

O uso do castigo físico em crianças e adolescentes como prática educativa: algumas perspectivas da Sociologia, Filosofia e Psicologia

The use of physical punishment in children and adolescents as an educational practice: some perspectives from Sociology, Philosophy and Psychology

El uso del castigo físico en niños y adolescentes como práctica educativa: algunas perspectivas de la Sociología, Filosofía y Psicología

Janille Maria Ribeiro¹

Resumo

Com a finalidade de buscar subsídios teóricos para a discussão sobre o uso do castigo físico em crianças e adolescentes no Brasil foram feitas leituras de algumas obras da Sociologia, Filosofia e Psicologia. Em Durkheim foi possível perceber que a violência não coaduna com os propósitos educativos. Já, Kant considera que o aprimoramento da criança é a finalidade das punições físicas. Arendt contribui com o conceito de crise da autoridade nas famílias e Vigotski posiciona-se contra a palmada porque a criança deixa de fazer algo errado porque foi amedrontada ou humilhada e não porque entendeu o erro cometido. O castigo físico teria lugar, segundo Adorno, quando aplicado de forma consciente e sem originar-se no princípio da violência. Com base nessas leituras foi possível concluir que o uso do castigo físico é uma temática que pede uma complexa discussão, se uma mudança sociocultural no Brasil quiser ser implementada.

Palavras-chave: castigo físico, crianças, adolescentes, educação.

Abstract

In order to search for theoretical support to discuss the use of physical punishment in children and adolescents in Brazil, readings of some works of sociology, philosophy and psychology were made. In Durkheim it was possible to perceive that violence is not consistent with educational purposes. Kant considers that the improvement of a child is the purpose of physical punishments. Arendt contributed to the concept of crisis in family authority and Vigotski is opposed to spanking because the child does not do something wrong due to being frightened or humiliated, and he or she does not understand the error. Physical punishment would take place, according to Adorno, when applied consciously and without having as its origin the principle of violence. Based on these readings it was concluded that the use of physical punishment is an issue that calls for a complex discussion if a socio-cultural change in Brazil is to be implemented.

Keywords: corporal punishment, children, adolescents, education.

Resumen

Con el fin de buscar fuentes teóricas para analizar el uso del castigo físico en los niños y adolescentes en Brasil, se realizaron lecturas de algunas obras de la sociología, la filosofía y la psicología. En Durkheim fue posible percibir que la violencia no es consistente con fines educativos. Kant considera que el propósito de los castigos físicos es la mejora de un niño. Arendt contribuyó con el concepto de crisis de autoridad familiar y Vigotski se opone a nalgadas porque el niño deja de hacer algo mal debido a tener miedo o ser humillado y no porque entiende el error. El castigo físico sería adecuado, según Adorno, cuando se lo aplica de manera consciente y sin tener como origen el principio de la violencia. Sobre la base de estas lecturas se concluyó que el uso del castigo físico es una cuestión que exige una compleja discusión si un cambio socio-cultural en Brasil debe ejecutarse.

Palabras clave: castigo corporal, niños, adolescentes, educación.

¹ Psicóloga e mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará e professora da PUC (Pontifícia Universidade Católica) Goiás.

Sequências

Eu era pequena. A cozinheira Lizarda tinha nos levado ao mercado, minha irmã, eu.

Passava um homem com um abacate na mão e eu inconsciente:

“Ome, me dá esse abacate...”

O homem me entregou a fruta madura.

Minha irmã, de pronto: “vou contar pra mãe que ocê pediu abacate na rua.”

Eu voltava trocando as pernas bambas.

Meus medos, crescidos, enormes...

A denúncia confirmada, o auto, a comprovação do delito.

O impulso materno... consequência obscura da escravidão passada, o ranço dos castigos corporais.

Eu, aos gritos, esperneando.

O abacate esmagado, pisado, me sujando toda.

Durante muitos anos minha repugnância por essa fruta

trazendo a recordação permanente do castigo cruel.

Sentia sem definir, a recreação dos que ficaram de fora,

assistentes, acusadores.

Nada mais aprazível no tempo, do que presenciar a criança indefesa espernear numa coça de chineladas.

“É pra seu bem,” diziam, “doutra vez não pedi fruta na rua.”

(Coralina; 1985, p.125)

Sentimentos que fundamentam argumentos: uma introdução.

Lembranças e sentimentos podem vir à tona em muitos leitores que se deparam com esse escrito de Cora Coralina. O que foi vivido ou o que foi presenciado na infância de muitas pessoas é algo bastante enraizado na cultura brasileira: o uso do castigo físico em crianças, como prática educativa.

Gerações após gerações podem contar, às vezes rindo, às vezes chorando, como sofreram punições físicas dadas por pais, tios, professores, irmãos mais velhos, avós. O que a memória de muitos adultos ainda guarda com relação ao castigo físico que sofreram na infância pode conter aspectos ligados à raiva, medo, desespero, impotência, dor, incompreensão, mas, também, indiferença e até gratidão. Outros aspectos, certamente podem emergir, dada a diversidade humana, e, neste artigo, será possível vislumbrar o quão

complexo e, muitas vezes, controverso, é o assunto em questão.

Inicialmente é importante destacar que não é uma prática nascida entre os índios brasileiros. Foram os capuchinhos que introduziram o uso do castigo físico em crianças no Brasil, pois os índios não o faziam com seus filhos (Azevedo & Guerra, 2010). Desde a colonização com os jesuítas existia a prática dos castigos corporais. Os açoites e castigos eram usados como formas de extirpar vícios e pecados dos pequenos indígenas (Priore, 1996). A visão da infância trazida pelos europeus ao Brasil era de uma concretização do pecado cometido entre os pais que geraram a criança (Costa, 1983).

No contexto europeu do fim do século XVIII, Foucault (2011, figura 29) relata a existência de uma máquina a vapor, que dava açoites e palmadas, para correção de meninos e meninas que apresentavam mau comportamento. Donzelot (1986) explana que a preocupação com o uso dos castigos físicos em crianças estava presente no final do século XIX, prática exercida na escola e na família.

No Brasil ocorreu uma “europeização”, ou seja, uma adesão aos costumes e cultura europeus por parte dos brasileiros, desde a colonização, com acentuação do processo a partir do século XVIII. De acordo com Costa (1983), no Brasil, ocorreu um processo denominado aculturação. O autor utiliza esse termo para falar do processo que ocorre quando uma cultura, autodenominada “superior”, se sobrepõe e anula a cultura já estabelecida no contexto social vigente. Portanto, o uso do castigo físico em crianças para educá-las foi uma das práticas europeias acolhidas no Brasil.

No contexto nacional e no mundial, ao longo de séculos, foram construídos marcos legais para a proteção à infância que, segundo Ariès (1981), passou a ser valorizada e protegida mais acentuadamente a partir do século XVII.

Após esse breve recorte histórico, segue, neste ensaio teórico, um apanhado de marcos legais mundiais e nacionais de proteção à infância, bem como obras da Sociologia, Filosofia e Psicologia que foram selecionadas para subsidiar uma discussão sobre o uso do castigo físico em crianças e adolescentes no Brasil.

O arcabouço teórico deste trabalho apresenta as diversas perspectivas dos autores de obras literárias, históricas, acadêmicas, mas se distancia da “voz” da criança que chora por sofrer a coça de chineladas, pois a afetividade e a visão da infância sobre o assunto não foram tratadas devido à necessidade de realizar um

recorte teórico. No entanto, é por compreender que o uso do castigo físico em crianças e adolescentes pode causar dor, humilhação e sofrimento que trabalhos como este são construídos.

Legislações, teorias e senso comum: o que dizem a respeito do uso do castigo físico?

Documentos internacionais foram sendo elaborados ao longo de anos, paulatinamente, denotando uma preocupação com o uso da violência, principalmente a física, contra crianças. Segundo Basílio (2011), a Declaração dos Direitos da Criança aprovada pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 1959 e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças de 1989 foram documentos que contribuíram para inspirar a Constituição (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) no Brasil. Kaloustian (2010) afirma que o Ano Internacional da Criança (1979) e o Pacto pela Infância (1990), além do Ano Internacional da Mulher (1975) e o da Família (1994), foram outros fundamentos para modificar práticas e perspectivas sobre a infância no Brasil e no mundo.

Há, no Brasil, desde 2003, um Projeto de Lei (PL), popularmente chamado de “lei da palmada”, que pretende mudar essa marca cultural de punir crianças para educá-las. Em 2011 foi aprovado o parecer do PL 7672/2010, que altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos corporais ou de tratamento cruel ou degradante, mesmo para fins pedagógicos². Em maio de 2014, a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) da Câmara dos Deputados aprovou a redação final desse Projeto que passou a se chamar Lei Menino Bernardo³. O nome foi escolhido para homenagear o garoto de 11 anos, Bernardo Boldrini, que foi morto em abril de 2014 e tem os pais como os principais suspeitos do crime.

O texto da nova lei define castigo físico como “ação de natureza disciplinar ou punitiva com o uso da força física que resulte em sofrimento físico ou lesão à criança ou

adolescente”⁴. A punição física de crianças e adolescentes é considerada uma violência, mesmo a chamada punição leve, na medida em que toda punição corporal implica dor física. Essa dor objetiva disciplinar ou castigar, no corpo do indivíduo, as faltas reais ou supostamente cometidas sendo, por isso, também chamada punição ou castigo corporal (Azevedo & Guerra, 2010).

Apesar da aprovação da lei, é possível vislumbrar um cenário dividido quanto ao acolhimento da proposta legal. Uma pesquisa feita em 2010 sobre a utilização do castigo físico como forma de educar os filhos mostrou que 54% dos brasileiros foram contra a aprovação da lei que proíbe os referidos castigos e somente 36% foram favoráveis à aprovação do projeto. Esses números mostram como há uma defesa do uso do castigo físico pela maioria da população brasileira ouvida na época (Souza, 2011).

No outro extremo, há campanhas nacionais que tentam mobilizar pessoas a pensarem e agirem contra a palmada, como é o caso da “Rede Não Bata Eduque”⁵. Existe também um movimento contra o uso da palmada dirigido pelo Laboratório de Estudos da Criança (Lacri), do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), que coordena a Campanha “Palmada deseduca”⁶.

No âmbito acadêmico, a construção de bases para defender ou rechaçar o uso de castigos físicos para educar crianças também é alvo de muitas controvérsias. Este trabalho apresenta algumas posições em obras da Sociologia, Filosofia e Psicologia para contribuir para o debate e a reflexão sobre esse tema tão caro a governos, famílias, educadores, crianças e adolescentes. Autores clássicos como Durkheim, Kant, Arendt, Adorno e Vigotski são os componentes para o debate a respeito do uso da punição física no processo educativo de crianças. A seleção do arcabouço teórico deste trabalho se deu a partir de leituras que já vinham sendo feitas por mim, acrescidas de outras advindas de uma disciplina cursada, em 2013, no Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como aluna especial.

Para iniciar esse debate, é importante fomentar uma breve discussão sobre o conceito de educação na visão de um dos autores aqui abordados. Segundo Durkheim (2001), a história humana impede que haja um conceito universal e único de educação, pois ela variou

2

<http://www.camara.leg.br/internet/ordemdoDia/ordemDetalhEreuniaoCom.asp?codreuniao=28096>.

³ <http://coad.jusbrasil.com.br/noticias/120001949/camara-aprova-proibicao-de-castigos-fisicos-em-criancas>.

⁴ <http://coad.jusbrasil.com.br/noticias/120001949/camara-aprova-proibicao-de-castigos-fisicos-em-criancas>.

⁵ <http://www.naobataeduque.org.br>.

⁶ <http://www.ip.usp.br/laboratorios/lacri/nonviolent2.htm>.

de acordo com diferentes tempos e regiões. É preciso olhar para o processo histórico e seus contextos para entender os sistemas de educação. Faz parte, também, da compreensão do que é educação a organização da religião e da política, o grau de desenvolvimento das ciências e da produção industrial, dentre outros fatores. Determinadas características na educação de um povo, em um dado momento histórico, existem para afirmar sua cultura e constituição, pois a uma sociedade não interessaria fomentar e fortalecer uma educação que a mortificasse.

Outra característica definidora da educação, em Durkheim (2001), é que, em qualquer sociedade, o sistema educativo apresenta duplo aspecto porque é uno e múltiplo ao mesmo tempo. O aspecto múltiplo se apresenta nas diferenças culturais e políticas em uma mesma sociedade, seja de classes ou de castas. Apesar das diferenças, há uma base comum a todas, representada, por vezes, pela religião ou por conhecimentos que devem ser adquiridos por todos. A educação teria, portanto, um papel homogeneizador e, concomitantemente, diferenciador.

O autor defende que a multiplicidade na educação é inevitável quando passa a preparar a criança, em certa idade, para desempenhar determinada profissão na sociedade. Há uma especialização cada vez mais precoce no preparo do sujeito para realizar certas tarefas e isso se daria nos países mais “civilizados” (Durkheim, 2001, p.50). Ele não ignora as desigualdades imanentes nesse processo que defende, mas considera que esse seria um preço a pagar para que uma sociedade mais civilizada não retornasse às estruturas pré-históricas onde não havia diferenciação. A especialização produz a cooperação entre indivíduos.

Durkheim (2001) afirma que o objetivo da educação é a constituição do ser social em cada indivíduo. Não há um movimento espontâneo, por parte do ser humano, de submeter-se a uma autoridade política, a uma divindade ou a respeitar uma disciplina moral. É a sociedade que forma e consolida valores e moral. Na perspectiva do autor, o ser individual é que ganha vida junto com a criança que nasce. Uma “tábua quase rasa” (Durkheim, 2001, p.54) surge a cada nova geração. A hereditariedade pouco transmite em comparação ao que a educação pode fazer. A ela cabe transformar o ser individual egoísta e não social em outro capaz de ter uma vida social e moral.

Esse autor claramente adverte que não é possível educar filhos da forma que se deseja porque é preciso prepará-los para a vida social

se quisermos que eles sejam aceitos. Afirma: “Há, pois, em cada momento do tempo, um tipo regulador de educação de que não nos podemos desligar sem chocar com as vivas resistências que reprimem as veleidades das dissidências” (Durkheim, 2001, p.47).

O componente social na construção da educação e do ser humano, na teoria durkheimiana, é muito forte. A educação possui grande peso na construção do indivíduo, pois o que nele é inato é muito geral e vago. Ninguém nasce criminoso ou sacerdote. O que a criança herda dos pais são fatores muito gerais que podem servir a uma gama de finalidades diferentes. “Quer dizer que o futuro não está estreitamente predeterminado pela nossa constituição congênita” (Durkheim, 2001, p.64).

É papel da sociedade nortear a educação no sentido de estabelecer o que deve ser ensinado para que não haja uma heterogeneidade ou conflito no que for transmitido às gerações. Durkheim explicita a condição social da construção da moralidade no ser humano quando explana: “Todo o sistema de representação que mantém em nós a ideia e o sentimento da regra, da disciplina, tanto interna como externa, é a sociedade que o institui nas nossas consciências” (Durkheim, 2001, p.57). O que é certo ou errado é ensinado às gerações mais jovens por meio de métodos e ferramentas que demarcam um contexto histórico e cultural vigente. A sociedade não constrói somente a base moral, mas também intelectual, esclarece o autor.

Durkheim (2001) destaca que a palavra educação deve ser reservada para a influência que adultos exercem sobre os jovens. Para existir educação é preciso uma ação de uma geração de adultos sobre uma geração de jovens. Gerações anteriores construíram os costumes e ideias que determinaram um modelo educativo. Em si mesma, a educação é o meio pelo qual gerações adultas preparam as condições físicas, morais e intelectuais para as crianças ou gerações ainda não maduras.

Nesse contato entre mais velhos e mais novos, Durkheim (2001) faz uma importante advertência:

Se professores e pais sentissem, de uma forma mais constante, que nada se pode passar diante da criança sem deixar nela alguma marca, que o moldar do seu espírito e do seu caráter depende destas milhares de pequenas ações insensíveis que produzem a cada instante e aos quais não prestamos atenção por causa da sua insignificância aparente, como zelariam mais pela sua linguagem e pela sua conduta! (p.66)

Prossegue esclarecendo que os usos de formas violentas na educação não produzem bons proveitos: “Seguramente, a educação não pode chegar a grandes resultados quando procede por safanões bruscos e intermitentes” (Durkheim, 2001, p.66). A violência, para esse autor, não coaduna com os propósitos educativos: “Não é necessário demonstrar que a autoridade, assim entendida, nada tem de violento nem de coercitivo: consiste inteiramente num certo ascendente moral” (Durkheim, 2001, p.68).

Diante do exposto, é possível pensar algumas ponderações para dialogar com as ideias de Durkheim a respeito da temática do uso do castigo físico na educação de crianças e adolescentes. A palmada foi considerada necessária e bastante útil em vários contextos sociais e históricos, como apresentado na introdução deste ensaio. O castigo físico poderia ser pensado como uma ferramenta para atingir a base comum, em uma sociedade, no ensino de uma criança, quando foi utilizado não somente na família, mas também na escola. Foi um aliado do processo educativo, pois conduziu a criança no caminho do ser individual para o ser coletivo e na construção tanto da moralidade quanto do intelecto.

Assim como Durkheim, Kant (1996) também defende que uma geração educa a outra. Há uma grande responsabilidade nesse repasse da educação porque, se existir a falta de disciplina e instrução em certos homens, eles serão mestres ruins de seus educandos.

O ser humano não é bom nem mau por natureza, segundo Kant (1996), porque não há nele moralidade inata. Faz o certo ou errado a partir do desenvolvimento da razão que o leva aos conceitos do dever e da lei. Os indivíduos se destinam a sair do estado natural de barbárie animal. Quando as crianças são mandadas à escola, não é, prioritariamente, para que adquiram instrução, mas para que, desde cedo, dominem seus caprichos, vontades e obedeçam ao que lhes é mandado. É preciso submetê-las aos ditames da razão.

Kant (1996) afirma que o ser humano é a única criatura que precisa ser educada, é um ser que vive na infância e em processo de educação constante. Diferente dos animais, o ser humano não possui, desde o nascimento, um projeto pronto para se desenvolver e sobreviver sozinho, pois seus recursos instintivos são insuficientes. Então, sem essa capacidade imediata de realizar projetos de vida, o ser humano necessita de auxílio para sobreviver e se humanizar. A disciplina é defendida como a ferramenta que transforma a animalidade em

humanidade e permite ao ser humano encontrar seu destino que é a razão. Aliada à disciplina está a instrução que acrescenta ao indivíduo o conhecimento da educação.

É preciso dar limites ao indivíduo a partir da fase prelinguística, quando o bebê só se comunica chorando e por meio de posturas corporais. O choro não pode se tornar o mandante das ações dos adultos sobre a criança, de modo que ela consiga tudo por meio das lágrimas. Se assim os adultos procederem podem, posteriormente, correr o risco de aplicar “duríssimas punições” (Kant, 1996, p. 46).

Quanto ao uso de punições físicas, Kant (1996) adverte que elas podem ser mal empregadas. Querer que, ao receber um golpe de um adulto, uma criança mostre gratidão pelo que sofreu, beijando-o, e que não guarde ressentimentos é, para Kant, estímulo a que ela seja dissimulada e falsa: “pode-se imaginar facilmente com que coração a criança beija a mão de quem lhe bateu” (Kant, 1996, p. 48). Provavelmente existia a intenção de que o castigo físico não fosse associado a algo ruim e que quem batia merecia gratidão, pois estava fazendo uma ação que beneficiaria a criança no presente e no futuro. Nesse trecho, Kant não advoga contra a palmada, mas parece querer colocá-la em uma circunstância adequada no processo educativo.

Em outro momento de suas orientações, Kant (1996) explana sobre a educação diferenciada dada por mães e pais. As mães não deixam seus filhos correr e pular de um lado a outro com receio que se machuquem. No entanto, os pais deixam os filhos correr e brincar, dando maior liberdade, conforme a idade, e, mesmo que briguem e os castiguem fisicamente quando se mostram mal educados, conquistam mais o afeto dos meninos do que a própria mãe. Mais uma vez, o autor não se posiciona contra o castigo físico, porém contextualiza essa prática em um momento específico.

Kant (1996) fala, para casos de desobediência, em punições físicas que devem ser usadas com precaução, “para que não gerem disposição servil” (p. 84). O castigo físico deve ser usado como um complemento à punição moral, que retira do indivíduo sentimentos de honra e apreço. Quando, por exemplo, uma criança mente, deve ser tratada com desprezo ou ser humilhada. Se não surtir efeito, então a palmada deve ser aplicada.

Os castigos físicos devem ser empregados somente como complementos à insuficiência das penas morais. Quando as penas morais deixaram de ter eficácia, e se recorre aos

castigos físicos, então, não se consegue mais formar um bom caráter. Mas, no início, a coação física deve suprir a falta de reflexão na criança. (Kant, 1996, p. 85).

A criança sofre no corpo, ou seja, fisicamente, o que não consegue, ainda, entender cognitivamente, para que aprenda o que se quer ensinar. Kant deixa claro nas suas considerações que o aprimoramento das crianças é a finalidade das punições físicas e que as crianças devem entender a associação entre o erro e o castigo para que sejam indivíduos melhores. “Em geral, é preciso agir de modo que as próprias crianças percebam que o fim das punições aplicadas é o seu aprimoramento” (Kant, 1996, p. 85). O filósofo recrimina o uso do castigo físico de forma frequente, pois, ao invés de aprimorar a criança, a torna intratável e obstinada.

A partir da obra analisada, é possível concluir que Kant se posiciona a favor do uso do castigo físico em crianças, em determinadas situações, para lhes ensinar fundamentos, principalmente de âmbito moral. No discurso do filósofo, é possível perceber sua preocupação em situar devidamente o castigo físico no processo de ensino da criança. Tanto as punições morais como as físicas teriam como objetivo a construção da moralidade e intelectualidade da criança que deveria rejeitar seus caprichos e vontades individuais para tornar-se um sujeito coletivo.

O uso da força e do intelecto pelo adulto sobre a criança, com o argumento de lhe ensinar, permite o surgimento, nessa discussão, do conceito de autoridade (Arendt, 2011). Arendt faz considerações inquietantes sobre o conceito, pois, segundo ela, a autoridade, que é essencialmente política, encontra-se permeada por controvérsias e enganos em sua definição. Para esclarecer tais equívocos, a autora defende que a autoridade exclua o uso de meios externos de coerção, de força. Também é incompatível com a persuasão que pressupõe igualdade e opera por meio de argumentos: “Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos” (Arendt, 2011, p. 129).

O que a autoridade é, para essa filósofa, desvela-se a partir de Platão e com origem na cultura romana. A família, na Antiguidade, era um espaço permeado por relações coercitivas. A coação existia no âmbito privado na figura do déspota que era o chefe familiar. Ele governava os membros de sua família e os escravos da casa. Segundo Arendt

(2011), o despotismo era desconhecido na esfera pública, mas bastante comum no âmbito privado e doméstico. O déspota não estava apto para fins políticos porque seu poder para coagir era incompatível com a liberdade dos demais e até com sua própria liberdade. A família era, portanto, local de dominação e exercício de poder, mas não de autoridade. Então, seguindo o raciocínio do conceito de autoridade em Arendt e dialogando com a temática deste trabalho, a palmada não poderia representar um exercício de autoridade dado seu caráter violento e coercitivo. Provavelmente seria mais adequado falar que o autoritarismo se faz presente por meio do castigo físico e não a autoridade.

Se Arendt (2011) alertou para uma reflexão sobre o conceito de autoridade, Vigotski (2003) apontou uma instabilidade da moral na sociedade capitalista de sua época e ambos possuem reflexões bastante pertinentes para a contemporaneidade. Essa instabilidade dos padrões morais representa um perigo para as crianças porque gera rejeição às normas e arbitrariedade no comportamento infantil.

Vigotski (2003) possui uma compreensão do desenvolvimento infantil ocorrendo por intensa influência do meio social e concebe que a criança está sempre se adaptando a ele. A concepção de que um determinado sujeito é mau ou bom por natureza é errônea porque a criança passa por um longo e doloroso processo de aprendizado para corresponder ao que seu contexto sócio-cultural e histórico exige dela. Quando uma criança comete um erro, a responsabilidade deve recair sobre o meio onde ela está inserida, na educação (mal) recebida, mas não na criança.

No momento do nascimento e no decorrer de toda a infância, a criança é um organismo sumamente desadaptado, não equilibrado com o ambiente. Por isso, ela sempre precisa de um equilíbrio artificial, com a ajuda dos adultos. (Vigotski, 2003, p. 205).

A criança não é um ser terminado, mas em desenvolvimento e seu comportamento se constitui sob a influência de uma ação sistemática do ambiente, assim como por vários ciclos de evolução do próprio organismo infantil. O processo de desenvolvimento da criança se dá de forma dialética, mediante o aparecimento de contradições e da passagem da quantidade para a qualidade. Não é um processo fácil, é doloroso. “Como um dente que vai cortando a gengiva, a criança entra com dor e força na vida” (Vigotski, 2003, p. 206). Diante dessa inquietante afirmação uma questão deve

ser levantada para reflexão: como muitos adultos tratam a dor de crescer com a dor advinda da palmada?

Não cometer determinado ato sempre se deu, conforme Vigotski (2003), por meio da expiação e do castigo. Esses meios não conduzem um sujeito a uma genuína moral, pois ele não terá a consciência do que é certo ou não fará determinado ato por considerá-lo imoral, mas por medo das consequências ruins que podem advir. Portanto, castigar uma criança com uma palmada porque ela pediu uma fruta a um estranho não é lhe ensinar a ser moral. Ela não aprenderá o que é moral, mas aprenderá a não fazer o “errado” porque pode apanhar de novo. O indivíduo aprenderá a evitar o desagradável.

Esse tipo de pedagogia, de acordo com Vigotski (2003), também instiga o indivíduo a quebrar a regra, ser ousado e forte. O rebelde é visto de forma atraente porque demonstra coragem diante da regra. No livro *O Meu Pé de Laranja Lima*, de Vasconcelos (2005), há inúmeras cenas em que o protagonista Zezé, a revelia de todas as surras já sofridas, comete atos que inflamam a ira de vizinhos e familiares. Torna-se hábil no comportamento de fuga porque sabe que, se apanhado, sofrerá a sanção, mas ela não o impede de desfrutar uma travessura.

O autoritarismo também é criticado por Vigotski, pois não contribui para construir um ideal pedagógico. A criança deixa de fazer algo errado porque foi amedrontada ou humilhada e não porque entendeu o erro cometido. “Por isso, o valor moral da obediência nos parece insignificante, e o bom comportamento, comprado a esse preço, não representa, de acordo com nossa opinião, o ideal pedagógico” (Vigotski, 2003, p. 218). Segundo esse autor, a virtude existente no sistema de prêmios e punições é que cada ato da criança retorna a ela como impressão do que faz aos outros, ou seja, o prazer relacionado a uma ação impulsiona o sujeito a realizá-la.

O comportamento moral pode ser educado como qualquer outro, por meio do ambiente social. Vigotski (2003) aponta possibilidades para uma educação moral. Orienta que ela deve estar incutida em todos os comportamentos sociais e não ser, por exemplo, uma disciplina específica na escola. O comportamento moral deve estar tão introjetado na vivência das crianças, que elas sequer devem dar-se conta de que estão fazendo algo moralmente correto. “Elas não exigem nenhuma pedagogia especial nem medidas proibitivas, corretivas e punitivas de nenhum tipo, mas apenas uma duplicada atenção social e uma

quadruplicada influência educativa do meio” (Vigotski, 2003, p. 216).

A tarefa educativa deve estabelecer a adaptação da criança e de suas reações às condições do ambiente. No entanto, Vigotski (2003), reiteradamente, alerta para as condições desarmônicas e contraditórias do contexto social em que viveu e, por responsabilidade desse meio, alguns indivíduos elaboram, dentro de si, formas antissociais de conduta. Como exigir que uma criança faça o que é correto se seu entorno é incoerente? Portanto, mais uma vez, é possível encontrar argumentos desfavoráveis ao uso da palmada, porque recai sobre os adultos e a sociedade como um todo, e não sobre as crianças, a existência das injustiças e incoerências sociais, assim como a responsabilidade de construir um meio coerente e justo para todos.

Evitar a dor seria a verdadeira proposta da pedagogia explicada por Vigotski. Suportar a dor seria uma diretriz de um tipo de educação da severidade apontada por Adorno (1995). Essa severidade estaria associada à força e à disciplina para constituir um ideal de homem. O fato de ser severo significa indiferença contra a dor em geral, inclusive contra a própria dor. Adorno (1995) defende que é preciso promover uma educação que não premia a dor nem a capacidade de suportá-la. Refletindo com as proposições desses dois autores, é possível perceber o quanto a questão da dor está atrelada à educação, seja para evitá-la ou para saber lidar com ela. O castigo físico, como uma ferramenta de ensino, estaria, possivelmente, encaixado nessa associação entre a dor e a educação.

O castigo físico teria lugar, segundo Adorno (1995), quando aplicado de forma consciente e sem originar-se do princípio da violência, quando os pais, por exemplo, dão uma palmada na criança que retira as asas de uma mosca. De acordo com esse autor, seria um momento de exercício de autoridade que contribuiria para o processo de desbarbarização. Em Adorno (1995), o uso da força física para conseguir determinados objetivos é legítimo se aplicado de forma consciente e politicamente refletida.

Considerações finais

Dentre os autores e leituras aqui apresentados, Adorno teria uma concepção mais próxima de Kant sobre a punição física. Durkheim, Arendt e Vigotski se posicionaram de forma contrária ao uso da palmada. Historicamente distantes do atual debate, das legislações e polêmicas sobre o uso do castigo físico em crianças para fins educativos, seja no

Brasil ou no resto do mundo, esses teóricos apresentados neste trabalho deixam uma valiosa contribuição para suscitar reflexões contemporâneas a respeito dessa ferramenta usada desde muitos séculos atrás.

Com base nesses estudos foi possível concluir que o uso do castigo físico em crianças e adolescentes é uma temática que pede uma complexa discussão se uma mudança sociocultural no Brasil quiser ser implementada. E essa mudança pode ser repudiada por muitos porque está sendo provocada por um aparato legal e não por um processo dialógico e educativo de reflexão sobre práticas que podem ser repensadas e substituídas para o crescimento da sociedade e das gerações vindouras.

A perspectiva defendida neste artigo é a de combater o uso do castigo físico de crianças e adolescentes, mas esse não é um assunto para ser pensado de forma maniqueísta. O castigo físico não pode ser afirmado como uma ferramenta que é totalmente ineficaz ou que somente traz benefícios para os que dela provam. Tenho refletido que é preciso olhar para o que existe na relação em que essa ferramenta é aplicada. Entre pais e filhos há muito mais do que o uso do castigo físico e é por isso que uma análise parcial e distanciada de contextos culturais específicos sobre a palmada pode ser inadequada. É preciso pensar o que há na relação entre uma determinada criança que sofre a palmada e um adulto específico que bate nela porque podem existir trocas afetivas e cuidado e a palmada pode ser considerada uma manifestação desse cuidado. Ou é possível também que a punição física seja mais um tipo de violência e negligência destinada a uma criança que não recebe cuidados e afetos que potencializem seu desenvolvimento.

O julgamento e a condenação de pais que usam o castigo físico como forma de educar seus filhos devem ser discutidos, pois esses adultos tem sobre si um longo processo histórico que os embasa a utilizar a palmada. A condenação dessa prática não basta se não houver medidas alternativas e mais humanas para substituí-la.

Para uma transformação social amadurecida penso que seja necessário muito debate, diálogos entre pais e profissionais que trabalham direta ou indiretamente com crianças para responder perguntas como: por que a palmada ainda continua a ser continuamente aplicada apesar de sua fragilidade como ferramenta pedagógica? É possível verificar virtudes ou contribuições educativas no castigo físico? O que pode ser feito e desenvolvido para substituir essa prática? O que foi pensado e construído pelos teóricos aqui apresentados e

por muitos outros que refletem sobre esse tema pode ser considerado para a construção de um rico debate.

Questionar costumes enraizados por anos de história é um trabalho desafiador. É essencial pesquisar e publicar sobre o assunto para contribuir para que a sociedade construa práticas consideradas mais adequadas e não as receba de forma acrítica, sem diálogo ou debates.

Referências

- Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Arendt, H. (2011). *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Azevedo, M. A. & Guerra, V. N. de A. (2010). *Mania de Bater: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo: Iglu.
- Basilio, L. C. (2011). Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: Basilio, L. C. & Kramer, S. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. (pp. 23-33). São Paulo: Cortez.
- Câmara dos Deputados (n.d.). Câmara aprova proibição de castigos físicos em crianças. Brasília, DF. Recuperado em 07 de julho, 2014, de <http://coad.jusbrasil.com.br/noticias/120001949/camara-aprova-proibicao-de-castigos-fisicos-em-criancas>.
- Coralina, C. (1985). *Vintém de cobre; minhas confusões de Aninha*. (3ªed.) Goiânia: Ed. da Universidade Federal de Goiás.
- Costa, J. F. (1983). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Donzelot, J. (1986). *A polícia das famílias*. Tradução M. T. da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Durkheim, E. (2001). *Educação e Sociologia*. Tradução de Nuno Garcia Lopes. Lisboa/Portugal: Edições 70.
- Foucault, M. (2011). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes.

RIBEIRO, Janille Maria. O uso do castigo físico em crianças e adolescentes como prática educativa: algumas perspectivas da Sociologia, Filosofia e Psicologia

Instituto de Psicologia - USP. Laboratório de Estudos da Criança (LACRI). Recuperado em 09 de abril, 2014 de <http://www.ip.usp.br/laboratorios/lacri/nonviolento2.htm>.

Kaloustian, S. M. (Org.). (2010). *Família brasileira, a base de tudo*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF.

Kant, I. (1996). *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep.

Priore, M. D. (1996). *A história da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto.

Projeto de Lei 7672 (2010). Educação sem uso de castigos corporais. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF. Recuperado em 13 de fevereiro, 2014, de <http://www.camara.leg.br/internet/ordemdodia/ordemDetalhereuniaoCom.asp?codreuniao=28096>.

rdemDetalhereuniaoCom.asp?codreuniao=28096.

Rede Não Bata Eduque. Recuperado em 27 de abril, 2014, de <http://www.naobataeduque.org.br>.

Souza, N. V. de. (2011). *Poder familiar: os limites no castigo dos filhos*. Monografia. Centro Universitário de Brasília (Uniceub). Brasília.

Vasconcelos, J. M. de. (2005). *O Meu Pé de Laranja Lima*. São Paulo: Editora Melhoramentos.

Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.

Recebido em: 15/07/2014

Reformulado em: 03/12/2014

Aprovado em: 09/12/2014