da prática de bater nos filhos para educá-los (BRUDER, 2006; SOUZA, 2007). E, estranhamente, poucas

organizações e movimentos que atuam na defesa de direitos da criança e do adolescente saíram em defesa da proposta de erradicação do castigo físico.

A aceitação da violência física moderada na educação dos filhos expressa nas respostas dos professores pesquisados não é um fato isolado. Ela reflete uma aceitação presente na realidade social da qual os professores fazem parte. Eles foram formados na família e na escola em um contexto de naturalização da violência física como um método educativo. Em suas relações sociais, ora são autores da violência física, ora sofrem por ela. As contradições expressas em seus relatos indicam as influências da formação que receberam, comunicadas pela mídia, pela vida que tiveram, pelos valores construídos na sua família de origem.

A aceitação manifestada pelos professores da prática de educar crianças por meios violentos está vinculada às teorias que eles construíram sobre os conceitos de *violência, autoridade, educação e criança*. Na conferência de abertura da 28ª Reunião Anual da (Anped), realizada em Caxambu - MG, em 2005, Bernard Charlot afirma que em toda prática existe uma teoria. De acordo com o entendimento de que os conceitos exercem o papel de guias nas ações dos sujeitos (CORTELA, 2003) e com base na afirmação de Charlot (2005), a pesquisa empírica considerou necessário investigar os saberes dos professores e as das professoras referentes a tais conceitos.

Os resultados obtidos na maioria das entrevistas tendem a situar o fenômeno da violência na cotidianidade das pessoas. A *violência* é reconhecida na briga, no conflito visível entre dois ou mais indivíduos, ela é concreta e palpável. Algumas frases dos professores ilustravam essa tendência. As causas da violência são atribuídas à “falta de caráter” (professora ACÁCIA da *escola A*); “à estrutura familiar moderna (desajustes)”; “ao alcoolismo” (professora LIZ da *escola A*; professora AÇUCENA da *escola A*; professora GARDÊNIA da *escola B*); “aos transtornos mentais (...), drogas, brigas no trânsito, desacatar qualquer pessoa” (professora GARDÊNIA da *escola B*) e “às origens do próprio ser humano”; “Acredito que a violência surgiu desde o momento que alguns grupos humanos passaram a ter ganância, passaram a não se respeitarem” (professora CAMÉLIA da *escola A*). Percebe-se que, na tentativa de explicar a complexidade do conceito de violência, os professores recorrem a vários elementos argumentativos. Os argumentos são listados sem que haja uma integração conceitual entre eles. Busca-se tudo para explicar o conceito, sem entendê-lo em seu todo, em sua totalidade.



As falas dos professores e das professoras demonstram que o conceito de *autoridade* é, na verdade, um contraponto à idéia de autoritarismo. A figura idealizada da autoridade deve ter como características centrais: *equilíbrio, autonomia e consciência*. A autoridade não deve ser exercida pelo medo. De acordo com as respostas dos professores, cabe a quem ocupa o lugar de autoridade na escola informar, esclarecer “as crianças, quando acontece um imprevisto, ela negocia, aceita sugestão” (professora DÁLIA da *escola A*). O diálogo apareceu como um recurso necessário ao exercício da autoridade, tanto na família como na escola, como mostra a seguinte resposta: “acima de tudo comunicar, dialogar sempre, saber ouvir as pessoas” (professora GARDÊNIA da *escola A*). Os professores, ao ressaltarem a importância do diálogo, aproximam-se do entendimento de Hannah Arendt (2001) sobre autoridade. Para essa autora, a autoridade só se estabelece quando estão ausentes a coerção e a persuasão e presente um reconhecimento inquestionável.

Pureza, inocência e docilidade constituem a imagem que ilustra o conceito de *criança* elaborado por uma parte significativa das professoras. Ao conceituar a criança, uma professora ressaltou: “como a bíblia diz a criança é um ser puro e transparente, quando gosta se abre, se entrega totalmente” (professora DÁLIA da *escola A*). Predomina nesse conceito uma visão positiva, e, por vezes, idealizada da criança. Essa concepção possui raízes em vertentes de pensamentos morais e religiosos que associam a imagem da criança à idéia de inocência e pureza (ARIÈS, 1978). Essa forma de entender a criança assemelha-se ao pensamento de Pestalozzi (*apud* INCONTRI, 1997). Para esse pedagogo, a criança é um ser puro e essencialmente bom. A criança é possuidora de uma natureza divina que deve ser cultivada e descoberta para atingir a sua plenitude.

No conceito de *criança* desenvolvido por alguns sujeitos entrevistados, apareceu uma idéia que é fundamental no pensamento de Rousseau (2004). No entendimento desse teórico, existe uma bondade original na natureza humana, porém, é corrompida, pouco a pouco no processo de evolução social dos homens. Essa idéia está presente na resposta de uma professora entrevistada, ao dizer que a criança é um “ser inocente, carinhoso, dócil. Sem maldade. Às vezes quando uma criança dá um chute no colega é mais por influência da TV, pois ela não tem ódio dentro de si” (professora AÇUCENA da *escola A*). Na visão da professora, o chute no colega não é motivado por uma

característica negativa da criança, mas sim pela influência do meio, da televisão que estimulam a violência.

De acordo com os sujeitos entrevistados, o exemplo e a autoridade são os principais instrumentos a serem utilizados na educação das crianças. Algumas falas explicitam essa idéia: “ao mesmo tempo que usamos de autoridade temos que entender o lado da criança, de cada um”; “temos que ser artistas para envolvermos nossas crianças no processo ensino-aprendizagem; desde de um bom dia na fila, no momento da oração” – como pedir emprestado, se não tem os objetos. ensinando nos mínimas coisas”. Apesar de ser uma visão positiva da criança, que ressalta a importância da afetividade e do cuidado na educação das crianças, as respostas dos professores, no entanto, não indicam que concebem a criança como um sujeito de direitos, como um cidadão.

Os professores e professoras da *escola A* e *escola B*, de acordo com seus relatos nas discussões de grupo e nas respostas às entrevistas, evidenciaram que possuem capacidades de diagnosticar situações de violência física em seus alunos, desde que se apresentem marcas aparentes, cicatrizes, ranhuras, hematomas, cortes e queimaduras no corpo dos alunos. Uma das professoras da *escola A* conseguiu identificar uma situação de violência física, com base na observação da mudança de comportamento da aluna que passou a usar roupas que cobriam todo o corpo.

A habilidade diagnóstica dos professores e das professoras restringe-se ao campo do que elas consideram inaceitável na prática da punição e do disciplinamento físico. No entendimento quase unânime dos entrevistados, o que caracteriza a violência física não é seu princípio instrumental, ou seja, provocar dor ou sofrimento em alguém para atingir um dado objetivo, mas sim a sua intensidade. A violência física, segundo essa óptica, não é um fenômeno em si, mas sim a exacerbação de algo fora do natural, ou fora da ordem ou norma estabelecida. Não é qualquer ato de provocar dor ou sofrimento que é reconhecido como uma violência física, ela só existe quando aparece a idéia de excesso, extrapolação, transbordamento de forças.

Apenas uma professora emitiu uma opinião contrária a essa lógica. Ela não levou em conta na argumentação contra a prática de bater para educar as intenções, ou a intensidade, mas sim o que essa prática provoca, ou seja, dor: “pois na verdade fico revoltada inclusive quando meu esposo, que é militar, bate sem conversar antes. A

conversa depois não tira a dor. Prefiro o diálogo sempre e às vezes sou tida até como fraquinha” (professora ROSA da *escola A*). Esse pronunciamento foi feito no primeiro encontro da *escola A*. A reação das demais professoras entrevistadas ao posicionamento da professora Rosa foi muito negativa. A rejeição à forma de pensar dessa professora foi tão intensa que ela não se pronunciou mais. Também em outras fases da pesquisa, talvez em razão da experiência vivida no grupo focal, ela não se dispôs a participar, e assim, não foi possível aprofundar mais acerca de suas concepções e saberes.

Os professoras e professores pesquisados possuem raiz comum, nasceram, foram criados e vivem em um contexto cultural que tradicionalmente aceita a prática de bater nos filhos para educá-los. No entanto, a professora Rosa nega essa tradição. Como afirma Leontiev (1998), as significações (valores e formas de agir) não são apreendidas da mesma forma por todos os sujeitos. A professora que, de forma isolada, se pronunciou contra a prática de bater nos filhos, com certeza, esteve em contato com as significações estabelecidas sobre essa prática, porém, por motivos que essa pesquisa não conseguiu explorar, ela não as aceita como suas significações.

Em concordância com o pensamento de Vygotski (2007), ressalta-se que os processos de aprendizagens sociais influenciam a aceitação do uso da violência física na educação dos filhos. Por outro lado, esses processos não determinam os valores e as práticas de todos os sujeitos, pois existe uma relação dialética entre o indivíduo e a sociedade. Os valores sobre a violência física, expressos pela professora Rosa, indicam que não existe um determinismo cultural. Há sujeitos que constroem valores dissonantes, que destoam do já estabelecido. Com base neles, pode-se pensar em mudanças, pois eles operam com o objetivo de desnaturalizar a violência física.

Ao diferenciar a palmada da surra, os professores e as professoras entrevistados usaram uma lógica argumentativa que envolve a categoria meio-fim. Quando o ato de bater possui uma intenção considerada boa ou justa, a dor ou o sofrimento são necessários, ou seja, os fins justificam os meios. Uma professora deixa essa idéia explícita ao responder a seguinte questão: *quais impressões e/ou sentimentos você tem em relação à forma que foi educada quando criança?* Ao contar sobre as surras que recebia do pai, ela diz: “ficava com raiva, magoada quando criança. Falava que não ia fazer isso com seus filhos. Agora avalia que foi bom, foi uma formação muito boa, aprendi a respeitar as leis. E por ver as crianças que não tem limites, nem regras, não

respeitam ninguém, acho que é importante ter limite. As crianças daqui não têm a presença do pai e da mãe” (professora PALMA da *escola B*).

De acordo com a professora Palma, seu pai era muito severo e costumava bater nela com um instrumento chamado pinhola<sup>21</sup>. Como já foi relatado, em seu entendimento atual, considera que o pai agiu certo, pois ela aprendeu a respeitar as leis. De outro ponto de vista, a categoria meio-fim aparece na fala de outra professora, ao assinalar que em “um ato de violência, é difícil de perceber amor, a gente vê a raiva, não tem sentimento” (professora MARGARIDA da *escola B*). A professora avaliou o ato com base em sua intenção ou motivo, pois, para ela caso exista uma finalidade digna ou justa, ele deve ser usado. Essa mesma professora disse que batia em seus filhos, pois “quando não consegue outro recurso (...) é melhor. Ela continuou sua argumentação dizendo: “Eu prefiro errar corrigindo do que ser omissa”. No cerne das argumentações das professoras que defendem a prática da violência como método educativo há a idéia de que os fins justificam os meios.

Uma outra concepção que comparece nas argumentações das professoras e dos professores é a de disciplina, do corretivo. Para falar das diferenças entre surra e palmada, uma professora declarou: “Surra é para machucar mesmo, é uma agressão física. Palmada é um corretivo leve” (professora PALMA da *escola B*). No depoimento evidencia-se a noção de disciplinamento, e a punição de caráter corretivo opera conforme uma razão normativa, reguladora. Essa idéia, que, de forma recorrente, aparece nas falas dos professores da *escola A* e da *escola B* já havia se consolidado nos séculos XVII e XVIII como fórmulas gerais de controle, dominação social. O disciplinamento, por meio da punição física, na relação educacional entre adultos e crianças, seja ele aluno ou filho, reflete o modelo dominante de controle.

A disciplina tem a função de normatizar e criar micropenalidades em relação aos comportamentos considerados inadequados. A título de punição disciplinar, uma série de processos sutis é utilizada nos alunos e nas crianças. O castigo físico leve, privações ligeiras e pequenas humilhações são exemplos desses processos. A punição disciplinar tem a função de reduzir os desvios e corrigir comportamentos. Inaugura-se uma política de coerção sobre o corpo, bastante peculiar, pois fundamentada na manipulação

---

<sup>21</sup> Pinhola, segunda a descrição da professora, é uma correia trançada de couro de vaca, que na ponta tem uma unha de vaca pontuda. Como seu pai era de origem rural, ele mesmo fabricava esse tipo de chicote

calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (ELIAS, 1994; FOUCAULT, 1987).

Ao formular as argumentações sobre a necessidade da violência física moderada na prática educativa dos filhos, os professores pesquisados apresentam contradições em relação ao conceito de autoridade anteriormente construído por eles. O exemplo e o diálogo são considerados instrumentos importantes na educação das crianças. Sem impor medo, com diálogo e exemplos, deve-se instituir a autoridade, tanto na escola como na família, dizem os professores. Por outro lado, eles acreditam que na relação educativa entre pais e filhos deve-se usar a violência física. Esse método educativo, para elas, não parece contraditório com o diálogo e a ausência de coação e medo. Os professores e as professoras pesquisados parecem alimentar essa cultura do bater para educar as crianças. Como a escola é ela mesma uma cultura, pode-se interpretar que as situações escolares, além de reproduzir cultura para os alunos e cultura profissional para os docentes, desempenham importante papel na recriação dessas culturas. (SOUZA, 2006).

#### **4.2.1 A violência física contra crianças na educação escolar e familiar**

A afetividade é apontada pela maioria dos sujeitos entrevistados como o principal recurso pedagógico na educação de crianças. No entendimento desses sujeitos, as crianças devem ser educadas “com amor e dedicação” (professora ACÁCIA da *escola A*). A importância dada à afetividade fica evidente quando as professoras respondem à questão: *como se devem educar as crianças (quais os meios/instrumentos se devem usar)?* (apêndice 4). Sobre essa questão, elas disseram que uma criança deve ser educada: “primeiro com afetividade: carinho, amor e respeito. Tem de respeitar o nível de aprendizagem da criança, o seu limite” (professora AÇUCENA da *escola A*); “no cotidiano, aproveitando as situações do dia a dia, com amor, com um olhar e com um gesto carinhoso” (professora DÁLIA da *escola A*); “com um bom diálogo e principalmente se colocando amor em todas as etapas” (professora CAMÉLIA da *escola A*).

Apesar de não citarem como referência as teorias de Johann Heinrich Pestalozzi, as professoras expressaram em suas respostas idéias muito semelhantes às desse

pedagogo. O afeto, mais do que a própria razão humana, teve um papel central na obra de Pestalozzi. No entendimento desse autor, a escola deveria ser uma extensão do lar e oferecer aos alunos uma atmosfera de segurança e afeto. De acordo com o ele, o amor deflagra o processo de auto-educação (*apud* INCONTRI, 1997). Para as professoras entrevistadas, o afeto é fundamental na educação da criança, ele é o mais valioso dos recursos pedagógicos.

Nas questões que tratam sobre erros, oposições e descontroles das crianças, os professores entrevistados consideraram ser necessário: “corrigir, dando oportunidade para a criança” (professora MARGARIDA da *escola B*); “agir com serenidade, tentar acalmar” (professor CRAVO da *escola B*). No papel de professor, a ponderação e mediação são valorizadas nos momentos de conflitos. Em nenhum momento, seja nas entrevistas individuais, nas discussões dos grupos focais, ou nas observações da rotina escolar feita pela pesquisadora, os professores defenderam o uso de métodos punitivos em seus alunos. Indagada se em alguma circunstância a violência é necessária na educação das crianças, uma professora respondeu com ênfase: “Isso dentro da escola não!” (professora MARGARIDA da *escola B*).

Os resultados obtidos na pesquisa de campo indicaram que existe por parte de todos os professores e professoras entrevistadas, uma rejeição ao uso de toda e qualquer forma de violência física na educação de criança no espaço público da escola. De acordo com os entrevistados, na educação escolar entre adultos e crianças, devem predominar o afeto, o diálogo, a negociação e a tolerância. A educação escolar precisa respeitar os limites da criança e promover o desenvolvimento, a autonomia e emancipação dos educandos.

No entanto, percebeu-se pelas argumentações dos sujeitos entrevistados que nem sempre o que é valorizado na educação da criança no espaço escolar serve à educação da criança na família. A fala da professora Margarida da *escola B* ilustra essa realidade. Em uma entrevista ela informou, que, como coordenadora, sempre recomenda aos seus colegas professores que mantenham a calma e o controle nos momentos de conflito com os alunos: “O professor deve manter a serenidade, ter mais estrutura (...) e não se colocar no mesmo nível da criança” (professora MARGARIDA da *escola B*). Logo após fazer toda essa explanação, ela fez a seguinte reflexão: “enquanto professora, às vezes, eu faço melhor com as crianças da escola do que com os meus próprios filhos

(...) meu sonho era poder educar os meus filhos sem bater, mas eu não consigo” (professora MARGARIDA da *escola B*).

A rejeição da violência física na educação dos alunos nem sempre se estende aos filhos. Os saberes que os professores e as professoras construíram sobre a maneira de educar crianças na escola não se generalizam para a educação de seus próprios filhos. Os professores e professoras da *escola A* e *escola B* apresentam uma proposta de *educação* e de *autoridade* que não serve ao mundo da vida privada familiar. A reflexão feita pela professora Margarida, explicita uma contradição, pois aceita a prática da violência física na relação educacional entre pais e filhos e não mais na relação entre professor e aluno. Uma explicação possível para essa contradição é que por ser mais claramente explicitada a proibição de bater nos alunos eles não admitem que sentem a vontade de praticar esses atos de violência e preferem, como dizem Groppa e Sayão (2004), delegar essa punição aos pais e cobrar deles para que o façam.

Essa delegação aparece na fala de uma professora da *escola B*, ela diz que: “a criança perde o respeito pelo pai quando esse não se impõe. Castigo não é violência física. E por ver as crianças que não tem limites, nem regras, não respeita ninguém, acho que é importante ter limite” (professor PALMA da *escola B*). Em uma determinada visita a *escola B*, uma professora aproximou-se da pesquisadora mostrando uma advertência por escrito feita a um aluno, e disse com indignação: “vou mandar isso [bilhete de advertência] para os pais, pois é a única coisa que o professor pode fazer nesta escola. O professor não pode nem encostar a mão no aluno que logo o Ministério Público está aqui dentro da escola” (professora FLORA da *escola B*). Está implícita nas duas falas dessas professoras a aprovação da prática de punir fisicamente as crianças.

Na educação de criança, no espaço privado da família, certas formas de violência física são toleradas e até cobradas. Nas questões que tratam da autoridade na família, aparece a avaliação negativa em relação à omissão dos pais ante os maus comportamentos dos filhos. De forma implícita ou explícita, alguns professores desaprovam os pais que não punem os filhos quando eles cometem um comportamento considerado inadequado. A frase dita por um professor da *escola B* ilustra essa desaprovação: “Autoridade na família é muito importante, cada vez mais os pais estão perdendo essa autoridade. Quando chamamos os pais para contar alguma coisa que ele

[o aluno] faz, a primeira coisa que eles fazem é entregar os filhos em nossas mãos. Eles falam que não sabem o que fazer com os filhos” (professor CRAVO da *escola B*).

O conceito de educação escolar desenvolvido pelos sujeitos entrevistados aproxima das perspectivas educacionais de Rousseau (2004), que tinham como meta o desenvolvimento e autonomia do sujeito. O aluno de Rousseau não deveria aprender a dominar tampouco obedecer. Nesse sentido, na proposta educativa rousseauiana, não cabem os métodos coercitivos de educar, e as violências físicas e as humilhações são rejeitadas. Os mecanismos de controle externo existentes em sua época eram antagônicos aos objetivos de Rousseau (2004), pois se pretendia que, desde pequena, a criança caminhasse com objetivo de conquistar o seu autocontrole.

Ao manifestar a aceitação dos métodos violentos na educação de criança no espaço privado da família, os professores e as professoras expressam saberes que se distanciam dos ideais emancipatórios postulados por Rousseau. A educação familiar que tolera a violência física contra a criança tem como princípio a idéia de controle, coação e sujeição da criança. Como foi discutido no capítulo II, um projeto educacional representa sempre uma determinada visão de mundo e de homem. A idéia de uma autoridade forte, que mantém a ordem, a disciplina e o controle por meios violentos e arbitrários (HOBBS, 1992), não é defendida pelos sujeitos pesquisados na esfera da vida pública, como é o caso da educação escolar.

No entanto, esse tipo de autoridade é legitimado no espaço privado da família. O pai ou mãe que não exerce o poder punitivo corre o risco de ser avaliada como uma pessoa omissa, ou segundo a professora Rosa da *escola A*, “tida até como fraquinha”. Os resultados encontrados na pesquisa empírica sinalizam que os avanços conceituais e práticos construídos ao longo da história da educação ainda não adentraram a esfera da vida privada. O diálogo, o respeito às fases de desenvolvimento, os limites e os direitos da criança não constituem uma realidade na educação familiar de muitas crianças no Brasil.

Na escola, a educação concebida pelos professores e professoras pesquisados tem a finalidade de promover a crítica, a consciência e autonomia da criança, por intermédio do respeito, do diálogo e do afeto. Na família, a educação de crianças tem outros fins, tais como o controle e sujeição da criança. Na família, a educação das crianças sustenta-se em valores e práticas conservadores. A criança como sujeito de



direitos é um valor que sobrevive apenas da porta para fora, já que depois da soleira da casa, as coisas são diferentes, pois o passado está vivo!

#### **4.2.2 A violência física intrafamiliar contra crianças e a atuação dos professores**

Em concordância com o pensamento de Contreras (2005), é fundamental que o professor promova a desnaturalização dos acontecimentos que cercam a realidade dos alunos. Com base nessa visão, entende-se que o professor, ao discutir a situação de violência física vivida por seus alunos, deva promover com eles uma reflexão crítica em relação à prática educativa que tem como instrumento a violência física. É importante que essa prática seja contextualizada para que não se responsabilizem a criança e seus comportamentos pela ocorrência das violências.

Enfrentar uma situação de violência intrafamiliar contra criança não é uma tarefa fácil para nenhum profissional, seja ele um trabalhador da área da saúde, da assistência social ou da educação. Essa situação desperta muitas dúvidas e temores, pois envolve crenças e valores muito arraigados na cultura. Um receio presente em muitas falas dos sujeitos entrevistados é o de piorar a situação da criança se intervir ou denunciar a violência identificada. Para não enfrentarem o desconforto e o sofrimento que as situações violência acarretam, alguns profissionais negam essa realidade. Essa negação não foi evidenciada nos resultados da pesquisa, pelo menos nos casos de violência física imoderada.

Ante a identificação de uma situação de violência física imoderada, os professores pesquisados não demonstraram um distanciamento emocional do problema, ou seja, uma naturalização da violência. Muito pelo contrário, eles expressaram um sofrimento e uma preocupação intensa com a situação vivida pela criança. Relataram que constantemente convivem com sentimentos de impotência e frustração, pois ainda que levem o caso para os serviços de proteção, tais como o Conselho Tutelar, Delegacia ou Ministério Público, a situação da criança pouco se altera. Sentem-se impotentes, sozinhas, não têm sindicato, secretaria, nenhuma forma de organização social que as apóie. Essa mesma reação não acontece em relação à violência física considerada moderada. A avaliação da gravidade da violência física com base em sua intensidade faz parte do senso comum brasileiro, como é demonstrado no Código Penal (BRASIL,

1940) e no próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2004), que só prevêem penalidades para as punições imoderadas.

Como já referido anteriormente, a tendência da maioria dos entrevistados, quando identificam uma violência física em seus alunos, é tentar lidar com a situação dentro da própria escola, evitando fazer a denúncia ao Conselho Tutelar. O primeiro motivo apontado pelos professores e professoras para não se formalizar uma denúncia é o receio de que a criança venha a sofrer retaliações do familiar que foi denunciado. Um outro motivo é a questão sócio-econômica da família. Na entrevista individual, uma professora relatou que, em alguns casos, ela pondera se a violência que a criança sofre é mais grave do que a condição de miserabilidade da família: “tem famílias que falta tudo, desprovida de tudo” (professora MARGARIDA da *escola B*). Para ela uma denúncia só agravaria mais a situação. Ela parece temer que uma intervenção do Conselho Tutelar agrave ainda mais a situação de penúria dessas famílias.

Um terceiro motivo que contribui para que não se denunciem os casos de violência é medo das consequências que essa denúncia pode trazer para a escola ou para o próprio denunciante. Alguns familiares dos alunos da *escola B*, segundo o depoimento de uma professora, são ligados a grupos de traficantes, em razão do que os professores temem por sua própria integridade física, evitando denunciá-los. Um último motivo é a falta de confiança nos serviços de proteção oferecidos no município de Goiânia. Alguns professores relatam que os casos de violências encaminhados ao Conselho Tutelar não recebem resolutividade favorável à situação vivida pela criança. Não apareceu como motivo para não se fazer denúncia ao Conselho Tutelar a preocupação com a privacidade da família, ou com a idéia do pátrio poder dos pais.

Por esses medos e desconfianças, os professores investem em uma aproximação com família com o objetivo de orientá-la. No entanto, esses receios e desconfiança não inibem a denúncia ao Conselho Tutelar, quando os casos identificados envolvem violências sexuais. Esses casos são considerados os mais graves. Uma professora expressou esse entendimento dizendo: “a violência física ocorre aqui na escola, é uma situação muito difícil, mas eu fico indignada é quando ocorre a violência sexual” (professora MARGARIDA da *escola B*).

Qualquer forma de comportamento que utilize uma criança como objeto de satisfação sexual é considerado uma violência. Um toque ou manipulação, exposição de

imagens pornográfica ou um estupro são violências, não se condiciona à questão da quantidade. Nos casos de violência sexual, considera-se a natureza, a qualidade do ato sexual e não sua quantidade ou frequência. Como essa violência é considerada mais grave pelos professores, ela tende a ser denunciadas ao Conselho Tutelar.

Com a violência física, como já referido, o entendimento dos professores é diferente. Não é a natureza, a qualidade do ato que determina o reconhecimento da violência, mas sim a sua quantidade. O ato de coagir, provocar dor ou sofrimento por meio de agressões físicas em uma criança só é reconhecido pelos professores como uma violência, se houver um excesso. Em virtude dessa compreensão, só as situações de violência física imoderada recebem atenção e preocupação dos professores. Mas nem sempre essas situações são encaminhadas ao Conselho Tutelar. Portanto pode-se interpretar que o entendimento sobre o fenômeno da violência é importante, pois altera as formas do professor agir (CHARLOT, 2005).

Compreendem-se os receios e descréditos dos professores sobre as consequências de suas possíveis denúncias. A atitude adotada pelos professores de não investir apenas em medidas punitivas em relação aos pais agressores representa um avanço. Um processo educativo que dê qualidade as relações entre pais e filhos é fundamental. No entanto, a opção de não denunciar os casos de violência implica riscos de vida para a criança, por não intervir diretamente no padrão familiar violento. Um outro risco é culpabilizar a criança pela ocorrência da violência. Esta pesquisa demonstrou que certos pronunciamentos dos professores justificavam de forma implícita a violência que as crianças sofriam por causa do mau comportamento destas. Na *escola A*, quando se relatou um espancamento sofrido por uma aluna, algumas professoras atribuíram muitas qualidades negativas à criança, como se ela merecesse ser agredida.

O orientar a criança sobre os seus comportamentos e os possíveis riscos que eles podem acarretar, constitui uma conduta necessária, desde que não se responsabilizem a criança e os seus comportamentos pela violência que os pais cometem. A orientação não deve ter como princípio a idéia de resignação e conformidade: “A vida é mesmo assim, seu pai estava nervoso, você tem que entender, até Cristo apanhou”. Expressões como essas são muito usadas no discurso do senso comum. Elas tentam cumprir o papel do

consolo, mas, de forma prejudicial, terminam por reproduzir o discurso que banaliza e naturaliza a violência.

Paulo Freire (2004) critica o incentivo à resignação dos que estão em sofrimento. A construção de uma cultura de paz nas relações familiares não deve se sustentar na submissão absoluta ou na obediência cega dos filhos, mas sim no entendimento de que pais e filhos são sujeitos de direito. Nesse sentido, os conflitos e impasses têm que ser resolvidos por intermédio do diálogo e do entendimento recíproco e não pela violência, seja moderada ou imoderada.

#### **4.2.3 A violência física intrafamiliar contra crianças e a formação de professores**

Para Sacristán (1995), a atuação do docente não consiste em resolver problemas como se fossem *nós cegos* que após serem desatados desapareceriam. Só em raríssimas situações os casos de conflitos resolvem-se de forma pontual. No cotidiano, o professor deve tomar decisões sobre questões complexas e que não têm solução a curto prazo. As situações de violência física contra crianças fazem parte dessas questões. De acordo com os relatos dos entrevistados, a formação acadêmica, e mesmo a continuada, pouco têm oferecido para auxiliar os professores a lidarem com os dilemas que as situações de violências físicas implicam.

De acordo com Barth (1993), é determinante na construção de um conhecimento o número de encontros de um indivíduo com determinado saber, assim como a qualidade da ajuda que teve para interpretar esse saber. Pelo que apontam os resultados da pesquisa na *escola A* e na *escola B*, a formação acadêmica não tem possibilitado a seus dicentes acesso a saberes sobre o fenômeno da violência física intrafamiliar. A formação continuada, de forma esporádica e pontual, tem abordado o tema da violência, mas sempre com enfoque na sexualidade ou nas drogas. O contato dos professores com o tema da violência física é muito restrito e a ajuda que eles recebem para entender esse fenômeno não decorre da formação docente, mas dos próprios pares.

Os professores e as professoras entrevistados informaram que não receberam nenhuma informação, seja na formação inicial ou continuada, sobre o tema da violência física intrafamiliar. Os saberes sobre esse tema foram construídos no contexto sócio-cultural em que vivem os professores e as professoras. Os saberes sobre a violência

física intrafamiliar estabelecem-se por meio das trocas entre colegas de trabalhos, amigos ou familiares. A fala de duas professoras sinaliza como a formação de professor está distante da realidade de violência física vivenciada pelos alunos e identificada na sala de aula: “não recebi nenhuma informação da formação acadêmica, eu acho que eles [os professores da faculdade] próprios não tem conhecimento da violência que a gente enfrenta na escola” (professora LIZ da *escola A*): “Deus que deu sabedoria, na hora, no corpo a corpo que decido como agir, tento agir como mãe ao lidar com as situações de violência” (professora DÁLIA da *escola A*).

Os resultados encontrados na pesquisa de campo indicam que deixar que a prática ensine os professores e professoras a lidarem com questão, como a da violência física intrafamiliar contra crianças não tem resultado em avanços na garantia e proteção dos direitos da criança. Pela dimensão e complexidade do fenômeno da violência física contra crianças, entende-se ser necessário um suporte teórico para que o professor possa ultrapassar suas dúvidas, conflitos e construir um contraponto significativo sobre um *saber sobre* e um *saber como* atuar em relação à violência vivida por seus alunos (SACRISTÁN, 1999).

Para Charlot (2005), a teoria é fundamental na formação do professor, mas precisa ser contextualizada na prática docente. Assim, cabe às instituições formadoras envolverem-se com os desafios que a prática do professor produz. A realidade de violência física na vida das crianças impõe mais um desafio à formação do docente. Ainda que seja importante a troca de conhecimentos e experiências entres os pares, faz-se necessário que eles se apropriem de conhecimentos que permitam ampliar o entendimento da violência física para além do senso comum e de sua realidade imediata. As informações repassadas nas entrevistas dos professores indicam que a prática docente em si não tem permitido que eles identifiquem as contradições existentes entre suas concepções de educação, de autoridade e de criança e a prática educacional que tem como método a punição e o disciplinamento de crianças por meio da violência física.

Como afirma Sacristán (1995), o suporte do conhecimento à prática docente ainda é muito restrito, o que tem se configurado em uma das causas que levam muitos professores a atuarem sem se questionarem sobre suas convicções, e em conformidade com mecanismos adquiridos culturalmente por meio da socialização, mais do que com o suporte do saber específico, de tipo pedagógico. Os resultados encontrados pela

pesquisa empírica realizada na *escola A e escola B* corroboram com a hipótese do autor. Em relação à realidade da violência física vivida por seus alunos, os professores entrevistados ressaltaram a influência da socialização informal sobre os seus saberes. Não se pode esquecer que o contexto sócio-cultural, em que estão inseridos esses professores, está permeado de aceitação e de submissão à idéia de violência física, como vimos ao analisar algumas de suas manifestações artísticas e culturais.

Concorda-se com Souza (2006) que considera que a sala de aula constitui o espaço de negociações e de produção de novos sentidos e significados, dos diferentes conceitos e valores trazidos das experiências cotidianas dos discentes e docentes. Para a autora, o processo de reelaboração dos significados produz uma reordenação das atividades mentais dos alunos e professores participantes na atividade. As experiências intersubjetivas implicadas em todo esse processo geram novos sentidos e poderão substituir os que compunham o conhecimento experiencial. Nesse sentido, pode-se afirmar que o professor como dirigente desse fórum tem que ter ele mesmo vivenciado processo semelhante de construção de novos sentidos e valores. Daí a importância que seja considerado esse aspecto na sua formação continuada ou inicial.

#### 4.3 Considerações finais

*Tive todo cuidado em não ridicularizar as paixões humanas, nem lamentá-las ou detestá-las, mas compreendê-las.*

Baruch de Espinosa

Como posse do mundo adulto, o corpo da criança foi e continua alvo de múltiplas formas de violência. A humanidade, ao longo de sua história, desenvolveu um *saber fazer* para agredir o corpo das crianças. Esse *saber fazer* violento mantém-se na educação dos filhos. O uso da dor e do sofrimento físico para prevenir ou punir um comportamento tido como incorreto ou inadequado é ainda um recurso utilizado e legitimado na educação de crianças no espaço familiar.

A prática de bater para educar as crianças possui raízes muito profundas, é um costume arraigada na cultura. A aceitação dessa prática não se restringe apenas aos pais,

muitos filhos demonstram serem tolerantes em relação às violências físicas que sofrem dos pais. A violência física costuma ser encarada pelos filhos como uma prática *normal* de disciplinamento parental.

É comum ouvir de crianças vítimas de violência física que elas mereceram apanhar. Elas dizem que não sentem dor, que os pais têm o direito de bater, e a criança deve apanhar quando fizer algo errado. A aparente conformidade dos filhos deixa evidente o poder da legitimidade conferida à prática de bater quando ela tem uma dita finalidade educativa. Mas não é sem sofrimento que as crianças convivem com os métodos educativos violentos. O sentimento de raiva, ambivalência afetiva e o ódio pelos pais não deixam de ocorrer, no entanto, são ocultados pela idealizada imagem da autoridade familiar. Ainda que seja regida com violência, arbitrariedade e injustiça, essa autoridade jamais deve ser contestada pelo bom e obediente filho. A idealização do amor familiar afirma de forma incontestável que os pais sempre fazem o bem a seus filhos. Ante esse amor idealizado, resta aos filhos aceitar a dor e o sofrimento perpetrados pelos pais, pois são para o seu próprio bem ou para o bem da sociedade.

A dor e o sofrimento são associados à idéia de um amor incondicional. Com a manipulação dos afetos a submissão das crianças é mais garantida. Nem raiva, nem revolta ela pode expressar, pois isso poderia comprometer a imagem do filho idealizado em nossa sociedade. O filho deve ser sempre dócil e incondicionalmente grato. Não é fácil se contrapor às práticas violentas da família, ainda porque historicamente elas são consideradas a mais correta forma de educar as crianças. As práticas educacionais violentas são constitutivas da identidade cultural dos professores pesquisados. Negar tais práticas significa ignorar a educação dada pela família de origem e, ao mesmo tempo, o modo que atualmente esses professores educam os próprios filhos.

Punir, disciplinar com violência, muitas vezes, é considerado pelos pais um sacrifício necessário à boa formação dos filhos. Bater nos filhos, dar palmada não constituem violência, mas sim um gesto de amor e de compromisso com a formação de pessoas honestas e de bem. As punições físicas são um mal necessário, pois com elas os filhos aprendem a respeitar as leis familiares e, por consequência, temer as leis sociais instituídas.

Ao utilizar a violência física como meio de coação e controle, a microestrutura familiar reproduz o modelo dominante das macroestruturas sociais. A violência é um

meio, dentre outros, de estabelecer ou manter uma relação de obediência e de domínio sobre os considerados inferiores, e o modelo de socialização dominante na vida privada da família reflete as relações sociais da vida pública. Esse modelo de sociabilidade orienta-se no sentido oposto ao da emancipação e da liberdade dos sujeitos.

Extravagante ou recatada, a violência sempre cumpre o mesmo papel, subjugar e controlar o outro. Portanto, são inconciliáveis os métodos violentos com a educação que tem como compromisso promover o desenvolvimento e a autonomia do sujeito. O que é considerado crítico no método educativo que se utiliza da violência física não é a sua intensidade, mas sim sua finalidade, que é controlar e manter as ações das crianças por meio da dor e do sofrimento físico.

Em um contexto de aceitação e naturalização da violência física, os professores pesquisados foram educados como filhos, e como pais educam os seus filhos. Conforme esse prisma, os professores têm percebido e lidado com o fenômeno da violência física intrafamiliar. Como visto anteriormente, o processo de produção de significados e sentidos da prática cotidiana do professor é atravessado pela emoção e pela sua história de vida. A relação de afeto com a figura parental que pune ou disciplina com violência leva a uma reorganização do conhecimento do professor sobre a violência física sofrida por seus alunos.

Os resultados da pesquisa sinalizam que a realidade da violência intrafamiliar sofrida pelos alunos afeta os professores. As violências sexuais e as violências físicas imoderadas não são toleradas pelos professores pesquisados. Em relação a essas formas de violência, os professores expressaram sentimentos de revolta, indignação, mas também de impotência. Nem sempre o caminho adotado pelos professores é realizar a denúncia aos Conselhos Tutelares, geralmente, eles tentam lidar com a situação se aproximando da família e criando meios indiretos de orientação. Apenas nos casos de violência sexual, a denúncia formal é considerada um recurso necessário.

Apesar de não concordarem com as punições severas, excessivas, de forma quase unânime, as professoras e os professores entrevistados consideram adequado bater para educar as crianças. A maioria dos professores não reconhece o ato de bater para educar como uma violência contra a criança. Uma única professora posicionou-se contra o uso de qualquer forma de violência física na educação de crianças. Cabe ressaltar que a idade não fez diferença na aceitação ou não dos métodos educativos



violentos. A professora que expressou de forma mais veemente a sua aprovação à punição física tinha 23 anos, é a mais jovem dos sujeitos pesquisados. E a única professora que demonstrou desaprovar a prática de bater nos filhos para educá-los tinha mais de quarenta anos.

A investigação realizada não trabalhou com a idéia de resposta certa ou errada. Ante os resultados encontrados, não se adotou uma atitude de julgamento ou de depreciação dos professores. A forma como os professores e as professoras entendem ou agem, em relação à violência física intrafamiliar identificada em seus alunos, não é incongruente com as crenças e práticas do contexto social em que eles estão inseridos. O fato de não conseguirem ainda compreender a complexidade do fenômeno da violência física intrafamiliar contra a criança, com suas funções e riscos, não os torna necessariamente maus professores.

Encontraram-se no campo de pesquisa professores e professoras com muitas qualidades pedagógicas e didáticas e dúvidas e dificuldades na prática docente. Nas entrevistas individuais, todas as professoras da *escola A* falaram com orgulho de sua profissão, expressando um vínculo positivo com a escola. Essas professoras demonstraram um grande envolvimento afetivo com seu trabalho e seus alunos, sem indicar desânimo ou cansaço aparente nas atividades cotidianas. Algumas dessas professoras beiravam os sessenta anos, no entanto, participavam de brincadeiras e das atividades comemorativas com entusiasmo e proximidade dos alunos. Essas senhoras fantasiavam-se e se integravam às brincadeiras desenvolvidas na escola com uma alegria quase juvenil. Ao falar da relação professor e aluno, elas sempre ressaltaram a importância da afetividade. Em suas falas, apesar de aparecer sutis críticas ao autoritarismo da direção, elas registraram que sentem prazer no trabalho que executam. Algumas moravam no próprio bairro da escola e demonstraram um enraizamento com a comunidade.

Os professores e professoras da *escola B* trabalhavam em salas de aulas improvisadas. Algumas salas foram instaladas em baixo de tendas de lona. A sala dos professores fica no pátio externo sob uma mangueira e protegida do sol por uma tenda de lona de quatro metros quadrados. Apesar das precárias condições de trabalho, as professoras e os professores da *escola B* demonstravam um intenso compromisso com a sua atuação profissional. Na relação professor e aluno, os professores dessa escola

destacaram a importância da afetividade acentuando a importância do engajamento e compromisso político com a realidade dos alunos.

Os professores e professoras, como qualquer sujeito vivo, apresentam em si contradições e idiosincrasias. Portanto, os resultados encontrados na pesquisa não devem servir para desqualificá-los, mas sim permitir uma maior compreensão sobre como os professores têm construído os seus saberes sobre a violência física intrafamiliar contra a criança. Os dados encontrados promovem outros questionamentos além dos que foram construídos no início desta investigação, tais como: qual o contato que os professores têm com as teorias que buscam compreender e desnaturalizar a violência física? Eles têm recebido ajuda para melhor interpretar tal fenômeno? Pelo que indicam os resultados da pesquisa, nem a formação inicial, nem a continuada têm tratado de discutir e aprofundar os conhecimentos sobre a questão da violência física intrafamiliar contra crianças. Os professores lidam com essa situação por si mesmos.

A interpretação que se faz dos dados leva a confirmar a tese de que existe um precário suporte do conhecimento científico à prática docente. Em relação às situações de violência física intrafamiliares sofridas pelos alunos, a formação não tem oferecido nenhuma contribuição aos professores. Muito provavelmente, a falta desse suporte leva vários professores a atuarem de acordo com convicções adquiridas em sua experiência cultural, que está permeada de atitudes de aceitação e de submissão ao uso da violência física como método educativo para as crianças. Nesse sentido, entende-se que é fundamental que a formação inicial e a continuada contribua com conhecimentos científicos sobre o fenômeno da violência física intrafamiliar contra crianças. A formação de professores precisa fazer um contrapeso na balança e oferecer aos docentes conhecimentos sobre esse fenômeno de modo a ajudá-los a ultrapassar o nível de conhecimento sincrético ligado ao senso comum.

Além do suporte teórico, os professores necessitam de apoio institucional ao lidarem com as situações de violência física sofrida por seus alunos. As instâncias governamentais têm que melhor acolher as denúncias realizadas e dar resolutividade aos casos encaminhados. Nos casos de riscos à integridade física da escola ou do professor, a Secretaria de Educação deveria oferecer proteção e suporte ao professor. Considera-se que o acompanhamento do andamento dos casos denunciados pelas regionais e demais setores da secretaria de educação podem propiciar aos professores uma maior garantia

de que os casos não cairão no esquecimento. O estudo de casos, a troca de experiências entre os professores e a supervisão continuada podem contribuir com a formação do professor, permitindo, assim, minimizar dúvidas e inseguranças sobre a forma de lidar com tais situações de violência.

A educação escolar acumulou, ao longo de sua história, conhecimentos e práticas que permitem aos professores da atualidade educar as crianças por meios não-violentos. Sabe-se que o rompimento com as práticas punitivas e disciplinares que utilizavam métodos violentos não aconteceu sem resistência, mas, pouco a pouco, a escola vem erradicando essas práticas. Os professores construíram um *saber fazer* na educação de crianças que faz um importante contraponto na aceitação e naturalização do uso da violência física na educação das crianças dentro das relações familiares, e esse *saber fazer* da educação escolar precisa ser compartilhado com as famílias.

Os saberes desenvolvidos na educação escolar têm muito a contribuir para a superação das práticas violentas desenvolvidas na educação familiar. Os direitos da criança começam a ser respeitados na educação escolar. É preciso que esses direitos adentrem a porta dos lares brasileiros. Um dos grandes desafios da atualidade é assegurar que as crianças, tanto na sua vida pública como na sua vida privada, possam ser respeitadas como sujeitos de direitos na educação que recebem de sua própria família.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Sobre a violência**. Tradução de André Duarte. Rio de Janeiro: Relume-Damara, 1994.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. LTC, Rio de Janeiro, 1978.
- ASSIS, Simone Gonçalves *et al.* **Violência e representação social na adolescência**. Revista Pan-Americana de Salud Pública. 2004.
- \_\_\_\_\_. *et al.* Violência doméstica contra crianças e adolescentes : em busca de uma definição In: MARQUES, Maria Aparecida Barbosa Marques (org.) **Violência doméstica contra crianças e adolescentes**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35 – 49.
- \_\_\_\_\_. Aspectos conceituais da violência na infância e adolescência In: BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria da Atenção à Saúde. **Violência faz mal à saúde**. Coordenação de Cláudia Araújo de Lima *et. al.* Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

\_\_\_\_\_; DESLANDES, Suely Ferreira. Abuso físico em diferentes contextos de socialização infantil - Juvenil In: BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria da Atenção à Saúde. **Violência faz mal à saúde**. Coordenação de Cláudia Araújo de Lima *et. al*. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PROTEÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (Abrapia). **Dados sobre violência doméstica praticada contra crianças e adolescentes no Estado do Rio de Janeiro de 1989 a junho de 1999**. Rio de Janeiro: Abrapia, 1999.

AVANCI, Joviana Quintes. **Um retrato da auto-estima na família**: estudo sócio-epidemiológico sobre violência em escolares de São Gonçalo, Rio de Janeiro, 2003. Dissertação - Instituto Fernandes Figueira, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N. de Azevedo. **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. São Paulo: Iglu, 1989.

\_\_\_\_\_. **Telecurso de especialização na área de violência doméstica contra crianças e adolescentes**. São Paulo: Lacri/Ipusp, 1995.

\_\_\_\_\_. **Mania de bater**: a punição corporal doméstica da criança e adolescente no Brasil. São Paulo: Iglu, 2001.

BARTH, Britt-Mari. **O saber em construção**: para uma pedagogia da compreensão. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula**. Aula inaugural proferida no Collège de France. São Paulo: Ática, 2001.

BRASIL. Decreto-lei nº. 2.484, de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Brasília: Senado Federal, 1940.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 11.340 de 07 de agosto de 2006. **Lei da Violência Domestica e Família contra Mulher**. Brasília: Senado Federal, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde (MS). Prevenção e tratamento dos agravos resultantes da violência sexual contra mulheres e adolescentes. **Norma Técnica**. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Assistência à Saúde. Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes pelos profissionais – um passo a mais na cidadania em saúde. **Normas e manuais técnicos**, série A, nº. 167. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Políticas de Saúde. **Violência intrafamiliar**: orientações para prática em serviço. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

\_\_\_\_\_. **Manual instrutivo de preenchimento da Ficha de notificação/investigação individual violência doméstica, sexual e/ou outras violências**. Brasília. Ministério da Saúde, 2008a.

\_\_\_\_\_. Resultados da vigilância de violências e acidentes - Viva 2007. Apresentado por Marta Maria Alves da Silva In: **Seminário Nacional de Experiências na Atenção à Violência Doméstica e Sexual: Avanços**, 2. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. – Brasília : Ministério da Saúde, 2008b.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Resultados do Serviço de proteção dos direitos humanos de crianças e adolescentes – Disque 100. Apresentado por Eliane Bispo Campelo In: **Seminário Nacional de Experiências na Atenção à Violência Doméstica e Sexual: Avanço**, 2. Brasília, 2008c.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 2004.

BRASÍLIA. **Enfrentando a violência na rede de saúde pública do Distrito Federal**. Coordenação de Laurez Ferreira Vilela. Brasília: Secretaria de Estado do Distrito Federal, 2005.

BRICEÑO-LEÓN, R. **Violência, sociedad y justicia en América Latina**. Buenos Aires: FLACSO, 2002.

BRUDER, Carmem. Tapa de pai é castigo ou carinho? **O Popular, On-line**. Goiânia, 24 jan. Opinião. Disponível: [<http://www2.opopular.com.br/anteriores/24jan2006/opinião>]. Acesso: 1º fev. 2006.

CALABRESI, Silva. Primeiro Plano. **Época**. São Paulo, 31 mar. 2008, ed. 515, p. 34.

CANEVACCI, M. **Dialética do indivíduo**. São Paulo, Brasiliense, 1981.

CARR, W. e KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CZEPAK, Isabel. Palmadas criam polêmica. **O Popular**. Goiânia, 5 fev. 2006, p. 5.

CHARLOT, Bernard. **A área da educação: um espaço saturado de discursos diversos e múltiplos**. Traduzida por Anna Carolina da Matta. Conferência de abertura, In: Reunião Anual da ANPEd, 28 . Caxambu, 2005.

CHAUÍ, Marilene. **A não-violência do brasileiro: um mito interessantíssimo**. In: Educação ou Desconversa? Almanaque, 11:16 - 24, 1980.

\_\_\_\_\_. Participando do debate sobre mulher e violência. In: **Perspectivas Antropológicas da Mulher**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CYPRIANO, Fábio. **“Mona Lisa” de Vermeer inspira romance e filme**. Disponível em {<http://www.pitoresco.com.br/espelho/destaques/vermeer.htm>}. Acesso em: 4 de set. 2008.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE BISPOS DO BRASIL (CNBB). **Relatório anual**. São Paulo: CNBB, 1999.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez 2002.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 7. ed. – São Paulo: Cortez Instituto Paulo Freire, 2003. (Coleção prospectiva, 5).

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Protocolo de atenção à mulher em situação de violência**. Curitiba, Jan. 2007.

DA MATA, Roberto. **As raízes da violência no Brasil**: reflexões de um antropólogo social. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de Pesquisa In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Prevenir a violência** – um desafio para o profissional da saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz/Ensp/Claves, 1994.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia *et. al.* (orgs.). **A. Cartografia do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. (Coleção Leituras no Brasil.).

DRUMMOND, Patrícia. Entrevista com Joana D’Arc da Silva - MESMO com tudo isso, não consigo ter ódio da Silva. O Popular. Goiânia, 28 de mar. 2008, Cidades, p. 3.

EBY, Frederick. **História da educação moderna**. Teoria, organização e práticas educacionais. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador** – uma história dos costumes. Tradução de Ruy Jungmann; revisão e apresentação Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador** – formação do Estado e civilização. Tradução de Ruy Jungmann; revisão e apresentação Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2.

FAZENDA, IVANI. **Metodologia da pesquisa educacional**. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2002.

FELIPE, Sônia T.; PHILIPPI Jeanine Nicolazzi. **O corpo violentado**: estupro e atentado violento ao pudor. Um ensaio sobre violência e três estudos de filmes à luz do contratualismo e da leitura cruzada entre direito e psicanálise. Florianópolis: Ed. da UFSC. 1998.

FERRIANI, M. G. C., IOSSI, M. A. **Significado do fracasso escolar para os atores sociais que utilizam o programa de assistência primária de saúde escolar** – Proase no município de ribeirão Preto. Ribeirão Preto, v. 6, n. 5, p. 35-44, dez. 1998.

FIORENTINI, Dario; SOUZA, Arlindo José Júnior; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta M. G.; PEREIRA, Elisabete M. de A. **Cartografia do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

GARBARINO, J. e GILIANO, G. *Understanding abusive families*. Massachusetts: Lexington Books, 1980.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; MESSIAS, Maria Glória Martins, GUERRA, Miram Darlete Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia *et. al.* (orgs.). **A. Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. (Coleção Leituras no Brasil.).

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. **Escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOIÂNIA. Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário de Goiânia. Conselho Tutelar da região norte. **Relatório de atendimento**. Goiânia, 2004.

GOIÁS, Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente. **Análise e encaminhamentos sob a violação de direitos fundamentais da Adolescente Lucélia Rodrigues da Silva**. Goiás: Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente, 2008.

\_\_\_\_\_. Diretoria Geral da Polícia Civil. Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente. **Estatísticas dos crimes apurados no ano de 2004**. Goiânia, 2005.

GONZAGA, Luiz. **Volta pra curtir**. Show ao vivo de Luiz Gonzaga gravado em 1972. Lançamento do CD pela RCA, 2001.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. Estilos parentais e comportamentos anti-sociais. In DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. (orgs.). **Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. Campinas: Alínea, 2003.



- GROSRICHARD, Alain. **Educação e política em Rousseau**. In: Almanaque 11, Cadernos de Literatura e Ensino, 1980, p. 29-36.
- GUERRA, Viviane.N.A. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. São Paulo: Cortez, 1998.
- GUIMARÃES, Valter soares. **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004 – (Coleção Entre Nós Professores).
- HOBBS, Thomas. **Do cidadão**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- INCONTI, Dora. *Pestalozzi – Educação e Ética*. São Paulo, Editora Scipione, 1997.
- JABOR, Arnaldo. Caso Isabella: a dor da falta de sentido. **O Popular**. Goiânia, 22 abr. de 2008.
- LEONTIEV, A.N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livro Horizontes, 1978.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986 (Temas básicos de educação e ensino).
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 10. ed. Cortez, São Paulo, 2002.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.
- MARCOVICH, Jaime. A criança maltratada In: KRYNSKI, Stranislau et al. (orgs.) **A criança maltratada**. São Paulo: ALMED, 1985, p. 19–24.
- MARQUES, Maria Aparecida Barbosa *et al.* A disciplina como forma de violência contra crianças e adolescentes In: MARQUES, Maria Aparecida Barbosa (orgs.) **Violência doméstica contra crianças e adolescentes**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 21 – 33.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. ed. São Paulo, Nova Cultural 1988, v. 1, t. 1. (Os pensadores).
- \_\_\_\_\_. **O Capital**. São Paulo, Abril Cultural, 1983. v. 5.
- MEMÓRIA da Propaganda. Anúncio publicado no Almanaque do Barão de Itararé, em 1949. Reeditado no **Brasil Almanaque de Cultura Popular**. São Paulo, ano 9, nº. 101. Seção. Setembro de 2007.
- MEYER, Marli. **A violência contra a criança**. Uma questão social emergente 1998. Dissertação – Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porte Alegre.
- MICHAUD, Yves. **A violência**. Tradução de L. Garcia. Série Fundamentos. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Contextualização do Debate sobre Violência contra Crianças e Adolescentes In BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria da Atenção à Saúde. **Violência faz mal à saúde**. Coordenação de Cláudia Araújo de Lima *et. al.* Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo/Rio de Janeiro, Hucitec-Abrasco, 1992.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Edinilsa Ramos. **Violência sob o olhar da saúde:** infrapolítica da contemporaneidade brasileira. Organizado por Maria Cecília de Souza Minayo *et al.* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.

\_\_\_\_\_, SANCHES, Raquel Niskier. *Violência contra Crianças e Adolescentes: questão histórica, Social e de Saúde.* In: BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria da Atenção à Saúde. **Violência faz mal à saúde.** Coordenação de Cláudia Araújo de Lima *et. al.* Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

MOTT, Luiz. Abuso sexual ritualístico. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento.** São Paulo: Cortez, 1993.

MUCZNIK, Esther. Darfur, o genocídio. **Revue de Presse.** Sld Portugal, 19 Septembre 2007. Disponível em {[http://www.sauverledarfur.org/revuepresse\\_lire.php?id=84](http://www.sauverledarfur.org/revuepresse_lire.php?id=84)}. Acesso em: 4 set. 2008.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓVOA, Antônio. O passado e presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Comitê dos Direitos da Criança: **Consideração de relatórios submetidos pelos estados partes sob o artigo 44 da convenção.** Brasília, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Prevenção do suicídio:** um manual de atenção para profissionais da atenção básica. Genebra, 2000.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DA SAÚDE (Opas). **Violência y salud:** resolución no XIX. Washington, 1994. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

ORTIZ, Renato. **À procura de uma sociologia da prática em Pierre Bourdieu.** São Paulo: Ática, 1983, p.7-36. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

PAI admite ter abusado da filha por 24 anos. O popular, Goiânia, 29 abr. 2008, p. 21.

PASSETI, Edson. **Violentados: criança, adolescentes e justiça.** São Paulo: Editora Imaginário, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PROGRAMA pela Erradicação do Castigo Físico e Humilhante Contra a Criança e o Adolescente. Disponível em:

{<http://www.acabarcastigo.org/iniciativaglobal/pages/progress/prohibstates.html>}. Acesso em: 09 de maio 2006.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Pós-facio de Octávio de Faria. Ilustração de Darcy Penteado. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 1977.

RASCOVSKY, Arnaldo. **O filicídio**. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

REDIN, E. Educação básica infantil: aproximações e pistas. In: STREECK, D. (org.). **Educação básica e o básico da educação**. Porto Alegre: Sulina/Unisinos, 1996.

ROUSSEAU, Jean-Jacques **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Lourdes Santos Machado. Introdução e notas de Paul Arbousse-Bastid e Lourival Gomes Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção “Os Pensadores”).

\_\_\_\_\_. **Emílio, ou Da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. – 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Paidéia).

RUIZ, Zelided Alma. Dinâmica familiar e o abuso da criança In: KRYNSKI, Stranislau et al. (orgs.) **A criança maltratada**. São Paulo: Almed, 1985, p. 41 – 52.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto, Porto Editora, 1995, p 63-88.

\_\_\_\_\_. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma G. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 81 – 88.

\_\_\_\_\_. A prática é institucionalizada: o contexto da ação educativa. In: SACRISTÁN, J. Gimeno (org.). **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 70-98.

\_\_\_\_\_. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artimed, 2005.

GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 129 – 150.

SAHLINS, Marschall. **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SAYÃO, Rosely; GROPPA, Júlio Aquino. **Em defesa da escola**. Campinas: Papirus Debates, 2004.

SÃO PAULO. Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP), Secretaria da Segurança Pública do Estado de São Paulo/Crianças desaparecidas, Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. **Estudo causal sobre o desaparecimento infanto-juvenil**. São Paulo : Segurança Pública do Estado de São Paulo, 2005.

SILVA JR, Jarbas Barbosa; OCAMPO, Horacio Toro. Apresentação. In: **Impacto da violência na saúde dos brasileiros** / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

SILVA, Maria Aparecida Alves da. Notificação compulsória dos casos de violência no Sistema Único de Saúde: contribuições de Goiânia. In: OLIVEIRA, Maria Luiza Moura; SOUSA, Sônia M. Gomes (orgs.). **(Re) Descobrimos faces da violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Goiânia: Cênese Editorial, 2007.

SILVA, Maria H. G. F. da. Políticas de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, p. 381-406, jul./dez., 2005.

SILVA, Simone Cassiano do. Eu fui muito cruel, (Entrevista) **Marie Claire**. Local, v., n. p83-88, jan. 2006.

SKINNER, B.F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Edart, 1973.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). **Guia de atuação frente a maus-tratos na infância e na adolescência**. Centro latino-americano de estudos de violência e saúde Jorge Carelli (Claves); Escola nacional de saúde pública (Ensp) Fiocruz e Secretaria de estado dos direitos humanos/Ministério da Justiça. 3. ed. Rio de Janeiro: 2005.

SOUZA, Edinilsa Ramos de; JORGE, Maria Helena Prado de Mello. Impacto da Violência na Infância e Adolescência Brasileiras: Magnitude da Morbimortalidade in BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria da Atenção à Saúde. **Violência faz mal à saúde**. Coordenação de Cláudia Araújo de Lima *et. al.* Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

\_\_\_\_\_. **Curso Impactos da Violência na Saúde**. Rio de Janeiro: EAD/ENSP, 2007. (Unidade I – Bases conceituais e históricas da violência e setor saúde).

SOUZA, Ruth C.C. R. de. **A complexidade, a escola e o aprender-ensinar**. In: Epeco, 8. Cuiabá, 2006, [no prelo]

STRAUS, M.A. **Measuring intrafamily conflict and violence: The conflict tactics (CT) scales**. *Journal of Marriage and Family*, v.41, n.1, p. 75-86, 1979.

\_\_\_\_\_. *et al.* **Behind closed door: Violence in the american family**. New York: Anchor Books, 1980.

\_\_\_\_\_. **Discipline and deviance: Physical punishment of children and violence and other crimes in adulthood**. *Social problem*, n. 38, p. 133-154. 1991.

THEICHER, Martin H. **Cicatrizes que não saram: a neurobiologia do abuso infantil**. Tradução de Dwain P. Santee. Scientific American, mar. de 2002.

VYGOTSKI, Lev. Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. Tradução e introdução de Paulo Bezerra. – 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente:** desenvolvimentos dos processos psicológicos superiores. 7. ed. Organização de Michael Cole *et al.* Tradução José Cipolla Neto, Luís Silverio Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEBER, Lídia Natalia Dobrianskyj. **Quem ensina a violência?** Conjuntura Social. Rio de Janeiro, n. 6, p. 38-43, 2001.

\_\_\_\_\_, VIEZZER, Ana Paula; BRANDENBRUG, Olívia Justen. **O uso da palmadas e surras como prática educativa.** Estudos de Psicologia, 2004.

# Apêndice 1





### TRAÇOS E RETRATO DOS CAMINHANTES

OBSERVE A FOTO:

1. Quais são as primeiras palavras que lhe vem à cabeça?

1. Ódio
2. Contragimento
3. Lembranças da infância



2. Como mãe, o que lhe vem a cabeça?

"Vontade de matar" quem colocou a mão e feriu meu filho, mas isso é só vontade pois aconteceu com meu filho quando tinha 8 anos e eu procurei o agressor e conversei com ele, ptei os cachorros que ele até chorou e pediu para ser meu amigo eu disse a ele inimigo de meu filho e meu também.  
3. Como professora, o que lhe vem à cabeça?  
muita raiva, mas de mãos atada.

4. Você já observou uma cena assim em sua sala de aula? Se sim, descreva e com que frequência que isso acontece?

Uma vez a muito tempo quando dava aula a noite para a 2ª série.

5. O que um professor sente ao deparar-se com essa cena?

Vontade de resolver o problema conversar com os pais e ao mesmo tempo medo de piorar a situação do aluno.

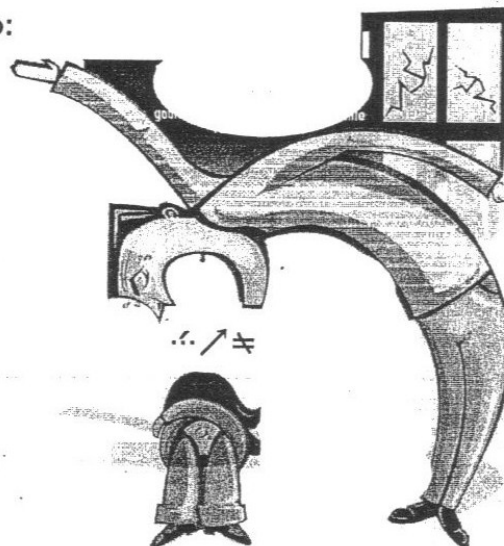
3. O professor deve tomar alguma atitude? Se sim, qual?

Sim - procurar conhecer mais a família conversar com os pais trazer os mesmos para a comunidade escolar - p/ ouvir palestras e de alguma forma ajudar. Caso não funcione encaminhar ao conselho tutelar.

# Apêndice 2



Observe o desenho:



Descreva a cena com suas palavras:

Que em nossa sociedade predomina a lei do mais forte. Sempre os que estão no poder, domina os fracos. É que sempre os fracos são massacrados, humilhados pela sociedade.

Professora: \_\_\_\_\_  
 Formação: \_\_\_\_\_  
 Idade: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_  
 Escola (s) em que trabalha: \_\_\_\_\_  
 filhos? \_\_\_\_\_ Bairro onde mora: \_\_\_\_\_

# Apêndice 3

**Dados Pessoais do (a) entrevistado (a):**

1.Nome: \_\_\_\_\_

2. Sexo: \_\_\_\_\_ 3. Idade: \_\_\_\_\_ 4.Bairro: \_\_\_\_\_

5. Mora com: \_\_\_\_\_

6. Tem filhos? \_\_\_\_\_ 7. Quantos? \_\_\_\_\_ 8. Idade? \_\_\_\_\_ 9. Sexo? \_\_\_\_\_

10. Profissão do Pai: \_\_\_\_\_

da Mãe \_\_\_\_\_

11. Nível de formação: \_\_\_\_\_

12. Instituição formadora: \_\_\_\_\_

13. Participa ou participou de alguma formação continuada: (    ) Sim (    ) Não

14. Qual? \_\_\_\_\_

15. Instituição responsável pela formação continuada: \_\_\_\_\_

15. Tempo de profissão: \_\_\_\_\_ 16. Outra ocupação profissional: \_\_\_\_\_

17. Tempo que trabalha na Educação Infantil/Ensino fundamental: \_\_\_\_\_

18. Você percebe que sua formação (Graduação/continuada) o/a capacitou para trabalhar com crianças: \_\_\_\_\_

19. Você percebe que sua formação (Graduação/continuada) o/a capacitou para lidar com situações de violência intrafamiliar que envolve as crianças de sua escola:

\_\_\_\_\_

20. Instituição que trabalha: \_\_\_\_\_

# Apêndice 4







## O que é autoridade?

[illegible]

## Como a autoridade deve se expressar na escola?

---

---

---

---

---

---

## Como a autoridade deve se expressar na família?

---

---

---

---

---

## Qual é o limite da autoridade?

---

---

---

---

---

**O que é ser criança?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Para que educam as crianças?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Como se devem educar as crianças (quais os meios/instrumentos se devem usar)?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---



# Apêndice 5

**Roteiro guia do grupo focal com o tema Violência Física e  
a Educação das Crianças:**

1. Diante dos erros cometidos pela criança, o que os adultos devem fazer (e como fazer)?
2. Nas situações de conflito, de oposição e descontrole por parte das crianças, como o adulto deve agir?
3. Em alguma circunstância, a violência é necessária na educação das crianças? Se sim, em quais circunstâncias?
4. Você concorda que a mãe ou pai pode bater para educar os filhos?
5. Existe uma diferença entre dar palmadas e dar surras?
6. Como os seus pais ou responsáveis lidavam com situações de conflito (oposição, desobediência ou descontrole por parte dos filhos)?
7. Para corrigir “erros ou mau comportamento” seus pais davam puxões de orelha, beliscões, tapas, murros, surras (de varas, cintos)?
8. Isso ocorria com frequência?
9. Quem mais batia: pai ou mãe?
10. Quais impressões e/ou sentimentos você tem em relação à forma que foi educada quando criança?
11. Comente sobre a autoridade da família (pais e cuidadores).
12. Alguém pode interferir no modo de criação dos filhos alheios?
13. O que faz quando identifica um caso de violência física sofrida por um aluno da sua escola?
14. Por que age desta forma?

# Anexos I

# Anexos II

**PROJETO DE LEI Nº. 2654 /2003**  
**(Da Senhora Maria do Rosário)**

Dispõe sobre a alteração da Lei 8069, de 13/07/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, e da Lei 10406, de 10/01/2002, o Novo Código Civil, estabelecendo o direito da criança e do adolescente a não serem submetidos a qualquer forma de punição corporal, mediante a adoção de castigos moderados ou imoderados, sob a alegação de quaisquer propósitos, ainda que pedagógicos, e dá outras providências.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º – São acrescentados à Lei 8069, de 13/07/1990, os seguintes artigos:

Art. 18A – A criança e o adolescente têm direito a não serem submetidos a qualquer forma de punição corporal, mediante a adoção de castigos moderados ou imoderados, sob a alegação de quaisquer propósitos, no lar, na escola, em instituição de atendimento público ou privado ou em locais públicos.

Parágrafo único – Para efeito deste artigo será conferida especial proteção à situação de vulnerabilidade à violência que a criança e o adolescente possam sofrer em consequência, entre outras, de sua raça, etnia, gênero ou situação sócio-econômica.

Art. 18B – Verificada a hipótese de punição corporal em face de criança ou adolescente, sob a alegação de quaisquer propósitos, ainda que pedagógicos, os pais, professores ou responsáveis ficarão sujeitos às medidas previstas no artigo 129, incisos I, III, IV e VI desta lei, *sem prejuízo de outras sanções cabíveis*.

Art. 18 D – Cabe ao Estado, com a participação da sociedade:

I. I. Estimular ações educativas continuadas destinadas a conscientizar o público sobre a ilicitude do uso da violência contra criança e adolescente, ainda que sob a alegação de propósitos pedagógicos;

II. II. Divulgar instrumentos nacionais e internacionais de proteção dos direitos da criança e do adolescente;

III. III. Promover reformas curriculares, com vistas a introduzir disciplinas voltadas à proteção dos direitos da criança e do adolescente, nos termos dos artigos 27 e 35, da Lei 9394, de 20/12/1996 e do artigo 1º da Lei 5692, de 11/08/1971, ou a introduzir no currículo do ensino básico e médio um tema transversal referente aos direitos da criança, nos moldes dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Art. 2º – O artigo 1634 da Lei 10.406, de 10/01/2002 (novo Código Civil), passa a ter seguinte redação:

“Art. 1634 – Compete aos pais, quanto à pessoa dos filhos menores:

VII. Exigir, sem o uso de força física, moderada ou imoderada, que lhes prestem obediência, respeito e os serviços próprios de sua idade e condição”.

Art. 3º – Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

## JUSTIFICAÇÃO

A Constituição Brasileira de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8069/90) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (ratificada pelo Brasil em 24.09.90) introduzem, na cultura jurídica brasileira, um novo paradigma inspirado pela concepção da criança e do adolescente como verdadeiros sujeitos de direito, em condição peculiar de desenvolvimento. Este novo paradigma fomenta a doutrina da proteção integral à criança e ao adolescente e consagra uma lógica e uma principiologia próprias voltadas a assegurar a prevalência e a primazia do interesse superior da criança e do adolescente. Na qualidade de sujeitos de direito em condição peculiar de desenvolvimento, à criança e ao adolescente é garantido o direito à proteção especial.

Sob esta perspectiva, a Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 227, estabelece que: *“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”*. Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente, ao regulamentar o comando constitucional, prescreve, em seu artigo 5º, que: *“Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”*. Acrescenta o artigo 18 do mesmo Estatuto: *“É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”*.

Não obstante os avanços decorrentes da Constituição e do Estatuto, no sentido de garantir o direito da criança e do adolescente ao respeito, à dignidade, à integridade física, psíquica e moral, bem como de colocá-los a salvo de qualquer tratamento desumano ou violento, constata-se que tais avanços não tem sido capazes de romper com uma cultura que admite o uso da violência contra criança e adolescente (a chamada “mania de bater”<sup>22[1][1]</sup>), sob a alegação de quaisquer propósitos, ainda que pedagógicos.

<sup>22[1][1]</sup> Sobre o tema, ver “Por que abolir no Brasil a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes?”, de Maria Amélia Azevedo e Viviane N. de A. Guerra (mimeo).

Sob o prisma jurídico, a remanescência desta cultura, por vezes, ainda é admitida e tolerada sob o argumento de que se trata do uso da violência “moderada”. Vale dizer, a ordem jurídica tece, de forma implícita, a tênue distinção entre a violência “moderada” e “imoderada”, dispondo censura explícita tão somente quando da ocorrência dessa última modalidade de violência. Destaca-se, neste sentido, o Código Civil de 1916 que, em seu artigo 395, determina que *“perderá por ato judicial o pátrio poder o pai, ou a mãe que castigar imoderadamente o filho (...)”*. Observe-se, como consequência, que o castigo “moderado” é, deste modo, aceitável, tolerável e admissível, não implicando qualquer sanção. No Código Penal de 1940, o crime de maus tratos, tipificado no artigo 136, na mesma direção, vem a punir o ato de expor a perigo a vida ou a saúde de pessoa sob autoridade, guarda ou vigilância, para fim de educação, ensino, tratamento ou custódia, quando do abuso dos meios de correção ou disciplina. Uma vez mais, há que se diferenciar a prática abusiva e não abusiva dos meios de correção ou disciplina, posto que apenas a primeira é punível. Estes dispositivos legais, na prática, têm sido utilizados para o fim de contribuir para a cultura que ainda aceita e tolera o uso da violência “moderada” contra criança e adolescente, sob a alegação de propósitos pedagógicos, na medida em que se pune apenas o uso imoderado da força física. Além disso, há dificuldade em se traçar limites entre um castigo moderado e um castigo imoderado, o que tem propiciado abusos.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a permissão do uso moderado da violência contra crianças e adolescentes faz parte de uma cultura da violência baseada em três classes de fatores: ligados à infância, ligados à família e ligados à violência propriamente dita. Quanto aos primeiros, persiste no Brasil a percepção da criança e do adolescente como grupos *menorizados*, isto é, como grupos inferiorizados da população, frente aos quais é tolerado o uso da violência. Quanto aos segundos, vigora ainda um modelo familiar pautado na valorização do espaço privado e da estrutura patriarcal, que, por estar muitas vezes submerso em dificuldades sócio-econômicas, propicia a eclosão da violência. Quanto aos terceiros, prevalece no Brasil o costume de se recorrer a alternativas violentas de solução de conflitos, inclusive no que toca a conflitos domésticos. Essa cultura, contudo, pode e deve ser enfrentada por diversas vias, dentre elas, a valorização da infância e da adolescência, a percepção da criança como um ser político, sujeito de direitos e deveres, e, ainda, a elucidação de métodos pacíficos de resolução de conflitos, que abarcarão a vedação do castigo infantil, ainda que moderado e para fins pretensamente pedagógicos.<sup>23[2][2]</sup>

Neste contexto, é fundamental e necessário tornar inequivocadamente claro e explícito que a punição corporal de criança e adolescente, ainda que sob pretensos propósitos pedagógicos, é absolutamente inaceitável. Daí a apresentação do presente projeto de lei, que objetiva assegurar à criança e ao adolescente o direito a não serem submetidos a qualquer forma de punição corporal, mediante a adoção de castigos moderados ou imoderados, sob a alegação de quaisquer propósitos, ainda que pedagógicos, no lar, na escola ou em instituição de atendimento público ou privado. O escopo principal é ressaltar que a vedação genérica da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente quanto ao uso da violência abrange a punição corporal mesmo quando moderada e mesmo quando perpetrada por pais ou outros responsáveis.

A escolha pela inclusão desse direito específico no Estatuto da Criança e do Adolescente atende a esse escopo sem calcar dúvidas quanto à ilicitude do uso da violência de modo geral, nos termos do artigo 18 desse diploma. A inclusão alcança, ademais disso, duas outras metas. Primeiro, assegurará uma

<sup>23[2][2]</sup> Maria Amélia Azevedo e Viviane N. de A. Guerra. A Violência Doméstica na Infância e na Adolescência. São Paulo: Robe, 1995, p. 77-85.

maior coerência ao sistema de proteção da criança e do adolescente. Segundo, ressaltará a relevância desse direito específico, na medida em que esse passará a fazer parte de uma lei paradigmática tanto interna quanto internacionalmente.

Não se trata, todavia, da criminalização da violência moderada, mas da explicitação de que essa conduta não condiz com o direito. É nesse sentido, ademais disso, que se coloca o Comitê da ONU sobre os Direitos da Criança. No parágrafo 17 de sua Discussão sobre Violência contra Crianças na Família e na Escola, o Comitê ressaltou que a “ênfase deve ser na educação e no apoio aos pais, e não na punição. Esforços preventivos e protetivos devem enfatizar a necessidade de se considerar a separação da família como uma medida excepcional”.<sup>24[3][3]</sup>

Orientado pela vertente preventiva e pedagógica, o projeto estabelece que, na hipótese do uso da violência contra criança ou adolescente, ainda que sob a alegação de propósitos educativos, os pais, professores ou responsáveis ficarão sujeitos às medidas previstas no artigo 129, incisos I, III, IV e VI do Estatuto da Criança e do Adolescente. Tais medidas compreendem: o encaminhamento dos pais ou responsável a programa oficial ou comunitário de proteção à família; o encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico; o encaminhamento a cursos ou programas de orientação; bem como a obrigação de encaminhar a criança ou adolescente a tratamento especializado.

Conforme revela a experiência de outros países, como a Suécia <sup>25[4][4]</sup>, a plena efetivação e observância do direito a uma pedagogia não violenta requer do Poder Público o desenvolvimento de campanhas educativas destinadas a conscientizar o público sobre a ilicitude do uso da violência contra criança e adolescente, ainda que sob a alegação de propósitos pedagógicos. Daí a inclusão do artigo 18 – D do projeto de lei, visando justamente impor ao Poder Público o dever de estimular ações educativas continuadas de conscientização, bem como o de divulgar os instrumentos nacionais e internacionais de proteção dos direitos da criança e do adolescente e de promover reformas curriculares, com vistas a introduzir disciplinas voltadas à proteção dos direitos da criança e do adolescente.

Considerando o novo Código Civil, que entrou em vigor em janeiro de 2003, o presente projeto ainda torna explícita a proibição do uso da violência, seja moderada ou imoderada, no que tange à exigência dos pais em face da pessoa dos filhos menores “*de que lhes prestem obediência, respeito e os serviços próprios de sua idade e condição*”. Assim, fica afastada a perversa consequência de legitimar ou autorizar o eventual uso da violência física, mesmo

<sup>24[3][3]</sup> Nações Unidas - Comitê dos Direitos da Criança, “Discussão sobre Violência contra Crianças dentro da Família e nas Escolas,” CRC/C/111, 28 th Session, 28 de setembro de 2001.

<sup>25[4][4]</sup> É interessante notar que a própria lei, que torna ilícito o uso da violência, ainda que moderada, para fins educativos, pode trazer mudanças sociais. Foi o que ocorreu, ilustrativamente, na Suécia (1979) e na Dinamarca (1997). Na Suécia, em 1968, 42% da população entendia que o castigo corporal era, por vezes, necessário. Em 1994, apenas 11% da população apoiava o uso do castigo na educação. Na Dinamarca, uma pesquisa de opinião realizada em 1984 indicou que 68% dos dinamarqueses eram contrários à abolição da punição corporal. Em 1997, 57% da população era contrária ao uso dessa punição. A mudança se deu não pela lei de 1997, mas por outra anterior, de 1985, menos explícita. Em todos esses casos, contudo, os efeitos sociais da lei foram efetivos apenas porque essas leis foram acompanhadas por campanhas de educação pública. Na Suécia, por exemplo, em dois anos da promulgação da lei, que proibiu todas as formas de punição corporal, 99% da população tinha ciência de seu conteúdo. Fonte: Durrant, J. The Swedish Ban on Corporal Punishment: Its History and Effects. In: Family Violence Against Children: a Challenge for Society, Berlin, New York, Walter de Gruyter and Co., 1996.



quando moderada, para “educar” e exigir dos filhos que prestem a obediência necessária.

Observe-se que no Direito Comparado, a tendência contemporânea é a de punir expressa e explicitamente o uso da violência contra criança e adolescente, ainda quando alegada para pretensos propósitos pedagógicos. A título exemplificativo, destacam-se: a experiência pioneira da Suécia, que desde 1979 adotou a chamada “Anti-spanking law”, proibindo a punição corporal ou qualquer outro tratamento humilhante em face de crianças; a decisão da Comissão Européia de Direitos Humanos de que a punição corporal de crianças constitui violação aos direitos humanos; a lei da Família e da Juventude (Family Law and the Youth and Welfare Act), aprovada na Áustria em 1989, com o fim de evitar que fosse a punição corporal usada como instrumento de educação de crianças; a lei sobre Custódia e Cuidados dos Pais (Parental Custody and Care Act), aprovada na Dinamarca em 1997, a lei de pais e filhos (Parent and Child Act), adotada na Noruega em 1987; a lei da proteção dos direitos da criança (Protection of the Rights of the Child Law), adotada na Letônia em 1998; as alterações no artigo 1631 do Código Civil, aprovadas na Alemanha em 2000; a decisão da Suprema Corte de Israel, de 2000, que sustentou ser inadmissível a punição corporal de crianças, por seus pais ou responsáveis; a lei adotada em Chipre em 2000 (Law which provides for the prevention of Violence in the Family and Protection of Victims), voltada à prevenção da violência no núcleo familiar e da Islândia (2003). Além destas experiências, acrescenta-se que países como a Itália, Canadá, Reino Unido, México e Nova Zelândia tem se orientado na mesma direção, no sentido de prevenir e proibir o uso da punição corporal de crianças, sob a alegação de propósitos educativos, particularmente mediante relevantes precedentes judiciais e reformas legislativas em curso. Cite-se, ainda, decisão proferida pela Corte Européia de Direitos Humanos, em face do Reino Unido, considerando ilegal a punição corporal de crianças.

Ressalte-se, além disso, que o Brasil é parte da Convenção sobre os Direitos da Criança, desde 24 de setembro de 1990. Ao ratificar a Convenção, no livre e pleno exercício de sua soberania, o Estado Brasileiro assumiu a obrigação de assegurar à criança o direito a uma educação não violenta, contraindo para si a obrigação de não apenas respeitar, mas também de promover este direito. A respeito, merece menção o artigo 19 (1), cominado com o artigo 5o, da Convenção. De acordo com o artigo 19 (1): “ Os Estados Partes tomarão todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto estiver sob a guarda dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela “. Por sua vez, o artigo 5o estabelece: “Os Estados Partes respeitarão as responsabilidades, os direitos e os deveres dos pais ou, conforme o caso, dos familiares ou da comunidade, conforme os costumes locais, dos tutores ou de outras pessoas legalmente responsáveis pela criança, de orientar e instruir apropriadamente a criança de modo consistente com a evolução de sua capacidade, no exercício dos direitos reconhecidos pela presente Convenção”.

Deste modo, o artigo 19, conjugado com o artigo 5o, da CDC, veda claramente a utilização de qualquer forma de violência contra a criança, seja ela moderada ou imoderada, mesmo que para fins pretensamente educativos ou pedagógicos, considerando ilícitas, nessa linha, práticas “corretivas” empregadas por pais ou responsáveis que abarquem punições físicas em qualquer grau. Adicione-se que o artigo 29 da Convenção estipula ainda um direito complementar ao da educação não violenta: o direito a uma educação de qualidade. A respeito, importa frisar que a própria Declaração Universal, em seu artigo 26, já estabelecia que a instrução deveria ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento da

personalidade humana e do fortalecimento e do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais <sup>26[5][5]</sup>.

Considerando a efetiva implementação de avanços introduzidos pela Constituição Brasileira de 1988 e pelo Estatuto da Criança e Adolescente, bem como as obrigações internacionais assumidas pelo Estado Brasileiro, com a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança e tendo em vista ainda a tendência do Direito Comparado contemporâneo, refletida nas experiências de diversos países, é urgente e necessária a aprovação do presente projeto de lei, ao consagrar expressamente o direito da criança e do adolescente a uma pedagogia não violenta.

O reconhecimento da dignidade da criança e do adolescente consolida a idéia de que, se não se admite a violação à integridade física de um adulto por outro adulto, em qualquer grau, não se pode admitir a violação à integridade física de uma criança ou adolescente por um adulto. Há de se assegurar, por conseguinte, o direito da criança e do adolescente a uma educação não violenta, por meio do reconhecimento explícito do direito específico da criança e do adolescente a não serem submetidos a qualquer violência, seja ela moderada ou imoderada, ainda que cometida por pais ou responsáveis, com finalidades pretensamente pedagógicas.

Enfim, o presente projeto, que teve origem na "Petição por uma Pedagogia Não Violenta" e que recebeu no Brasil, Peru e Argentina mais de 200 mil assinaturas, visa a combater, em definitivo, a punição corporal que ainda alcança tantas crianças e adolescentes, violando seu direito fundamental ao respeito e à dignidade. A proposição que estamos apresentando à Casa foi elaborada pelo Laboratório de Estudos da Criança (LACRI) da Universidade de São Paulo (USP), sob a responsabilidade das coordenadoras, Dra. Maria Amélia Azevedo, Dra. Flávia Piovesan, Dra. Carolina de Mattos Ricardo, Dra. Daniela Ikawa e Dr. Ricardo Azevedo Guerra, e, como pode ser verificado na argumentação supra, está amparado por pesquisas e análises comparativas com as legislações mais avançadas do mundo. Por esse motivo, esperamos contar com o apoio a sua aprovação.

Sala das Sessões, em \_\_\_\_\_, de novembro de 2003.

***Maria do Rosário***

Deputada Federal

**PT/RS**

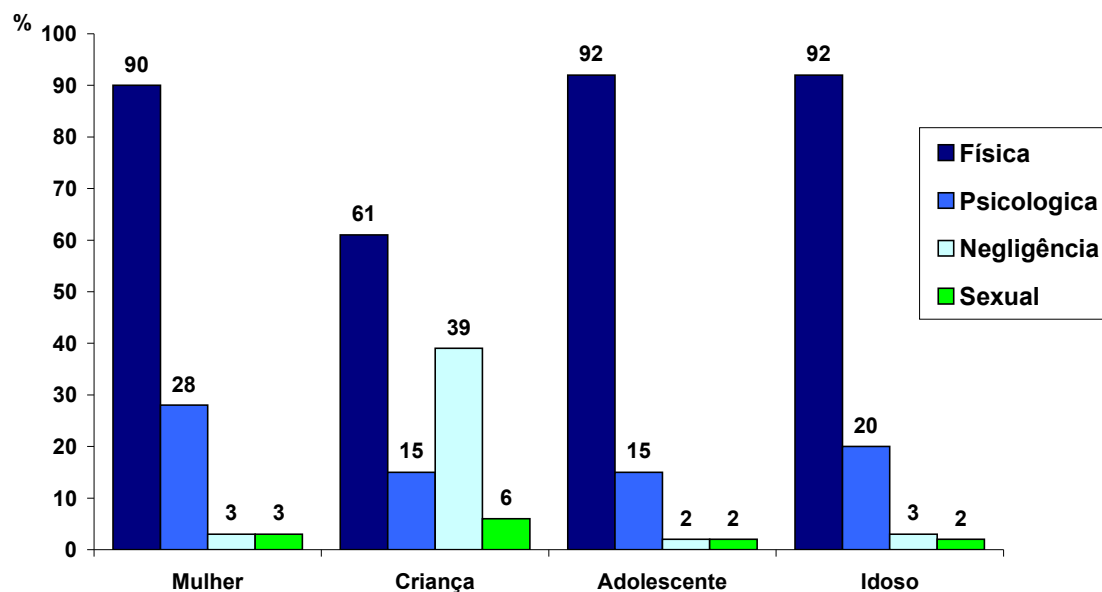
---

<sup>26[5][5]</sup> Estabeleceu o Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em seu Comentário Geral N. 13, adotado em 1999, que "a educação é, ao mesmo tempo, um direito humano em si e um meio indispensável para realização de outros direitos humanos".

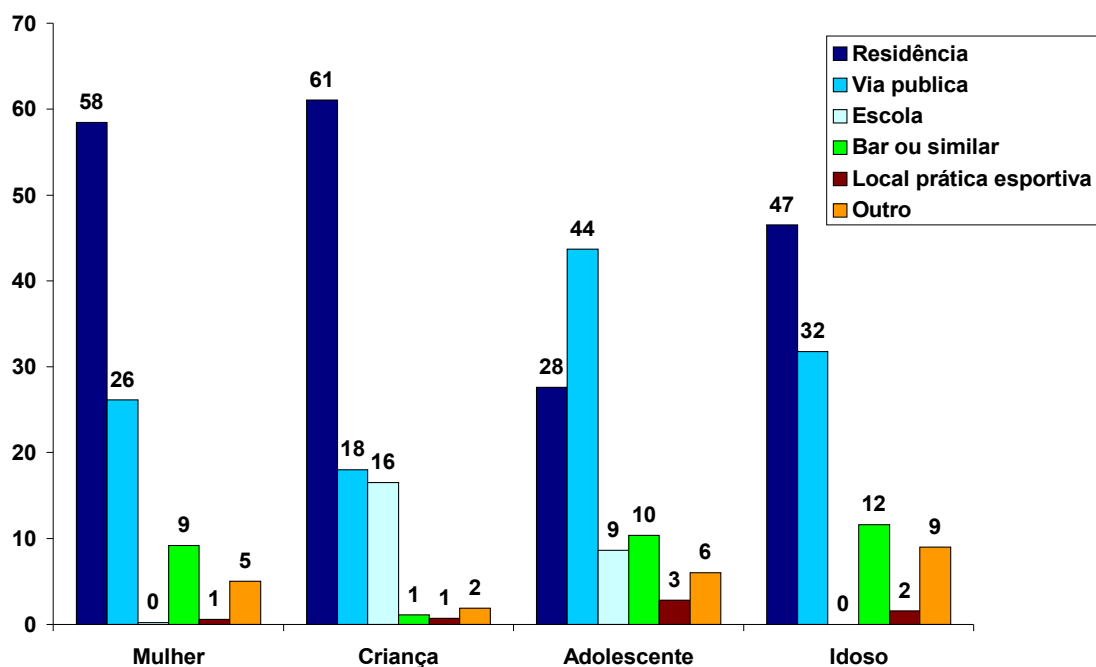
# Anexos III

**Resultados da Vigilância de Violência e Acidentes (VIVA) 2007**

### Tipo de Agressão sofrida segundo grupo populacional, VIVA 2007



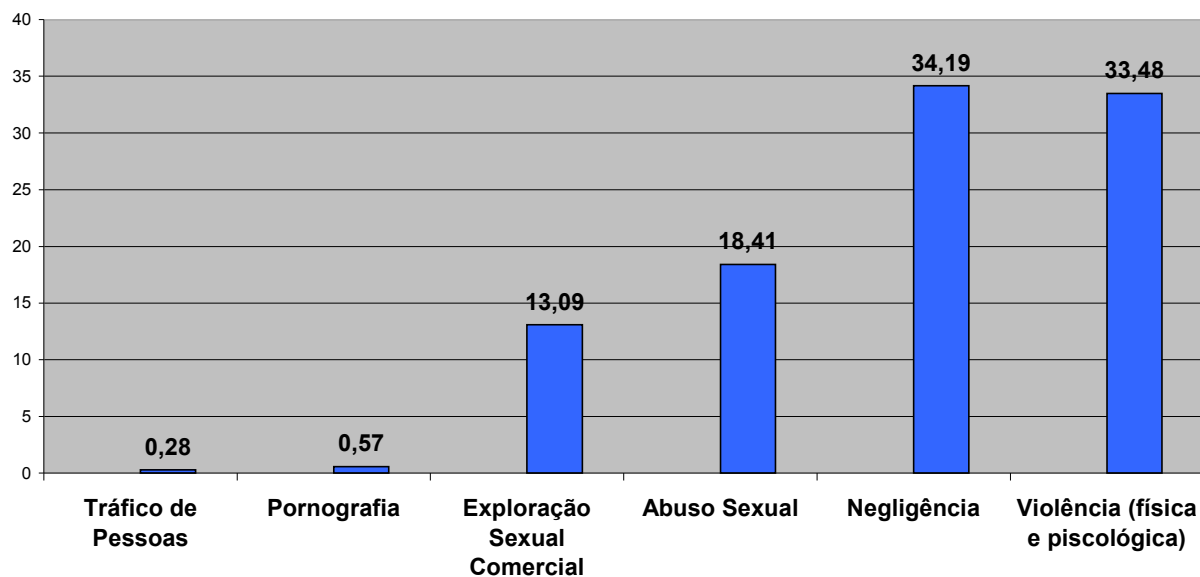
### Local de ocorrência da Agressão segundo o grupo populacional VIVA 2007



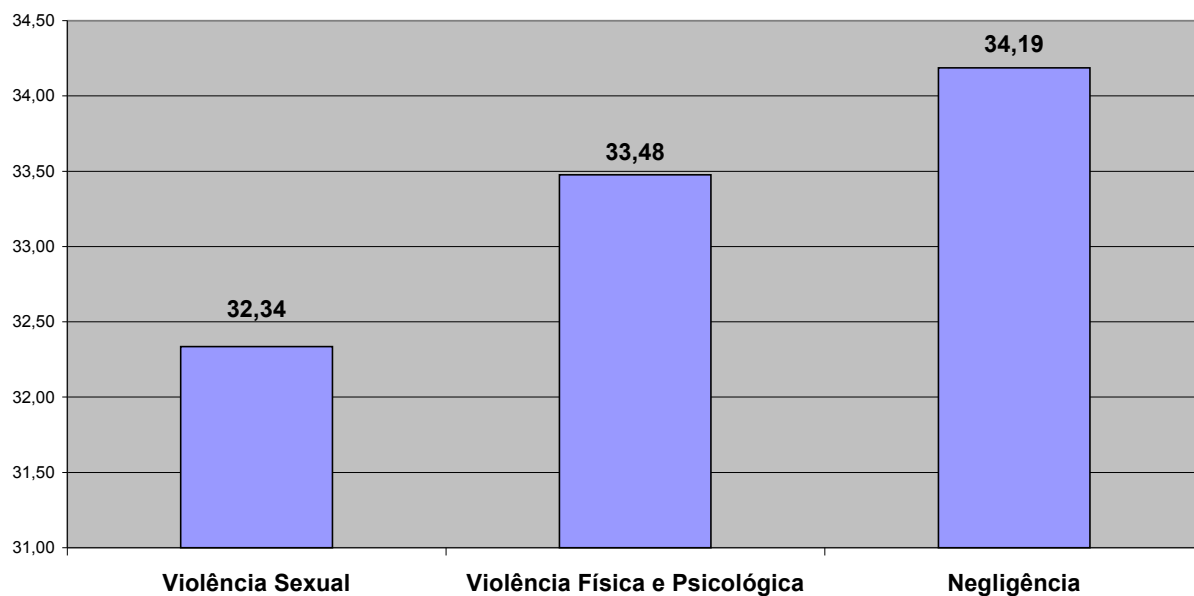
**Fonte:** Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Resultados da Vigilância de Violências e Acidentes - VIVA 2007.

# Anexos IV

**Porcentagem de Registros por Categorias de Violência nas Denúncias  
Categorizadas  
DDN 100 - abril 2008**



**Porcentagem de Registros por Categorias de Violência nas Denúncias  
Categorizadas  
DDN 100 - abril 2008**



**Fonte:** Presidência da República. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Resultados do Serviço de proteção dos direitos humanos de crianças e adolescentes – DISQUE 100.

# Anexos V

### **Causo da Arribada – Luiz Gonzaga**

Só voltei em casa 16 anos depois da minha arribada. Só fugi de casa porque queria casar. Mãe era mulher, haam violenta. Casar haam! Mas eu era tocadozinho pé de serra, namorador como o diabo, neguim fiota. Namorei uma estudante. Aí menino quando o pai da moça soube deu uma polpa da moléstia.

Huumm! Tocadozinho sem futuro, Luiz casar, huumm! Deixa ele vir pra cá que eu dou uma pisa [imitando a fala do pai da moça].

Eu soube, no dia da feira tomei umas lapadas de cana, escorrei o homem [pai da namorada] na feira. Oh! Seu Raimundo o senhor me chamou de mulequim sem futuro?

E o que mais Luiz? [imitando a fala do pai da moça].

O senhor disse que eu era um tocadozinho de meia tigela?

E o que mais Luiz? [imitando a fala do pai da moça].

Que eu não prestava pra casar com sua filha?

E o que mais Luiz? Mentira Luiz isso é invenção desse povo. Tu meu coração filho de Januário e Santana! [imitando a fala do pai da moça].

Haam, o homem era muito vivo! Eu sai dali e fui contar vantagem no meio dos amigos. Taí, diz que o homem era bravo? Fui lá, escorrei ele no meio da feira e disse-lhe o diabo. Eu disse as do fim. Ele se acorvador!

Nessa hora mesmo ele estava conversando com mãe lá na feira das cordas. Santana foge daqui com Luiz pra evitar uma desgraça, me insultou. Só não dei umas tacas porque é seu filho [imitando a fala do pai da moça].

Na mesma hora mãe... nos voltamos pra casa. Chegamos em casa assim. Todo mundo se admirou, mas Santana essa hora já voltou da feira, num vendeu nem as cordas, que houve? Daí a pouso menino foi um São João de Rei lá dentro da Camarinha.

Thá, thá [imitando sons secos de pancadas].

Tu queria mata o homem, toma, toma valente [imitando a fala mãe].

Thá, thá [imitando sons secos de pancadas].

Meu pai na porta quando eu fugi, que fui passando perto do meu pai, meu pai nunca tinha me batido aproveitou e emendou...Haam menino! Só voltei 16 anos depois (...)

**Causo contado por Luiz Gonzaga no Show ao vivo *Volta pra curtir*. Esse show foi gravado em 1972, sendo depois regravado pela produtora RCA em CD no ano de 2001.**



# Anexos VI

## NEGRINHA (Monteiro Lobato)

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados. Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças. Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma - "dona de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral", dizia o reverendo. Ótima, a dona Inácia. Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. Viúva sem filhos, não a calejava o choro da carne de sua carne, e por isso não suportava o choro da carne alheia. Assim, mal vagia, longe, na cozinha, a triste criança, gritava logo nervosa: - Quem é a peste que está chorando aí? Quem havia de ser? A pia de lavar pratos? O pilão? O forno? A mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e afastava-se com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em caminho beliscões de desespero. - Cale a boca, diabo! No entanto, aquele choro nunca vinha sem razão. Fome quase sempre, ou frio, desses que entangem pés e mãos e fazem-nos doer... Assim cresceu Negrinha - magra, atrofiada, com os olhos eternamente assustados. Órfã aos quatro anos, por ali ficou feito gato sem dono, levada a pontapés, Não compreendia a idéia dos grandes. Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. A mesma coisa, o mesmo ato, a mesma palavra provocava ora risadas, ora: castigos. Aprendeu a andar, mas quase não andava. Com pretextos de que às soltas reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão da porta. - Sentadinha aí, e bico, hein? Negrinha imobilizava-se no canto, horas e horas. - Braços cruzados, já, diabo! Cruzava os bracinhos a tremer, sempre com o susto nos olhos. E o tempo corria. E o relógio batia uma, duas, três, quatro, cinco horas - um cuco tão engraçadinho! Era seu divertimento vê-lo abrir a janela e cantar as horas com a bocarra vermelha, arrufando as asas. Sorria-se então por dentro, feliz um instante. Puseram-na depois a fazer croché, e as horas se lhe iam a espichar trancinhas sem fim. Que idéia faria de, si essa criança que nunca ouvira uma palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, patachoca, pinto gorado, mosca-morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa-ruim, lixo não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam. Tempo houve em que foi a bubônica. A epidemia andava na berra, como a grande novidade, e Negrinha viu-se logo apelidada assim - por sinal que achou linda a palavra. Perceberam-no e suprimiram-na da lista. Estava escrito que não teria um gostinho só na vida - nem esse de personalizar a peste... O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo. Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço. Mãos em cujos nós de dedos comichasse um cocre, era mão que se descarregaria dos fluidos em sua cabeça. De passagem. Coisa de rir e ver a careta... A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo essa indecência de negro igual a branco e qualquer coisinha: a polícia! "Qualquer coisinha": uma mucama assada ao forno porque se engraçou dela o senhor; uma novena de relho porque disse: "Como é ruim, a sinhá!" ... O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a

gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis. Inocente derivativo: - Ai! Como alivia a gente uma boa roda de cocres bem fincados!... Tinha de contentar-se com isso, judiaria miúda, os níqueis da crueldade. Cocres: mão fechada com raiva e nós de dedos que cantam no coco do paciente. Puxões de orelha: o torcido, de despegar a concha (bom! bom! bom! gostoso de dar) e o a duas mãos, o sacudido. A gama inteira dos beliscões: do miudinho, com a ponta da unha, à torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha. A esfregadela: roda de tapas, cascudos, pontapés e safanões a uma - divertidíssimo! A vara de marmelo, flexível, cortante: para "doer fino" nada melhor! Era pouco, mas antes disso do que nada. Lá de quando em quando vinha um castigo maior para desobstruir o fígado e matar as saudades do bom tempo. Foi assim com aquela história do ovo quente. Não sabem! Ora! Uma criada nova furtara do prato de Negrinha coisa de rir - um pedacinho de carne que ela vinha guardando para o fim. A criança não sofreu a revolta - atirou-lhe um dos nomes com que a mimoseavam todos os dias. "Peste?" Espere aí! Você vai ver quem é peste - e foi contar o caso à patroa. Dona Inácia estava azeda, necessitadíssima de derivativos. Sua cara iluminou-se. - Eu curo ela!. - disse, e desentalando do trono as banhas foi para a cozinha, qual perua choca, a rufar as saias. - Traga um ovo. Veio o ovo. Dona Inácia mesmo pô-lo na água a ferver; e de mãos à cinta, gozando-se na prelibação da tortura, ficou de pé uns minutos, à espera. Seus olhos contentes envolviam a mísera criança que, encolhidinha a um canto aguardava trêmula alguma coisa de nunca visto. Quando o ovo chegou a ponto, a boa senhora chamou: - Venha cá! Negrinha aproximou-se. - Abra a boca! Negrinha abriu a boca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, com uma colher, tirou da água "pulando" o ovo e zás! na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo. Depois: - Diga nomes feios aos mais velhos outra vez, ouviu, peste? E a virtuosa dama voltou contente da vida para o trono, a fim de receber o vigário que chegava. - Ah, monsenhor! Não se pode ser boa nesta vida... Estou criando aquela pobre órfã, filha da Cesária - mas que trabalhadeira me dá! - A caridade é a mais bela das virtudes cristãs, minha senhora murmurou o padre. - Sim, mas cansa... - Quem dá aos pobres empresta a Deus. A boa senhora suspirou resignadamente. Inda é o que vale... Certo dezembro vieram passar as férias com Santa Inácia duas sobrinhas suas, pequenotas, lindas meninas louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas. Do seu canto na sala do trono, Negrinha viu-as irromperem pela casa como dois anjos do céu - alegres, pulando e rindo com a vivacidade de cachorrinhos novos. Negrinha olhou imediatamente para a senhora, certa de vê-la armada para desferir contra os anjos invasores o raio dum castigo tremendo. Mas abriu a boca: a sinhá ria-se também... Quê? Pois não era crime brincar? Estaria tudo mudado - e findo o seu inferno - e aberto o céu? No enlevo da doce ilusão, Negrinha levantou-se e veio para a festa infantil, fascinada pela alegria dos anjos. Mas a dura lição da desigualdade humana lhe chicoteou a alma. Beliscão no umbigo, e nos ouvidos, o som cruel de todos os dias: "já para o seu lugar, pestinha! Não se enxerga?" Com lágrimas dolorosas, menos de dor física que de angústia moral sofrimento novo que se vinha acrescer aos já conhecidos - a triste criança encorujou-se no cantinho de sempre. - Quem é, titia? - perguntou uma das meninas, curiosa. - Quem há de ser? - disse a tia, num suspiro de vítima. - Uma caridade minha. Não me corrijo, vivo criando essas pobres de Deus... Uma órfã. Mas brinquem, filhinhas, a casa é grande, brinquem por aí afora. - Brinquem! Brincar! Como seria bom brincar! - refletiu com suas lágrimas, no canto, a dolorosa martirzinha, que até ali só brincara em imaginação com o

cuco. Chegaram as malas e logo: - Meus brinquedos! - reclamam as duas meninas. Uma criada abriu-as e tirou os brinquedos. Que maravilha! Um cavalo de pau!... Negrinha arregalava os olhos. Nunca imaginara coisa assim tão galante. Um cavalinho! E mais... Que é aquilo? Uma criancinha de cabelos amarelos... que falava "mamã"... que dormia... Era de êxtase o olhar de Negrinha. Nunca vira uma boneca e nem sequer sabia o nome desse brinquedo. Mas compreendeu que era uma criança artificial. - É feita?... - perguntou, extasiada. E dominada pelo enlevo, num momento em que a senhora saiu da sala a providenciar sobre a arrumação das meninas, Negrinha esqueceu o beliscão, o ovo quente, tudo, e aproximou-se da criatura de louça. Olhou-a com assombrado encanto, sem jeito, sem ânimo de pegá-la. As meninas admiraram-se daquilo. - Nunca viu boneca? - Boneca? - repetiu Negrinha. - Chama-se Boneca? Riram-se as fidalgas de tanta ingenuidade. - Como é boba - disseram. - E você como se chama? - Negrinha. As meninas novamente torceram-se de riso; mas vendo que o êxtase da bobinha perdurava, disseram, apresentando-lhe a boneca: - Pegue! Negrinha olhou para os lados, ressabiada, com o coração aos pinotes. Que ventura, santo Deus! Seria possível? Depois pegou a boneca. E muito sem jeito, como quem pega o Senhor menino, sorria para ela e para as meninas, com assustados relanços de olhos para a porta. Fora de si, literalmente... era como se penetrara no céu e os anjos a rodeassem, e um filhinho de anjo lhe tivesse vindo adormecer ao colo. Tamanho foi o seu enlevo que não viu chegar a patroa, já de volta. Dona Inácia entreparou, feroz, e esteve uns instantes assim, apreciando a cena. Mas era tal a alegria das hóspedes ante a surpresa extática de Negrinha, e tão grande a força irradiante da felicidade desta, que o seu duro coração afinal bambeou. E pela primeira vez na vida foi mulher. Apiedou-se. Ao percebê-la na sala Negrinha havia tremido, passando-lhe num relance pela cabeça a imagem do ovo quente e hipóteses de castigos ainda piores. E incoercíveis lágrimas de pavor assomaram-lhe aos olhos. Falhou tudo isso, porém. O que sobreveio foi a coisa mais inesperada do mundo - estas palavras, as primeiras que ela ouviu, doces, na vida: Vão todas brincar no jardim, e vá você também, mas veja lá, hein? Negrinha ergueu os olhos para a patroa, olhos ainda de susto e terror. Mas não viu mais a fera antiga. Compreendeu vagamente e sorriu. Se alguma vez a gratidão sorriu na vida, foi naquela surrada carinha... Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma - na princesinha e na mendiga. E para ambos é a boneca o supremo enlevo. Dá a natureza dois momentos divinos à vida da mulher: o momento da boneca - preparatório -, e o momento dos filhos - definitivo. Depois disso, está extinta a mulher. Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ente humano. Cessara de ser coisa - e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava! Assim foi - e essa consciência a matou. Terminadas as férias, partiram as meninas levando consigo a boneca, e a casa voltou ao ramerrão habitual. Só não voltou a si Negrinha. Sentia-se outra, inteiramente transformada. Dona Inácia, pensativa, já a não atazanava tanto, e na cozinha uma criada nova, boa de coração, amenizava-lhe a vida. Negrinha, não obstante, caía numa tristeza infinita. Mal comia e perdera a expressão de susto que tinha nos olhos. Trazia-os agora nostálgicos, cismarentos. Aquele dezembro de férias, luminosa rajada de céu trevas adentro do seu doloroso inferno, envenenara-a. Brincara ao sol, no jardim. Brincara!... Acalentara, dias seguidos, a linda boneca loura, tão boa, tão quieta, a dizer mamã, a cerrar os olhos para dormir. Vivera realizando sonhos da imaginação. Desabrochara-se de alma. Morreu na esteirinha rota, abandonada

de todos, como um gato sem dono. Jamais, entretanto, ninguém morreu com maior beleza. O delírio rodeou-a de bonecas, todas louras, de olhos azuis. E de anjos... E bonecas e, anjos remoinhavam-lhe em torno, numa farândola do céu. Sentia-se agarrada por aquelas mãozinhas de louça - abraçada, rodopiada. Veio a tontura; uma névoa envolveu tudo. E tudo regirou em seguida, confusamente, num disco. Ressoaram vozes apagadas, longe, e pela última vez o cuco lhe apareceu de boca aberta. Mas, imóvel, sem rufar as asas. Foi-se apagando. O vermelho da goela desmaiou... E tudo se esvaiu em trevas. Depois, vala comum. A terra papou com indiferença aquela carnezinha de terceira - uma miséria, trinta quilos mal pesados ... E de Negrinha ficaram no mundo apenas duas impressões. Uma cômica, na memória das meninas ricas. - "Lembras-te daquela bobinha da titia, que nunca vira boneca?" Outra de saudade, no nó dos dedos de dona Inácia. - "Como era boa para um cocre!...".

## Monteiro Lobato, 1920.

O texto acima foi publicado originalmente em livro do mesmo nome, em 1920, tendo sido selecionado por Ítalo Moriconi e consta de "Os cem melhores contos brasileiros do século", editora Objetiva — Rio de Janeiro, 2000, pág. 78.

**Monteiro Lobato, natural de Taubaté (SP), nasceu em 18-04-1882. É uma das figuras excepcionais das letras brasileiras. Era, de fato, um ser plural: escritor precursor do realismo fantástico, escritor de cartas, escritor de obras infantis, ensaísta, crítico de arte e literatura, pintor, jornalista, empresário, fazendeiro, advogado, sociólogo, tradutor, diplomata, etc. Faleceu na cidade de São Paulo (SP), no dia 04 de julho de 1948.**

# Anexos VII

## UM CINTURÃO (Graciliano Ramos)

As minhas primeiras relações com a justiça foram dolorosas e deixaram-me funda impressão. Eu devia ter quatro ou cinco anos, por aí, e figurei na qualidade de réu. Certamente já me haviam feito representar esse papel, mas ninguém me dera a entender que se tratava de julgamento. Batiam-me porque podiam bater-me, e isto era natural. Os golpes que recebi antes do caso do cinturão, puramente físicos, desapareciam quando findava a dor. Certa vez minha mãe surrou-me com uma corda nodosa que me pintou as costas de manchas sangrentas. Moído, girando a cabeça com dificuldade, eu distinguia nas costelas grandes lanhos vermelhos. Deitaram-me, enrolaram-me em panos molhados com água de sal — e houve uma discussão na família. Minha avó, que nos visitava, condenou o procedimento da filha e esta afligiu-se. Irritada, ferira-me à toa, em querer. Não guardei ódio a minha mãe: o culpado era o nó. Se não fosse ele, a flagelação me haveria causado menor estrago. E estaria esquecida. A história do cinturão, que veio pouco depois, avivou-a. Meu pai dormia na rede, armada na sala enorme. Tudo é nebuloso. Paredes extraordinariamente afastadas, rede infinita, os armadores longe, e meu pai acordando, levantando-se de mau humor, batendo com os chinelos no chão, a cara enferrujada. Naturalmente não me lembro da ferrugem, das rugas, da voz áspera, do tempo que ele consumiu rosnando uma exigência. Sei que estava bastante zangado, e isto me trouxe a covardia habitual. Desejei vê-lo dirigir-se a minha mãe e a José Baía, pessoas grandes, que não levavam pancada. Tentei ansiosamente fixar-me nessa esperança frágil. A força de meu pai encontraria resistência e gastar-se-ia em palavras. Débil e ignorante, incapaz de conversa ou defesa, fui encolher-me num canto, para lá dos caixões verdes. Se o pavor não me segurasse, tentaria escapulir-me: pela porta da frente chegaria ao açude, pela do corredor acharia o pé de turco. Devo ter pensado nisso, imóvel, atrás dos caixões. Só queria que minha mãe, sinhá Leopoldina, Amaro e José Baía surgissem de repente, me livrassem daquele perigo. Ninguém veio, meu pai me descobriu acorocado e sem fôlego, colado ao muro, e arrancou-me dali violentamente, reclamando um cinturão. Onde estava o cinturão? Eu não sabia, mas era difícil explicar-me: atrapalhava-me, gaguejava, embrutecido, sem atinar com o motivo da raiva. Os modos brutais, coléricos, atavam-me; os sons duros morriam, desprovidos de significação. Não consigo reproduzir toda a cena. Juntando vagas lembranças dela a fatos que se deram depois, imagino os berros de meu pai, a zanga terrível, a minha tremura infeliz. Provavelmente fui sacudido. O assombro gelava-me o sangue, escancarava-me os olhos. Onde estava o cinturão? Impossível responder. Ainda que tivesse escondido o infame objeto, emudeceria, tão apavorado me achava. Situações deste gênero constituíram as maiores torturas da minha infância, e as conseqüências delas me acompanharam. O homem não me perguntava se eu tinha guardado a miserável correia: ordenava que a entregasse imediatamente. Os seus gritos me entravam na cabeça, nunca ninguém se esgoelou de semelhante maneira. Onde estava o cinturão? Hoje não posso ouvir uma pessoa falar alto. O coração bate-me forte, desanima, como se fosse parar, a voz emperna, a vista escurece, uma cólera doida agita coisas adormecidas cá dentro. A horrível sensação de que me furam os tímpanos com pontas de ferro. Onde estava o cinturão? A pergunta repisada ficou-me na lembrança: parece que foi pregada a martelo. A fúria louca ia aumentar, causar-me sério desgosto. Conservar-me-ia ali desmaiado, encolhido, movendo os dedos frios, os beijos trêmulos e silenciosos. Se o moleque José ou um cachorro entrasse na sala, talvez as pancadas se transferissem. O moleque e os cachorros eram inocentes, mas não se tratava disto.

Responsabilizando qualquer deles, meu pai me esqueceria, deixar-me-ia fugir, esconder-me na beira do açude ou no quintal. Minha mãe, José Baía, Amaro, sinhá Leopoldina, o moleque e os cachorros da fazenda abandonaram-me. Aperto na garganta, a casa a girar, o meu corpo a cair lento, voando, abelhas de todos os cortiços enchendo-me os ouvidos — e, nesse zunzum, a pergunta medonha. Náusea, sono. Onde estava o cinturão? Dormir muito, atrás dos caixões, livre do martírio. Havia uma neblina, e não percebi direito os movimentos de meu pai. Não o vi aproximar-se do torno e pegar o chicote. A mão cabeluda prendeu-me, arrastou-me para o meio da sala, a folha de couro fustigou-me as costas. Uivos, alarido inútil, estertor. Já então eu devia saber que rogos e adulações exasperavam o algoz. Nenhum socorro. José Baía, meu amigo, era um pobre-diabo. Achava-me num deserto. A casa escura, triste; as pessoas tristes. Penso com horror nesse ermo, recordo-me de cemitérios e de ruínas mal-assombradas. Cerravam-se as portas e as janelas, do teto negro pendiam teias de aranha. Nos quartos lúgubres minha irmãzinha engatinhava, começava a aprendizagem dolorosa. Junto de mim, um homem furioso, segurando-me um braço, açoitando-me. Talvez as vergastadas não fossem muito fortes: comparadas ao que senti depois, quando me ensinaram a carta de A B C, valiam pouco. Certamente o meu choro, os saltos, as tentativas para rodopiar na sala como carrapeta, eram menos um sinal de dor que a explosão do medo reprimido. Estivera sem bulir, quase sem respirar. Agora esvaziava os pulmões, movia-me, num desespero. O suplício durou bastante, mas, por muito prolongado que tenha sido, não igualava a mortificação da fase preparatória: o olho duro a magnetizar-me, os gestos ameaçadores, a voz rouca a mastigar uma interrogação incompreensível. Solto, fui enroscar-me perto dos caixões, coçar as pisaduras, engolir soluços, gemer baixinho e embalar-me com os gemidos. Antes de adormecer, cansado, vi meu pai dirigir-se à rede, afastar as varandas, sentar-se e logo se levantar, agarrando uma tira de sola, o maldito cinturão, a que desprendera a fivela quando se deitara. Resmungou e entrou a passear agitado. Tive a impressão de que ia falar-me: baixou a cabeça, a cara enrugada serenou, os olhos esmoreceram, procuraram o refúgio onde me abatia, aniquilado. Pareceu-me que a figura imponente minguava — e a minha desgraça diminuiu. Se meu pai se tivesse chegado a mim, eu o teria recebido sem o arrepio que a presença dele sempre me deu. Não se aproximou: conservou-se longe, rondando, inquieto. Depois se afastou. Sozinho, vi-o de novo cruel e forte, soprando, espumando. E ali permaneci, miúdo, insignificante, tão insignificante e miúdo como as aranhas que trabalhavam na telha negra. Foi esse o primeiro contato que tive com a justiça.

**“Um Cinturão”** – 1945 – de Graciliano Ramos

**Fonte:** “Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século” – Diversos Autores – Seleção: Ítalo Morriconi – editora Objetiva – 618 págs. – 2000.