



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

Maria Aparecida Alves da Silva

**ALFORRIA PELO SENSÍVEL**  
CORPOREIDADE DA CRIANÇA E FORMAÇÃO DOCENTE

Goiânia/GO

2013



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

Maria Aparecida Alves da Silva

**ALFORRIA PELO SENSÍVEL**  
CORPOREIDADE DA CRIANÇA E FORMAÇÃO DOCENTE

Tese apresentada para defesa ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em educação na área de Formação, Profissionalização Docente e Práticas Educativas.

**Orientadora**

Profa. Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza.

Goiânia/GO

2013

SILVA, Maria Aparecida Alves da. Alforria pelo sensível: corporeidade da criança e formação docente. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. 254f.

Orientadora: Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza  
Trabalho de conclusão de curso (Doutorado) - Faculdade de Educação da  
Universidade Federal de Goiás, 2013.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Violência física intrafamiliar
2. Educação de crianças
3. Corporeidade e sensibilidade
4. Formação docente.

# **MARIA APARECIDA ALVES DA SILVA**

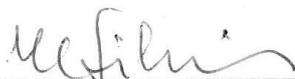
## **ALFORRIA PELO SENSÍVEL: corporeidade da criança e formação docente**

Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Doutora, aprovada em 30 de agosto de 2013, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ruth Catarina C. R. de Souza (Orientadora) – UFG  
Presidente da Banca



---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marly de Jesus Silveira – UnB/DF



---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sueli Teresinha de Abreu Bernardes – UFU/MG



---

Prof. Dr. Marcos Corrêa da Silva Loureiro – UFG



---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Solange Martins Oliveira Magalhães – UFG

## RESUMO

SILVA, Maria Aparecida Alves da. **Alforria pelo sensível: corporeidade da criança e formação docente**. 2013 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

A presente investigação desenvolveu-se na linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Práticas Educativas do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e integrou a REDECENTRO – Rede de pesquisadores sobre professores no Centro-Oeste - (UFG/UFT/UnB/UFMS/UFMT/UFU/UNIUBE). O objetivo geral da pesquisa foi construir fundamentos pedagógicos para uma formação docente que contribua para a desnaturalização da violência física intrafamiliar como método educativo punitivo disciplinar. Nos objetivos específicos, a tese identificou e analisou experiências formativas que realizaram em sua proposta pedagógica uma integração entre conhecimentos objetivos e subjetivos na formação docente. Buscou-se ainda investigar os conhecimentos construídos pelos profissionais que atuam como formadores de referência nos temas que envolvem situações de violências contra crianças. Os pressupostos teóricos metodológicos adotados na pesquisa se fundamentam no método Materialismo Histórico Dialético, defendem a concepção de mundo e de homem que nega a naturalização dos fenômenos sociais e compreende que a realidade imediata esconde desigualdades historicamente construídas que são justificadas ou ocultadas por ideologias. Essa tese configurou-se em uma pesquisa qualitativa, tipificada como estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram as entrevistas narrativas e a observação participante. Realizou-se a discussão sobre o conceito de violência no sentido de contribuir para a desconstrução do mito de que o homem é naturalmente violento. Discutiu-se a contradição existente entre os princípios e as práticas que regem a educação de crianças no mundo público e no mundo privado e foram apresentados resultados de pesquisas que sinalizam uma correlação entre consequências negativas no desenvolvimento de crianças e uso de violências físicas moderadas como método educativo punitivo disciplinar. Contextualizou-se o processo de implementação dos marcos legais que visam assegurar à criança o direito à sua integridade física. Apresentou-se uma reflexão sobre as dinâmicas sócio-históricas que constroem e modulam a incorporação da resignação dos filhos ante as violências cometidas pelos pais e sobre a construção do sujeito da indiferença. Distinguiram-se ainda os conceitos de autoridade e de autoritarismo. A partir da tese defendida nessa pesquisa, de que a real crítica à prática de bater para educar crianças passa necessariamente pela integração de conhecimentos objetivos e subjetivos sobre o fenômeno da violência, construíram-se três fundamentos pedagógicos para a formação docente que tratem do tema da violência física intrafamiliar como método educativo, que são: 1) Historicidade ontogênica e filogênica da naturalização da violência na educação de crianças; 2) Corporeidade como via de construção de conhecimentos sensíveis e 3) Construção coletiva de conhecimentos.

**Palavras-chave:** Violência física intrafamiliar; Educação de crianças; Corporeidade e sensibilidade; Formação docente.

## ABSTRACT

SILVA, Maria Aparecida Alves da. **Manumission by sensitive: corporeality of the child and teacher training**. 2013, 254sh. Thesis (Ph.D. Education) - Faculty of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2013.

This research desenvolveu up in the search line Training , Teacher Professionalization and Educational Practices Program Graduate School of Education , Federal University of Goiás and integrated the REDECENTRO - institutional study of the Midwest that the academic research on teachers ( UFG / UFT / UNB / UFMS / UFMT / UFU / UNIUBE ) . The objective of the research was to build pedagogical rationale for a teacher training that contributes to the denaturalization of domestic violence as an educational method punitive discipline . In the specific objectives , the thesis has identified and analyzed formative experiences that performed in their pedagogical integration between objective and subjective knowledge in teacher education. We sought to further investigate the knowledge built by professionals who act as trainers of reference in situations involving issues of violence against children . The theoretical and methodological approach adopted in this study were guided by a conception of the world and the man who denies the naturalization of social phenomena and understands that the immediate reality hides historically built inequalities are justified or hidden ideologies . This thesis was configured on a qualitative research , typified as a case study . The instruments of data collection were used narrative interviews and participant observation . Held a discussion on the concept of violence in order to contribute to the deconstruction of the myth that man is naturally violent. Discussed the contradiction between the principles and practices governing the education of children in the public world and the private world and presented research results that indicate a correlation between negative consequences on the development of children and moderate use of physical violence as a method punitive disciplinary education . Contextualized the process of implementation of legal frameworks that aim to ensure the child's right to physical integrity . The following is presented a study of the socio- historical dynamics that build and modulate the incorporation of resignation of violence committed against children by parents and the construction of the subject of indifference . Distinguished themselves further the concepts of authority and authoritarianism . From the view taken in this research , that the real criticism of the practice of beating to educate children necessarily involves the integration of objective and subjective knowledge on the phenomenon of violence , we built three pedagogical rationale for teacher training that address the theme of intrafamilial physical violence as a method of education , which are : 1 ) Historicity ontogenetic and phylogenetic naturalization of violence in the education of children , 2) Embodiment as a means of building knowledge sensitive , 3) construction of collective knowledge .

**Keywords:** Physical violence within families; Child upbringing; Corporeality and sensitivity; Teacher training.

## RESUMEN

SILVA, Maria Aparecida Alves da. **Manumission por el sensible: la corporeidad del niño y de la formación del profesorado**. 254 h. Tesis (Doctorado en Educación) - Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

Esta investigación se desarrolló en la línea de investigación formación, profesionalización docente y prácticas educativas del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Goiás e integró el REDECENTRO - estudio institucional de la región centro oeste sobre la producción académica que tiene como tema los profesores ( UFG / UFT / UNB / UFMS / UFMT / UFU / Uniube ). El objetivo de esta investigación fue de construir fundamentos pedagógicos para la formación del profesorado que contribuye a la desnaturalización de violencia física intrafamiliar como un método de disciplina punitiva educativa. En los objetivos específicos, la tesis pretendió identificar y analizar experiencias formativas que se llevan a cabo la integración entre conocimiento objetivo y subjetivo en la formación del profesorado. Hemos tratado de investigar aún más el conocimiento acumulado por los profesionales que actúan como formadores de referencia en situaciones que implican cuestiones de violencia contra los niños y las niñas. Las concepciones teóricas y el método adoptados en este estudio fueron guiados por una concepción del mundo y del hombre que niega la naturalización de los fenómenos sociales y entiende que la realidad inmediata oculta desigualdades históricamente construidas que son justificadas o escondidas por las ideologías. Esta tesis se ha caracterizado en una investigación cualitativa, tipificada como estudio de caso. Los instrumentos de recolección de datos fueron las entrevistas narrativas y la observación participante. Celebró un debate sobre el concepto de violencia con el fin de contribuir a la deconstrucción del mito de que el hombre es naturalmente violento. Prensó la contradicción entre los principios y las prácticas que rigen la educación de los niños y las niñas en el mundo público y el mundo privado y los resultados de investigación que indican una correlación entre las consecuencias negativas para el desarrollo de los niños y las niñas y el uso de la violencia física moderada como método de educación disciplinaria y punitiva. Fue contextualizado el proceso de aplicación de los marcos jurídicos que garanticen el derecho del niños y niñas a la integridad física. A continuación se presentó una reflexión sobre la construcción de la dinámica social y histórica que modulan la incorporación de la renuncia de los hijos frente a la violencia de los padres y la construcción del sujeto de la indiferencia. Distinguió sin embargo, los conceptos de autoridad y autoritarismo. Desde el punto de vista adoptado en esta investigación, que la verdadera crítica de la práctica de golpes para educar a los niños y las niñas implica necesariamente la integración del conocimiento objetivo y subjetivo sobre el fenómeno de la violencia, se construyeron tres fundamentos pedagógicos para la formación del profesorado que abordan el tema de la violencia física intrafamiliar como método educativo, que son: 1) La historicidad ontogenético y filogenético de la naturalización de la violencia en la educación de los niños y las niñas, 2) La corporalidad como medio de construcción del conocimiento sensible y 3) La construcción colectiva del conocimiento.

**Palabras clave:** Violencia física intrafamiliar; Educación de niños y niñas; Corporalidad y sensibilidad; Formación del profesorado.

## MATERNAL DO UNIVERSO

*Duas meninas nasceram e um novo mundo se anunciou em meu peito! Quando minhas filhas se libertaram da escuridão de meu ventre, pequeninas como grãos, eu fui tomada por um sentimento estranho, grandioso e imponderável. Ao viver a experiência de dar à luz uma vida passei a ser portadora de um sentimento que até então não tinha vivido, nem tão pouco compreendia a sua dimensão.*

*Com a chegada de **Clara e Cecília** eu não conseguia mais olhar uma criança sem me sentir um pouco mãe dela. Gerar minhas filhas imprimiu em meu espírito vestígios de um amor que está na ordem do Universal. É a elas, as crianças que me fizeram mãe no mundo, que dedico esta tese.*



## Oração pagã de agradecimento

MANOEL RAIMUNDO JOANA MEDEIROS ANTONIO CIPRIANO MARIA CRISTINA MANOEL MEDEIROS ANTONIA ALVES MARCOS MAGNO MARTA GLÓRIA MÉRIA SALIZETE ROSIMAR MARIA ANTONIA TIOS PATERNOS E MATERNOS PRIMOS PRIMAS PROFESSORA TEREZINHA PROFESSORA LOURDES MARIA HELENA PROFESSORA LUZIA MACHADO JULIANA CLÉSIO CELSO NORMA PROFESSORA MARIA IZABEL CLEIDE LILA GORETE VIRGÍNIA MILITÃO OLÍVIA JOAQUIM ROSA MARGARETH FLAVIO CARLOS LEO EDMAR MARIA ABADIA MARTA LUIZA HEIKO SERGIO NAKAMURA **ME FIZ O QUE SOU** CÉSAR TASSO HORACIO SAULO JOSÉ MAURO RUY MARIA ANTONIA PAULO JOSÉ LILA LANEIR FERNANDO ANGELITA HEITOR SILVANO JANINE GILDA JEIZA BIA MARISTELA LUPERCIO ALBINO VIEIRA DARCI ACCORSI ATHOS MAGNO **ME HIZO LO QUE SOY** MINDE BADAUI SUELI FRAISSAT AURELIO PUGLIESE DALVINHA ANDRADE ALAOR FIGUEIREDO DEO COSTA JOANINHA RUBENS OTONI PEDRO WILSON PROFESSOR RODOLFO PETRELLI PROFESSOR MARIO ARRUDA PROFESSORA VANNUZIA LEAL PROFESSOR ALBERTO OLIVEIRA PROFESSORA VERA MORSELI PROFESSOR DANEIL EMIDIO PROFESSORA ELIVAR REIS BENEDITO SANTOS SONINHA MALU JOSELENO MONICA CAFE EDSON LUCAS MARCELIA VALQUIRIA ANTONIO LIMAR DEMIVALDO DANTON ACACIO ALDIMAR ADALSON RICARDO ADRIANA NÁDIA DELIO JOSÉ EDUARDO VITOR LUIZ CARMELITA FLAVIA VALDIVINO ANDERSOM EDIMILSON CLAUDIO JACINTO LUIZ RAUL TAMARI TERIBRE PAIS E FILHOS KARAJÁS PROFESSOR MANOEL REIS PRETO FERRAZ AGUIA SUANE RENATA RALDAL DILCE AGNALDO ADELINO GERCIANA DIVINO ILDA HUGO KEILA SIMONE FABIANO CAROLINA MURILO SIMEIRE FREDERICO NELSON JANISE MARIANA THALITA JOÃO INGRID ARTUR MARIO MAGNO MUNIZ PEDRO PEREIRA HELOISA LUCAS ANA LUIZA LARISSA MOTTA VINICIUS RAUL MIGUEL SOFIA PEDRO LEITE GIOVANA GIULA MARIA JULIA ALESSANDRA DEUSLENE DEUSDELIA PROFESSOR MANOEL REIS PROFESSORA PURIFICACION MICELI PROFESSORA CELIA REGINA PROFESSORA CELIA FERREIRA PROFESSORA SIMONE ZILLI PROFESSORA ANGELA BAIOCCHI PROFESSORA ELEUSIS ANDRADE RAILDA JOSÉ HELDER DOROTY NEIVA LIVIA INES CRISTINA LUCELA AGENOR PROFESSOR JOSE FONSECA WALDERES RURANY ELIANINHA KEMELY FABIANA MARIA LUZIA ROSA MARTINS KETTY KELLEN MARIA AUGUSTA DONA LEONORA CIDA MENEZES MARILIA LENIA VULÁ ROMULO CLAUDIA MARIA JOSE MARIA JOSE SMILJANIK IZABEL ANA MARIA ELIZABETH MARCIO IONARA MARCIO VINICIUS DORA EUNICE ROSA MARIA PAULO VERNANE PIEDADE HELOISA MASSANARO DEUSDET MARTINS ELIAS RASSI GELVA MARISTANE CIDA MARTINS DIANE VALDEZ EULANGE SOUZA IZABELA BARBOSA LUCINEIDE SA DENISE BARRA MARIA JOSÉ SOARES KARINA MARQUES MARIA DO ROSARIO EDUARDO NILDA TRINDADE PROFESSORA WALDERES LOUREIRO PROFESSORA CECILIA TORRES PROFESSORA SANDRA LOUDES PROFESSOR SERGIO MOURA ALDEVINA ALBINEIA FATIMA DALVANI MARIA CLARA JULIANA DAIS SOLOMAR MARCELO MONICA COSTA RONALDO LIBANIO REGININHA MARA ROCHA LUCIMARTA NEYME **POR QUE VOCÊS ESTÃO EM MIM** JOSUE ARLEIDE MEIRE MORGANA JOANA CHEILA LIMA VERONICA ALENCAR VERA LIDIA SUELI NOGUEIRA ROSANE MONTEIRO MERCIA CARVALHO PROFESSOR VALTER GUIMARÃES PROFESSORA ANITA RESENDE PROFESSORA MARILIA MIRANDA **POR QUE VÓSOTROS ESTAN EN MI** PROFESSOR GED GUIMARÃES PROFESSORA IVONE BARBOSA PROFESSOR JADIR PESSOA PROFESSOR JOÃO FERREIRA JAIME MANTEGON PROFESSORA MARGARIDA MACHADO PROFESSOR NELSON AMARAL PROFESSORA SILVIA ZANOLLA ROSÂNGELA OLIVEIRA ANA PAULA CARVALHO ADENILDE SOUZA DENISE NOGUEIRA DAGIMAR BEZERRA SUELYANNE DA PAZ SEBASTIÃO SANTOS MARIA AURORA NETO MÃRCIA PEREIRA ÂNGELA NOLETO ELSIENI SILVA PROFESSORA NILZA SQUAREZI PROFESSORA ALDA OSÓRIO PROFESSORA MARIA JOSÉ PINHO PROFESSORA EVELINE PETERS PROFESSORA SILVIA RODRIGUES PROFESSORA SIMONE ROCHA PROFESSOR CARLOS SILVA PROFESSORA DÉBORA BARRERA PROFESSORA EGLENE RODRIGUES LUIS SILVA MAX BORGES SANDRA VALÉRIA LUCIA ASSIS MARLUCIO NASCIMENTO DORES DAY COSTA LUCIENE PEREIRA ALCEU ZOIA RENATO ALMEIDA CECILIA VIEIRA GLEYSON RIOS AVIMAR JUNIOR ROSA MARGARIDA PALMA DALIA CRAVO LIRIO LOTUS TULIPA GARDENIA FLORA VIOLETA JASMIN HORTENCIA AÇUCENA ACACIA LIZ CAMELIA ANA RAQUEL CAROLINA ARAÚJO, GYZELLE VIDAL NUBIA GONZAGA JOSÉ CARLOS FREIRE RAQUEL BASTOS SORAIA SANTOS NATÁSSIA OLIVEIRA RENATA FRANCO CLEONICE OLIVEIRA EDSON ALVES MARGARIDA SANTANA ARCÂNGELO SCOLARO GUILLERMO GONÇALVES JACQUELINE BARBOSA MÃRCIA REIS MOISÉS LEMOS ROBERTO FURTADO OROZIMBO CORDEIRO PATRÍCIA BORGES AURÉLIA CAETANO MELISSA COSTA LIVIA BRISOLLA ROSIRES SOUZA FABIOLA FONSECA GILKA CAMPOS LELIS PARREIRA BARBARA TAINARA GABRIELA GABRIEL MANECO SELUTA PALHAÇO PALITO VALERIA RAFAEL KLEBER FERNANDO MARCOS PAULO ALEXANDE JUAN ATAULFO THIAGO PROFESSORA MARIA AUGUSTA PROFESSORA MARIA ERMÍNIA MÃRCIA OLIVEIRA MÃRCIA FRANÇA ANGÉLICA GOULART LEILA RODRIGUES LINDALVA SANTOS MANUEL FERREIRA GLÁUCIA SALES NUBIA TEIXEIRA EUGENIA BAGNASCO DANIELA VASCONCELOS DAYANNA SANTOS EDNA PEREIRA LIVIA ANDRADE MÃRCIA BONFIM SELMA ANDRADE SUZETE LOURENÇO WILMA AMORIM ANA LUCY SANTOS FLÓRENCE GEMENTE JANE SANTOS MARCELO ALBUQUERQUE JACKELINE IMPERIO KELRY GONÇALVES LARISSA BASTOS MARLENE REIS TUANE REZENDE FABRICIA SILVA RENATA RAMOS RENATA ASSIS PAULO EDUARDO SANTOS JOSÉ CARLOS LUIS CÉSAR DENILSON ROSA FERNANDA BELO MAURICIO CAMPOS VÂNIA MACHADO IVONE CELLA SIMONE MEDEIROS RUBEM TEXEIRA SANDER AMARAL MURILO MARQUEZ ADRIANO FERREIRA VANDERLEIDA FREITAS CRISTINA LAVAL FLUVIA AMORIN JULIANA MENDES PROFESSORA GRAÇA RUTH PEREZ MARIA JOSE SANTIS RODRIGO SALINAS YENNY MORALES ANNA MARIA CIVIT CLAUDIO LETELIER JULIANA GOMES QUIOMAR ALONSO ANA CECILIA ORTIZ FERNANDA FAUTH MARIELA SEGURA ANA CAROLINA TORRES DAVI ALVES VALESKA CUADROS CLAUDIA GARCIA YOCELYN VALERIA ROMO RODRIGO CIFUENTES FERNANDO ARANDA MAUREEN ANDREA CARLOS ANA MARIA DOLORES CAMILA FERNANDES TAMER **GRACIAS** EDUARD ALICE DINIZ CHRIS CAVALCANTES CLAUDIA COELHO ABADIA MOTA OSAIR MANASSAN RENATA LINHARES CYNTHIA BERNADES IONE MENDES RODRIGO RONCATO REDE NÃO BATA EDUQUE CELIA SILVANY DALKA FERRARI ELEONORA RAMOS **OBRIGADA** LUCIA WILLIAMS MARINA BAZON MARIANE STEFFEN MARIZA ALBERTON SULLIVAN MOTA RAQUEL NISKIER PROFESSORA NURIA RAJADELL PROFESSORES DO GIAD PROFESSOR MARCOS LOUREIRO PROFESSORA MARLY SILVERIO PROFESSORA SUELI BERNARDES PROFESSORA SOLANGE MAGALHÃES PROFESSOR JOSÉ CONTRERAS PROFESSORA RUTH CATARINA CLARA CECILIA TODAS AS CRIANÇAS QUE CUIDEI

## LISTA DE SIGLAS

AIH – Autorizações de Internação Hospitalar

CIDH/OEA – Comissão Interamericana de Direitos Humanos das Organizações dos Estados Americanos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LACRI – Laboratório de Estudos da Criança do Instituto de Psicologia da USP

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMS – Organização Mundial da Saúde

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

PUC/GOIÁS – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

SIM/MS – Sistema de Informação de Mortalidade do Ministério da Saúde

SPCC/USA – Sociedade de Prevenção da Crueldade Contra as Crianças dos Estados Unidos da América

UFG – Universidade Federal de Goiás

UB – Universidad de Barcelona

VIVA/SINAN/MS – Vigilância em Violências e Acidentes do Sistema Nacional de Notificação do Ministério da Saúde

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	12
-------------------------	----

### **Capítulo 1**

#### **O exílio de quem ousa denunciar as violências: o mito do homem naturalmente violento**

1.1 O mito de <i>Aracne</i> , narrativa de Edla Eggert.....	37
1.2 Professora Rosa, a exilada.....	38
1.3 Conceito de violência: etimologia, significados e finalidades.....	40
1.4 O mal, a violência constituem a natureza humana: um mito a ser desconstruído .....	49

### **Capítulo 2**

#### **Mundo privado: a igualdade bate à sua porta e pede pra entrar**

2.1 O poema <i>Antiguidades</i> de Cora Coralina.....	64
2.2 Professora Margarida, a reflexiva.....	65
2.3 A ausência da palavra: uma característica da vida privada.....	66
2.4 A construção social de marcos legais em defesa da integridade física da criança.....	80
2.5 A incorporação do arbitrário expressa nas ações cotidianas automatizadas.....	90
2.6 A fatia mais farta do bolo mais gostoso: o melhor de nós na educação da criança...92	

### **CAPÍTULO 3**

#### **A força da mistificação que idealiza os pais e faz os filhos negarem em si a própria percepção de seu sofrimento**

3.1 <i>El indignado</i> , narrativa do conto de Eduardo Galeano.....	98
3.2 Professora Palma, a resignada.....	99
3.3 A construção do sujeito da indiferença.....	100
3.4 Irreflexão, obediência, severidade e frieza emocional: fios que teceram o sujeito indiferente à barbárie.....	110
3.5 Uma defesa da autoridade na educação de crianças.....	122

### **CAPÍTULO 4**

#### **Experiências vividas e narradas: práxis pedagógicas construídas**

4.1 O mito do <i>Cuidado Essencial</i> , narrativa de Leonardo Boff.....	131
4.2 Professora Dália, a generosa impotente.....	132
4.3 Referências conceituais e metodológicas dos Fundamentos Pedagógicos.....	137
4.3.1. Educar sob a ordem da mãe: cuidado e conexão com a vida e o mundo.....	138
4.3.2 A narrativa como instrumento de construção de um saber pedagógico.....	146

4.3.3 Aprender pela experiência: (trans)formação docente.....	151
4.4 Apresentação das experiências pedagógicas dos formadores de referência .....	157
4.5 Fundamentos Pedagógicos para uma formação docente que desnaturaliza a violência na educação de crianças.....	170
4.5.1 Historicidade ontogênica e filogênica da naturalização da violência na educação de crianças.....	171
4.5.2 Corporeidade como via de construção de conhecimentos sensíveis.....	173
4.5.3 Construção coletiva de conhecimentos.....	175
<b>Considerações finais</b> .....	177
<b>Referências</b> .....	184
<b>Apêndices</b> .....	192
<b>Anexos</b> .....	240

## INTRODUÇÃO

*“Grande é a poesia, a bondade e as danças...*

*Mas o melhor do mundo são as crianças”.*

*Fernando Pessoa*

“É tão difícil encontrar o início. Ou melhor: é difícil começar pelo princípio. E não tentar ir todavia mais atrás<sup>1</sup>” (Witgenstein *apud* DIÓTIMA, 2004, p. 107). Aqui a implacável dúvida que me acompanha em todo início de escrita: por onde devo começar? Como acredito que o que institui o humano é o “inacabamento” de uma vida condicionada, mas jamais determinada (FREIRE, 1996; MONTAGU, 1978), em que a cada momento fazemos escolhas e definimos nossas prioridades ante o outro e o mundo, eu quero iniciar por duas perguntas, uma que escutei repetidas vezes nas aulas do professor José Contreras e outra que formulei em minha pesquisa de mestrado: *¿Lo que es educar un niño?* (CONTRERAS, 2012) e *Para que educam a criança?* (SILVA, 2008). Para iniciar a busca por respostas a essas duas questões eu convoco a palavra de duas mulheres, uma professora primária italiana e uma filósofa alemã, são elas: Cristina Mecenero e Hanna Arendt.

No artigo *Cerca del comienzo*, Cristina Mecenero busca compreender e dar sentido ao seu trabalho como professora de crianças pequenas, sobre o qual diz:

Em que trabalho? Ocupo-me de estar próxima do começo; este é o meu ofício. [...] Estar próxima do começo parece fácil, mas não o é. Por quê? Porque implica ficar em contato com o essencial, com o básico. Esta capacidade é um dom de que todos podem desfrutar e, ao mesmo tempo, é uma arte que exige exercitar-se continuamente. [...] Sou uma professora de primário. [...] Os meninos e as meninas me obrigam a prestar contas com muitas coisas essenciais (*apud* CONTRERAS, 2006, p. 2)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Es tan difícil encontrar el inicio. O mejor: es difícil empezar desde el principio. Y no intentar ir todavia más atrás (Witgenstein *apud* DIÓTIMA, 2004, p. 107).

<sup>2</sup> ¿En qué trabajó? Me ocupo de estar cerca del comienzo; este es mi oficio. [...] Estar cerca del comienzo parece fácil pero no lo es. ¿Por qué? Porque implica quedarse en contacto con lo esencial, con lo básico. Esta capacidad es un don del que todos pueden disfrutar y, al mismo tiempo, es un arte en el que hay que ejercitarse continuamente. [...] Soy maestra de primaria. [...] Los niños y las niñas me obligan a hacer cuentas con muchas cosas esenciales (*apud* CONTRERAS, 2006, p. 2).

No ensaio *La crisis en la educación*, Hanna Arendt (1996b), ao refletir sobre a crise da autoridade na educação, constrói uma definição de educação que elegi como um guia nessa caminhada de apresentação desta pesquisa de doutorado. Para Arendt é na educação que declaramos nosso amor ao mundo e aos nossos filhos, pois somente por meio do ato educativo podemos demonstrar

[...] se amamos o mundo o bastante a ponto de assumir uma responsabilidade por ele e assim salvá-lo da ruína que, de não ser pela renovação, de não ser pela chegada dos novos e os jovens seria inevitável. Também mediante a educação decidimos se amamos nossos filhos o bastante como para não soltá-los de nosso mundo, deixando-os a seus próprios recursos, nem tirar-lhes das mãos a oportunidade de emprender algo novo, algo que nos não imaginamos, o bastante como para prepará-los com tempo para a tarefa de renovar o mundo comum (ARENDR, 1996b, p. 208)<sup>3</sup>.

Cristina Mecenero (*apud* CONTRERAS, 2006) e Hanna Arendt (1996b), com lirismo e sensibilidade singular dão suas respostas à questão de Contreras (2012) e da pesquisa de mestrado citada (SILVA, 2008). No entendimento dessas mulheres, educar uma criança é lidar com o essencial da vida humana. O ato de educar exige um amor transcendente, que ultrapasse as fronteiras de nossas necessidades individuais como pais e professores e caminha rumo a um sentido de unidade com o mundo, com o mundo que deve ser preservado e renovado após a nossa ausência física ou existencial. Nossa tarefa como educadores é cuidar do novo para que ele cumpra a sua missão de renovar o mundo, pois é “da natureza do início que se comece algo novo, algo que não pode ser previsto a partir de coisa alguma que tenha ocorrido antes. Este cunho de surpreendente imprevisibilidade é inerente a todo início e a toda origem” (ARENDR, 2008, p. 190-91).

Para Arendt (1996b), o novo sempre acontece à revelia da esmagadora força das leis estatísticas e de sua probabilidade. Para as certezas edificadas por essas leis, “o novo sempre surge sob disfarce do milagre” (ARENDR, 2008, p. 191). Segunda essa autora, o homem é capaz de agir criativamente, ou seja, pode-se esperar dele o

---

<sup>3</sup> [...] si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para preparar-los con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (ARENDR, 1996b, p. 208).

inesperado, o infinitamente improvável. E isto só é possível porque cada homem é singular e, afortunadamente, cada nascimento dá ao mundo algo singularmente novo. A essência da educação é o nascimento. A função que a educação desempenha em “todas as utopias políticas desde tempos antigos mostra o natural que parece o fato de começar um novo mundo com os que por nascimento e natureza são novos” (ARENDDT, 1996b, p. 188)<sup>4</sup>.

A imprevisibilidade inerente a essa vida que se inicia, vida que é plena promessa de tudo, desperta em mim um irremediável fascínio pela criança. Sim, acredito que Fernando Pessoa não se equivoca em seu poema, por que dentre todas as belas, boas e justas criações da cultura humana a criança é o melhor do mundo. Mas como o mundo tem tratado nossas crianças? Será que pais e educadores em sua ação educativa diária estão conscientes de que cuidar e educar uma criança é lidar a todo instante com questões essenciais da vida humana? Por meio de nossos atos e palavras, que mundo estamos apresentando aos recém-chegados? As conclusões do estudo encomendado pelo Secretário-Geral da Assembleia Geral das Nações Unidas (ASSEMBLEIA DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006)<sup>5</sup> apontam para uma resposta pessimista às questões formuladas acima.

De acordo com o Relatório de Paulo Sérgio Pinheiro - especialista independente para o *Estudo das Nações Unidas sobre a Violência*, a maioria das crianças e jovens do mundo sofre, é mutilada ou sequelada e morre pela violência perpetrada pelos adultos, em especial aqueles que deveriam cuidar deles e protegê-los. Por intermédio de diversas iniciativas, que envolvem desde análises estatísticas internacionais às pesquisas práticas em nível local, esse *Estudo* fornece uma imagem clara da magnitude e da natureza difusa da violência que atinge as crianças e os jovens no mundo. O cenário apresentado pelos dados gerados por essas iniciativas é desolador, pois embora alguns tipos de violência sejam inesperados e isolados, a maioria dos atos de violência sofridos por crianças e jovens é cometida por pessoas que fazem parte de suas vidas: pais, colegas de escola, professores, empregadores, namorados ou namoradas, cônjuges e parceiros.

---

<sup>4</sup> “[...] todas las utopias políticas desde los tiempos antiguos muestra lo natural que parece el hecho de empezar un nuevo mundo con los que por nacimiento y naturaleza son nuevos” (ARENDDT, 1996b, p. 188)

<sup>5</sup> O texto completo do *Relatório do especialista independente para o Estudo das Nações Unidas sobre a Violência* pode ser acessado no link a seguir: [http://www.unicef.org/brazil/pt/Estudo\\_PSP\\_Portugues.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/Estudo_PSP_Portugues.pdf).

O *Estudo das Nações Unidas sobre a Violência* (ASSEMBLEIA DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006), foi o primeiro de abrangência global desenvolvido pelas Nações Unidas que tratou de todas as formas de violência contra crianças. Outro elemento que faz desse estudo um instrumento singular de defesa dos direitos de crianças e adolescentes é que ele contou com a participação direta das crianças e jovens em todo o processo de sua elaboração. O texto final apresentado à Assembleia Geral da ONU em 23 de agosto de 2006 diz que esse Estudo Global

Deve caracterizar uma virada - o fim de qualquer justificativa de adultos para a violência contra crianças, seja ela aceita como uma “tradição” ou camuflada como uma forma de “disciplina”. A violência contra crianças deve ser inexoravelmente questionada. A singularidade das crianças - seu potencial e vulnerabilidade, sua dependência dos adultos - torna imperativo que elas tenham mais, e não menos, proteção contra a violência (ASSEMBLEIA DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006, p. 5).

As crianças que participaram das etapas de consultas regionais realizadas pelo estudo, descrevem com veemência as diversas formas de violência que as atingem: negligência, violência psicológica, violência física, violência e exploração sexual e a exploração do trabalho infantil. No entanto, uma forma de violência protagonizou a denúncia dessas crianças: a violência física e psicológica utilizada como método punitivo e disciplinar na educação e no cuidado de crianças e jovens dentro do ambiente familiar, escolar ou institucional (abrigo, orfanato ou unidade de privação de liberdade).

As crianças consultadas disseram aos observadores desse *Estudo* que estão cansadas de apanhar e sofrer humilhações sob a justificativa educacional ou correcional. A fala de uma menina asiática expressa bem a queixa protagonizada pelas crianças consultadas: “com essas duas mãos, minha mãe me pega no colo, cuida de mim, e eu amo isso... Com essas duas mãos, minha mãe me bate - e isso eu odeio” (*apud* ASSEMBLEIA DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006, p. 14).

As pesquisas que embasaram o *Relatório do especialista independente para o Estudo das Nações Unidas sobre a Violência* (ASSEMBLEIA DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006) indicam que as crianças mais novas e os meninos correm um risco maior de sofrer violência física. Na maioria dos casos, a violência física contra crianças na família não é fatal e não provoca lesões físicas visíveis permanentes ou sérias. No entanto, alguns tipos de violência contra crianças muito novas na família provocam

lesões permanentes e podem até matá-las. Pesquisas realizadas em diversos países indicam que a “síndrome do bebê sacudido” está frequentemente relacionada a lesões na cabeça e a lesões cerebrais severas.

São as crianças mais novas, incluindo bebês, as que estão mais vulneráveis à violência física, pois especialmente a elas ainda são recomendadas por alguns especialistas e autoridades religiosas os métodos “educacionais” punitivos e disciplinares. Nesse sentido, a violência contra crianças na família pode frequentemente ocorrer no contexto de medidas disciplinares e assumir a forma de castigo físico, cruel ou humilhante. Tratamentos e castigos duros na família são comuns tanto em países industrializados quanto em desenvolvimento. As crianças, como relatado em estudos e observado em depoimentos delas próprias nas consultas regionais realizadas para o *Estudo*, enfatizaram a dor física e psicológica que sofrem em decorrência dessas formas de tratamento (ASSEMBLEIA DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

A violência física como método educativo punitivo disciplinar - mais comumente conceituado como *Castigo físico* ou *Castigo corporal* -, além de protagonizar a queixa das crianças pesquisadas no *Estudo* das Nações Unidas (ASSEMBLEIA DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006) é, atualmente, fonte de preocupação das políticas públicas do Ministério da Saúde do Brasil, que visam reduzir a morbimortalidade por causas externas. Dentre as diversas tipologias de violências que afetam crianças e jovens no Brasil, a violência física é a que apresenta maior frequência de notificação no Sistema de Vigilâncias em Violências e Acidentes (VIVA/SINAN/MS)<sup>6</sup>.

Um exemplo dessa alta frequência são os resultados obtidos no Brasil de 01 de janeiro a 15 de junho de 2010 no VIVA/SINAN/MS, nos quais a violência física representa 70% dos casos totais notificados. A violência psicológica, aproximadamente 30%, a sexual em torno de 20% e a negligência mais de 10 % do total de casos nesse período. Os resultados dessa notificação referentes ao mesmo período do ano no estado

---

<sup>6</sup> Em 16 de outubro de 2006, foi implantado o Sistema de Vigilâncias de Violências e Acidentes do Ministério da Saúde (VIVA/SINAN/MS). O objetivo dessa vigilância é conhecer o perfil das vítimas e autores/as de violências domésticas e/ou sexuais, 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).

de Goiás possuem uma variação em relação aos dados nacionais; no entanto, mantêm a mesma tendência: uma maior incidência de notificações de violência física, ou seja, 80 % violência física, 15% violência psicológica, 10% violência sexual e 3,5% negligência. (BRASIL, 2011).

Além da maior incidência de registros de notificações - em especial nas notificações do componente II do VIVA/SINAN/MS que é realizado a cada dois anos nos hospitais de urgência e emergência do país, a violência física pode resultar em casos graves e de alta letalidade. De acordo com as estatísticas das Autorizações de Internação Hospitalar (AIH) do Ministério da Saúde, 10% das crianças com menos de 5 anos que se apresentam nas urgências dos hospitais no Brasil são vítimas de violência física. Nas internações hospitalares, verifica-se elevada ocorrência de traumatismo craniano em crianças. (MINAYO, 2005)

A violência física, por se caracterizar como um ataque direto à integridade corporal da criança ou do adolescente, pode resultar em graves lesões, aumentando assim o risco de letalidade, conceito utilizado em 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 e adolescentes vítimas de violência física, quantos foram a óbito por causa desse tipo de violência. Segundo o Sistema de Informação de Mortalidade do Ministério da Saúde (SIM/MS) a cada dois dias, em média, cinco crianças de até 14 anos morrem vítimas de violência física. Ou seja, a cada dez horas, uma criança é assassinada no Brasil (BRASIL, 2008b).

A alta frequência de notificação e o maior risco de letalidade não são os únicos agravantes decorrentes da violência física contra crianças e adolescentes. Outro elemento que agrava a situação de violência física vivida por crianças e adolescentes no Brasil é que ela ocorre predominantemente na relação familiar. De acordo como os resultados obtidos no Inquérito do Sistema de Vigilância em Violência e Acidentes/ Ministério da Saúde (BRASIL, 2010b), 61 % das crianças e 92% dos adolescentes tiveram como causa principal de internação a violência física. Os dados dos inquéritos realizados nos anos de 2006 e 2007 apontam que a mãe (25%) seguida pelo pai (20%) são os principais autores de violências contra crianças de zero a nove anos de idade.

O retrato apresentado pelos dados do *Relatório do especialista independente para o Estudo das Nações Unidas sobre a Violência* (ASSEMBLEIA DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006) e do Sistema de Vigilâncias em Violências e Acidentes (BRASIL, 2010b; 2011) são exemplares no sentido de revelar a magnitude da violência física que atinge crianças e adolescentes, no Brasil e no mundo. No entanto, eles revelam apenas a ponta do iceberg, pois a violência física que atinge um número maior de crianças nem sempre é reconhecida como tal, pois ela se encontra naturalizada como método educativo punitivo disciplinar.

Denominada violência física moderada, essa forma de violação da integridade física não é proibida pelos códigos religiosos em virtude de uma moral ou tabu, como ocorre com a violência sexual, tão pouco é alvo de críticas ou sanções legais pelo aparato judiciário vigente como já ocorre nos casos de negligências e violências sexuais. E mais, ela ainda não costuma provocar repulsa, indignação ou vergonha em quem a aplica, em quem a assiste e, em alguns casos, em quem a sofre. Ainda é bastante comum ouvir de crianças vítimas de violência física que elas mereceram apanhar. Elas alegam 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 a dita finalidade educativa (AZEVEDO; GUERRA, 1995; DURRANT, 2008).

Todavia, como nos alerta Arendt (1996b), as certezas e as probabilidades estatísticas são sempre desafiadas por algo novo, um acontecimento ainda impensado. Dessa vez o “milagre” aconteceu sob o disfarce da capacidade que o mundo adulto desenvolveu de ouvir e valorizar a palavra das crianças. E assim, pela primeira vez, um estudo de abrangência global realizado pelas Nações Unidas em 130 países dá voz às crianças do mundo (ASSEMBLEIA DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006). Denúncias de inúmeras formas de violência ressoaram dessa voz, entretanto a queixa que ela protagonizou diz respeito a uma violência insidiosa que penetra no âmago das relações mais significativas dos processos de socialização e de educação das novas gerações.

Aqui o sinal do novo, a escuta qualificada empreendida no referido *Estudo* das Nações Unidas permitiu que as crianças demonstrassem o seu sincero descontentamento, intolerância e revolta em relação aos sofrimentos físicos e às humilhações promovidas em nome da “educação”. A frase da menina asiática é um

estandarte da não resignação das crianças consultadas ante a brutalidade (tapas, pauladas, chibatadas, varadas, socos) e as humilhações (insultos, xingamentos, isolamento, rejeição, ameaças, indiferença e menosprezo) desferidas sobre a justificativa de uma “boa educação”.

As crianças que participaram desse estudo global consideraram a violência uma questão essencial em suas vidas. Relembrando a reflexão de Cristina Mecenero (*apud* CONTRERAS, 2006), compreendo que a afirmativa dessa professora é verdadeira: cuidar do começo é estar diante do essencial. E o começo, corporificado nas crianças que emprestaram sua voz a tal estudo, diz-nos claramente que é essencial viver em um mundo que não machuque ou faça sofrer o seu pequeno e vulnerável corpo e, mais, que é essencial construir relações afetivas entre adultos e crianças que não se baseiem no medo, na ameaça ou na desqualificação da autoimagem e da autoestima dos mais jovens.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)<sup>7</sup> e o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1996)<sup>8</sup> afirmam que agredir as pessoas fisicamente é transgredir seus direitos fundamentais ao respeito por sua integridade física e por sua dignidade humana. Nesse sentido, agredir fisicamente uma criança ou um adolescente é também uma violação dos direitos fundamentais, haja vista que crianças e adolescentes possuem a mesma condição humana. A afirmação anterior é ratificada pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, que “é o primeiro instrumento internacional para exigir proteção das crianças contra todas as formas de violência física e mental (Artigo 19)” (STUART, 2008, p. 11 e 12).

Na publicação *O Caminho para uma disciplina infantil construtiva: eliminando castigos corporais* (STUART, 2008), Paulo Sérgio Pinheiro, coordenador do *Estudo* das Nações Unidas sobre a Violência (ASSEMBLEIA DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006) ressalta que disciplinar ou punir por meio de violência física é uma clara violação dos direitos humanos básicos. Ele recorda que em pelo menos sessenta Estados, bater nas crianças com varas, cintos e outros instrumentos, bem como humilhá-las é um experiente autorizado no sistema escolar. No entanto, alerta Pinheiro, inúmeras

---

<sup>7</sup> O texto completo da Declaração Universal dos Direitos Humanos pode se acessado neste link: [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)

<sup>8</sup> O texto completo do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos pode se acessado neste link: [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/pacto\\_dir\\_politicos.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/pacto_dir_politicos.htm)

pesquisas já apontaram em seus resultados que o castigo físico é contraproducente e relativamente ineficaz e, em certas circunstâncias e períodos do desenvolvimento da criança, perigoso e prejudicial ao bem-estar físico, psicológico e social.

O Comitê dos Direitos - órgão de fiscalização da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, definiu ser um imperativo dos direitos humanos proibir todos os castigos físicos, inclusive na família. Destaco abaixo recomendação destinada aos estados-membros das Nações Unidas, que enfatiza esse imperativo:

1. No lar e na família - Desenvolvam programas educacionais para pais sensíveis ao gênero que enfoquem métodos disciplinares não violentos. Esses programas devem promover relações saudáveis entre pais e filhos e orientar os pais no sentido de que adotem métodos disciplinares construtivos e positivos e abordagens que promovam o desenvolvimento da criança, levando em consideração suas capacidades em formação e a importância de respeitar suas opiniões (ASSEMBLEIA DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006, p.14).

Em meu entendimento, o movimento social que propõe a instituição de novos marcos legais e políticas públicas que visem a erradicar as práticas violentas na educação e no cuidado de crianças e adolescentes, em essência se guia e se sustenta em um projeto civilizatório. Projeto em que as crianças e os adolescentes deverão ser resgatados da condição de subcidadania e elevados à de sujeitos de direitos. Esse novo *status* político que a criança e o adolescente assume na sociedade exige que se garanta o protagonismo juvenil, ou seja, que se assegure a participação das novas gerações nas principais instâncias decisórias sobre os temas que lhes são pertinentes.

O protagonismo juvenil tem propiciado a eleição de prioridades que, anteriormente, não compareciam nas pautas reivindicatórias dos movimentos de defesa de crianças e adolescentes. O *Estudo* global realizado pelas Nações Unidas é um bom exemplo dessa alteração de pauta reivindicatória. Ao serem ouvidas, as crianças que integraram o estudo global da ONU levantaram como bandeira prioritária serem educadas por meio de práticas disciplinares e punitivas que não violassem sua integridade física e mental, ou seja, por meio do diálogo, do apoio, da orientação afetiva e da disciplina positiva (ASSEMBLEIA DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

O desenho traçado até aqui por meio de pesquisas científicas e dos inquéritos do sistema de vigilância da saúde pública brasileira esboça uma imagem sombria e triste de

como o mundo tende a tratar suas crianças, seus recém-chegados (ARENDR, 1996b). A boa vinda - expressa em atos e palavras que acolhem, confortam, compreendem e corrigem - por meio de um contato sensível e protetor ainda não é ofertada à todas as crianças. O valor ético e estético oferecido nas relações pedagógicas, em um número significativo de famílias, ainda é parco, roto, quase uma miséria.

Todavia, em sintonia com o pensamento de Mecenero (*apud* CONTRERAS, 2006), entendo que as crianças são as portadoras das grandes questões essenciais da vida humana. Elas configuram, em sua condição de início, o estado de máxima incompletude existencial, ou seja, um estado de ser e ao mesmo tempo de não ser ainda. Tal estado é narrado pelo texto de Clarisse Lispector “O ovo e a galinha”, no qual ela diz:

O ovo é coisa que precisa tomar cuidado. Por isso a galinha é o disfarce do ovo. Para que o ovo atravessasse os tempos a galinha existe. Mãe é para isso. – O ovo vive foragido por estar sempre adiantado demais para a sua época. – O ovo por enquanto será sempre revolucionário. [...] Em relação ao ovo, o perigo é que se descubra o que se poderia chamar de beleza, isto é, sua veracidade. A veracidade do ovo não é verossímil. Se descobrirem, podem querer obrigá-lo a se tornar retangular. O perigo não é para o ovo, ele não se tornaria retangular. Nossa garantia é que ele não pode: não poder é a grande força do ovo: sua grandiosidade vem da grandeza de não poder, que se irradia como um não querer. Mas quem lutasse por torná-lo retangular estaria perdendo a própria vida (LISPECTOR, 1998, p. 51-52).

Como expressa Lispector (1998), o que é em essência potencialidade exige cuidado, zelo. O ser que porta a semente da revolução, do que nunca existiu no mundo, é a maior grandeza da cultura humana. Desde sempre, esse estado “revolucionário” de poder ser e não ser da criança exerce um irreduzível fascínio em meu espírito. Não posso afirmar o início exato ou qual evento em minha vida transformou esse fascínio em escolha profissional. A maneira com que as crianças se posicionam no mundo e seu extraordinário universo criativo me fizeram implicar definitivamente com a vida que se inicia no mundo. A minha identidade profissional de psicóloga e de pesquisadora se constituíram por meio das preocupações e dilemas que envolvem a vida das crianças.

### **Minha trajetória profissional e suas encruzilhadas**

Há 25 anos trabalho, estou envolvida com as questões pertinentes à saúde e ao desenvolvimento das crianças. Nessa longa caminhada profissional acompanhei e cuidei

de crianças com incontáveis dificuldades, e mesmo assim não consegui introjetar uma imagem negativa delas. Esclareço, no entanto, que essa percepção positiva da criança antecede meu exercício profissional; ela me acompanha desde os tempos de menina. Como a maioria dos filhos da minha pequena cidade natal, fui educada por meio da violência física. Ainda que tais práticas fossem corriqueiras em meu mundo infantil, não conseguia aceitá-las como necessárias e tão pouco como justas. Indignava-me com as violências que eram deferidas contra mim, mas me revoltava de verdade quando presenciava violências contra as outras crianças (irmãos ou amigos). Estranhamente o sofrimento alheio me afetava mais que o próprio. Talvez por que de fora poderia enxergar melhor os olhos assustados e a aflição do corpo de quem apanhava.

Com a passagem da adolescência para o mundo adulto jovem ocorreu em minha vida um distanciamento das práticas educativas violentas. Todavia, esse distanciamento foi apenas transitório, pois, na lida terapêutica, os sofrimentos imediatos e as consequências tardias decorrentes do uso de práticas violentas na educação familiar constituíram-se temas recorrentes nas minhas sessões com crianças, adolescentes, mulheres e grupos de família. Acredito que ninguém passa incólume pela violência, mesmo quem nunca a sofreu diretamente. Nunca esquecerei as histórias de violências e as marcas que ficaram nos corpos e nas mentes das crianças e adolescentes que atendi na Casa Água Viva<sup>9</sup>.

Narro alguns acontecimentos de minha vida pessoal e profissional com objetivo de alertar os possíveis leitores desta tese sobre minha história e a implicação que ela tem na construção de meu problema de pesquisa, bem como nas escolhas epistemológicas que faço. Entendo que preciso ser transparente com o leitor sobre o que sou e as concepções que me guiam. Embora aceite e tenha que cumprir os rigores metódicos e metodológicos que um trabalho científico exige, é importante que o leitor não espere encontrar nesse trabalho de investigação um posicionamento neutro e frio em relação aos métodos educativos violentos. Tudo o que comparece nesta pesquisa foi construído a partir de minha integralidade como pessoa e de minha trajetória profissional.

---

<sup>9</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.

Como trabalho humano que é, concebo que esta pesquisa é reflexo de potências e fragilidades, no caso, das minhas. Nesse sentido, informo que esta investigação foi tramada por fios de afeto, engajamento, disciplina, paixões, palavras, sonhos e muitas lágrimas. E se me dirijo ao leitor com tal sinceridade e transparência é por que me sinto autorizada pelo mundo de relações e conhecimentos que habito. A partir da orientadora, passando pelos teóricos de referência e professores de meu curso de doutorado e, enfim, chegando aos entrevistados da pesquisa estive imersa durante quatro anos em um mundo de mulheres e homens apaixonados<sup>10</sup> e apaixonantes. Busquei e encontrei teóricos que converteram sua produção científica em uma força viva que põe em marcha a desnaturalização da violência, desmistificando crenças tais como: “os fins justificam os meios” e “o homem é por natureza violento”.

Aliada ao pensamento desses autores, busquei sustentar esta pesquisa nas concepções e ferramentas do campo epistemológico que se contrapõe à neutralidade científica e à razão instrumental. Em concordância com o posicionamento de pesquisadoras feministas italianas<sup>11</sup>, assumo que a força que move este trabalho de investigação é o desejo consciente de estar implicada nas coisas que faço e experimento, envolvendo nelas minha própria subjetividade. Minha investigação partiu da clara renúncia ao poder conferido ao abstracionismo e ao absoluto universal, por que nela existe a intenção de não perder o vínculo com forças vivas que envolvem meu trabalho e as relações sociais que habitam o meu mundo (DIÓTIMA, 2004).

Nesse sentido, entendo que a renúncia ao poder do abstracionismo, que desconecta conhecimento da experiência real, representa uma “crítica à civilidade da ciência e da técnica que promovem saberes independentes e separados do viver comum, ao qual se aplicam, para bem ou para o mal, mas sempre com um efeito de alienação e

---

<sup>10</sup>Izabel Allende declara no discurso “Histórias de Paixões”, proferido no site *TED Ideas worth spreading*, que as personagens de seus livros são pessoas de corações apaixonados, são pessoas inconformistas, dissidentes, aventureiros, forasteiros, rebeldes, que fazem perguntas, invertem as regras e assumem riscos. São pessoas que trabalham apaixonadamente para criar um mundo melhor. O termo *apaixonados* é utilizado no texto acima no mesmo sentido atribuído por Allende no discurso “Histórias de Paixões” postado no link < [https://www.youtube.com/watch?v=mEqdnIgCp\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=mEqdnIgCp_A)> acessado em 12 de março de 2013.

<sup>11</sup> Cristina Faccincani, Delfina Lusiardi, Francesca Migliavacca, Luigina Mortali, Luisa Muraro, Franca Porto, Daniela Riboli, e Chiara Zambori são as pesquisadoras feminista italianas que organizaram o sexto livro de Diotima que é resultado do Gran Seminario de Diotima da Universidad de Verona (DIÓTIMA, 2004).

perda da competência simbólica” (DIÓTIMA, 2004, p. 11)<sup>12</sup>. A escolha do problema desta pesquisa reflete essa crítica à racionalidade instrumental, pois ele está diretamente conectado com os meus fazeres de pesquisadora e com os conhecimentos que construí na investigação *A violência física intrafamiliar como método educativo punitivo-disciplinar e os saberes docentes* (SILVA, 2008).

Os resultados dessa pesquisa sinalizaram que a formação inicial dos professores pesquisados abordou o tema da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes de forma genérica, esporádica e superficial. Quando o tema da violência contra a criança foi focado na formação inicial ou na continuada, limitou-se aos aspectos que envolvem a violência sexual ou à drogadição. Esses resultados relevam ainda que a prática familiar de bater para educar é naturalizada por 99,76% das professoras e professores pesquisados. Acredito que a expressividade dessa naturalização deve-se à ausência ou precariedade de formação docente que aprofunde os conhecimentos dos professores e professoras sobre os riscos à vida e ao desenvolvimento de crianças e sobre as implicações legais do uso de violência na educação familiar.

De acordo com os resultados da mesma pesquisa, os saberes sobre o tema da violência intrafamiliar foram construídos no contexto sociocultural em que vivem os professores e as professoras, por meio de trocas informais entre colegas de trabalho, amigos ou familiares. Pelas dúvidas expressas e medidas tomadas pelas professoras e professores pesquisados em relação à violência física intrafamiliar sofrida por seus alunos, compreendi que deixar que a prática os ensinasse como lidar com situações que envolvem violência conduz a uma repetição acrítica do que vivenciaram em sua educação. Isso não possibilita perceber a necessidade de mudanças de atitude e, portanto, não tem garantido que procedam em coerência com a real proteção das crianças. A dimensão e complexidade do fenômeno da violência física como método educativo punitivo disciplinar exige um suporte teórico que permita aos professores e professoras ultrapassar o senso comum, desconstruir certezas sobre a naturalização da violência, diluindo, assim, dúvidas e conflitos sobre sua atuação em relação à violência vivida por seus alunos e alunas.

---

<sup>12</sup> “crítica a la civilidade de la ciência y de la técnica que promuecen saberes independientes y separados del vivir común, al cual se aplican, para bien o para mal, pero siempre com efecto de alienación y de perdida de competencia simbólica” (DIÓTIMA, 2004, p. 11).

Embora perceba que os estudos desenvolvidos no doutorado ampliaram e amadureceram meus conhecimentos sobre o tema da violência física intrafamiliar como método educativo punitivo disciplinar e a formação docente, compreendo que existe um processo contínuo e evolutivo de busca de entendimento desse fenômeno entre a pesquisa de mestrado e a de doutorado. Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa de doutorado decorreu de um desdobramento direto do problema identificado na investigação do mestrado. A pesquisa de doutorado buscou construir fundamentos pedagógicos para uma formação docente que contribua para a crítica e a desnaturalização da violência física intrafamiliar como método educativo punitivo disciplinar.

A fim de alcançar esse objetivo central, investiguei e analisei experiências formativas que fazem crítica à prática de bater para educar crianças e adolescentes. Nos objetivos específicos dessa pesquisa busquei identificar e analisar experiências formativas que, de maneira exemplar, realizavam a integração entre conhecimentos objetivos e subjetivos na formação docente. Procurei investigar também os conhecimentos construídos pelos profissionais que atuam como formadores nos temas que envolvem situações de violência contra crianças e adolescentes. Para alcançar esses objetivos investiguei, analisei e desenhei as características de propostas formativas que envolvem o tema da formação docente e da violência física na educação de crianças.

Outros resultados da pesquisa de mestrado sinalizaram que os professores e professoras tendem a mediar a compreensão da violência física intrafamiliar sofrida por seus alunos e alunas a partir de sua história pessoal de vivência e aceitação da violência física empreendida em sua educação familiar. A partir dessa constatação, elaborei a tese de que só uma formação docente que integre conhecimentos objetivos e subjetivos, ou seja, que integre o pensar, o sentir e o agir, poderá criar condições e possibilidades para uma real crítica à prática de bater para educar crianças.

Adorno e Horkheimer (ADORNO, 1995, ADORNO; HORKHEIMER, 1973; 1985; HORKHEIMER, 1990) ao tecerem suas críticas à neutralidade científica deixam claro sua compreensão da relação sujeito e objeto em uma pesquisa científica. De acordo com o pensamento desses autores, todos os objetos já são mediatizados por subjetividades, não existe uma pureza no objeto, tão pouco é possível uma postura de neutralidade do pesquisador. Esses autores defendem que deve existir uma tensão

permanente entre o objeto e o sujeito, pois se é pretensão de um pesquisador alcançar os nexos constitutivos de um objeto, suas qualidades subjetivas não devem ser eliminadas. Para Adorno, a exclusão da subjetividade

Contraria, precisamente, a primazia do objeto. Se o sujeito tem um núcleo de objeto, então as qualidades subjetivas do objeto constituem, com ainda maior razão, um momento do objetivo. Pois o objeto torna-se algo somente enquanto determinado. [...] Somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento, e vice versa (ADORNO, 1995, p. 188-189).

Segundo a argumentação de Adorno (1995) a pesquisa que despreza a subjetividade do objeto social estudado não alcançará a dimensão da historicidade do conhecimento que foi construído sobre ele. Em acordo com esses autores, entendo que os conhecimentos não são neutros, eles estão encarnados nos homens e nas suas escolhas investigativas. Nesse sentido, entendo que a corporeidade - com seus afetos, significados e atos - seja um elemento que deve comparecer em qualquer proposta formativa que conjugue o tema violência física ao da educação de crianças. Em razão dessa convicção, busquei investigar os fundamentos teóricos e práticos que estruturam experiências formativas que não concebem o processo de ensino-aprendizagem como simples ato racional e, sim, um processo que envolve por inteiro o sujeito cognocente (ASSMANN, 1998).

Esta tese se configura como uma pesquisa qualitativa, tipificada como estudo de caso. (MINAYO, 1992). O trabalho desenvolvido na pesquisa empírica desta tese implicou um grande deslocamento territorial e psíquico, pois - literal e simbolicamente - ela foi uma grande viagem rumo a terras desconhecidas. Experimentar - sentir, pensar e atuar - ante as propostas pedagógicas das disciplinas “Docência Universitária” e “Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa - Saberes pedagógicos y entornos complejos”, fez-me viver a condição de dois papéis distintos como pesquisadora: de nativa e de estrangeira. Essa singular condição permitiu que fosse construindo nesta pesquisa uma ponte entre teorias e práticas pedagógicas de duas culturas distintas: goiana e barcelonesa.

O itinerário que cumpri para entrevistar os formadores de referência me levou a Salvador (BA), Fortaleza (CE), Brasília (DF), São Paulo (SP), São Carlos (SP), Ribeirão Preto (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Rio do Sul (SC). Por intermédio desses formadores pude conhecer de perto trabalhos profissionais e pesquisas inovadoras na área da prevenção de violências e da promoção da saúde e do desenvolvimento de crianças. Estar por horas e horas acompanhando as narrativas sobre a trajetória e as práticas formativas das referências indicadas pela *Rede Não Bata Eduque*<sup>13</sup> foi uma intensa experiência de aprendizagem e emoção.

Na peregrinação feita na pesquisa empírica, busquei identificar e analisar experiências formativas que, de maneira modelar, realizavam a integração entre conhecimentos objetivos e subjetivos na formação docente. Procurei investigar também os conhecimentos construídos pelos profissionais que atuam como formadores no tema da violência física intrafamiliar contra crianças. Em razão da interligação dos temas, formação docente e violência física contra crianças, a pesquisa empírica caminhou por duas frentes investigativas. A primeira teve como objeto de estudo as disciplinas “Docência Universitária” do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, ministrada pelas professoras Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza e Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães e “Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa - Saberes pedagógicos y entornos complejos” (Bloque Experiencia educativa y saber didáctico) do Mâster Oficial de la Faculdade de Pedagogia de la Universidad de Barcelona, ministrada pelo professor Dr. José Contreras.

Essa frente de pesquisa constitui-se no estudo das referências teóricas apresentadas nas ementas (Anexos 1 e 2), na participação como observadora ativa (MANEN, 2003) nas atividades pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula e na

---

<sup>13</sup> A *Rede Não Bata, Eduque* foi instituída em 15 de junho de 2007 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, *Save de Children* Suécia, Fundação Xuxa Meneguel e a parceria da Secretaria Especial de Direitos Humanos do Governo Federal. A principal meta da *Rede Não Bata, Eduque* é conscientizar a sociedade do direito das crianças e dos adolescentes de terem sua dignidade e sua integridade física respeitadas por meio de uma educação livre de castigos físicos e humilhantes, ou seja, com base em estratégias disciplinares positivas. Uma linha de ação dessa rede é elaborar estratégias políticas para promover reformas legais que levem ao reconhecimento dos castigos físicos e humilhantes contra crianças como uma forma de violência (PROGRAMA pela Erradicação..., 2006).

realização dos trabalhos acadêmicos propostos nas duas disciplinas, tais como: produção de textos (Apêndice 1), planejamento e execução das aulas experimentais (Apêndice 2) e elaboração de narrativas como instrumento de investigação pedagógica (Apêndices 3, 4 e 5). A modalidade de observação participativa que utilizei na pesquisa empírica das disciplinas investigadas tem como referência teórica a proposta de investigação na área da educação desenvolvida por Max Van Manen (MANEN, 2003). Esse autor propõe que a experiência vivida dos alunos e professores seja utilizada como um instrumento de investigação pedagógica.

O acompanhamento da disciplina “Docência Universitária” aconteceu no segundo semestre de 2009 e o primeiro semestre de 2011. Esses dois semestres totalizaram 32 encontros acadêmicos de quatro horas/aulas cada. A observação participante da disciplina “Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa - Saberes pedagógicos y entornos complejos” ocorreu no segundo semestre de 2012 em oito encontros de duas horas/aula cada. Ao todo foram 144 horas de experiência vivida em sala de aula nessas duas disciplinas que trabalharam com o tema da formação de professores.

A outra frente de investigação aconteceu junto a formadores de referência que atuam com o tema da violência física intrafamiliar contra crianças. A proposta inicial era entrevistar dois formadores de referência em cada região do Brasil, mas como a *Rede Não Bata Eduque* e seus indicados não apresentaram sugestões de nomes na região Norte, aumentei o número de entrevistados em outras regiões. O acréscimo de mais um entrevistado na Região Nordeste e mais dois na Região Sudeste teve como critério a proporção de sujeitos indicados por região do país na lista de nomes apresentada pela *Rede Não Bata Eduque*. As regiões que tinha mais indicados foram a Sudeste e depois a Nordeste; dessa forma as Regiões Centro-Oeste e Sul contaram com dois entrevistados cada, a Região Nordeste, com três e a Região Sudeste, com quatro entrevistados (Apêndice 6).

As formações e os formadores investigados na pesquisa empírica foram escolhidos por possuírem características singulares que formam uma unidade pertinente ao meu objeto de pesquisa. As formações pesquisadas tratavam do tema Formação Docente e tinham como referência teórica autores que pesquisam e discutem a formação de professores em uma perspectiva crítica e integradora das dimensões objetivas e

subjetivas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Os formadores de referência entrevistados foram escolhidos por serem profissionais e pesquisadores com notória atuação no tema dos direitos de crianças e adolescentes, particularmente sobre o fenômeno da violência física intrafamiliar.

O instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa com formadores de referência foram as entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010; WELLER, 2009). As narrativas produzidas pelos entrevistados partiram de duas indagações iniciais: a) que conhecimentos ou eventos formativos foram significativos na construção de sua crítica ao uso de violência física na educação familiar de crianças? b) Que conhecimentos ministrados nas formações em que atua têm facilitado a desnaturalização da prática de bater para educar? Seguindo os procedimentos normatizados por esse tipo de entrevista, os sujeitos entrevistados foram orientados a falar livremente e informados que só após a conclusão de sua narrativa o entrevistador faria as indagações que julgasse necessárias ao tema de sua investigação.

Para orientar essas indagações finais, elaborei um roteiro com questões que tinham como objetivo conhecer o contexto formativo e profissional dos entrevistados e das entrevistadas, bem como das pessoas que eles e elas formaram (Apêndice 7). As entrevistas narrativas totalizaram dez horas e doze minutos de gravações. Optei pelo contato direto entre pesquisador e sujeitos pesquisados por considerar necessário captar elementos objetivos e subjetivos expressos nas informações fornecidas pelos sujeitos participantes (LÜDKE, 1986).

Antes de expor o método adotado, realizarei breve discussão sobre a concepção de ciência, de mundo e de homem que nortearam a presente pesquisa. A filósofa Maria Zambrano (2008) argumenta que o ato de pensar deve, em si, resgatar o ser sem perder de vista a realidade que o envolve e ao mesmo tempo deve descobrir a integridade humana sem desconhecer nenhum dos aspectos que a integram. Para ela, o pensamento deve construir verdades que põem em marcha a vida, edificando, assim, uma nova mentalidade que cria outra versão ou intento de ser homem que modificam substancialmente o anterior. Apoiada nas concepções de ciência das pesquisadoras italianas (DIOTIMA; 2004) e Zambrano (2008) e orientada pelos princípios do pensamento materialista histórico dialético marxiano, concebo que uma pesquisa tem como ponto de partida a realidade viva e concreta dos seres humanos e que ela deve

atuar no sentido de revelar conhecimentos que criam condições para transformar essa realidade (FAZENDA, 2001; FRIGOTTO, 2001; GAMBOA, 2001; SOUZA; MAGALHÃES, 2012).

Os pressupostos teóricos que adotei nessa pesquisa foram norteados por uma concepção de mundo e homem que nega a naturalização dos fenômenos sociais, ou seja, concebo que a realidade humana não está dada e tão pouco é imutável. Entendo ainda que a realidade imediata esconde desigualdades historicamente construídas que são justificadas ou ocultadas por ideologias (MARX, 1983; 1988). Por fim, entendo que mais importante que conhecer e apreender o movimento que constrói realidades sociais é promover conhecimentos que tenham a potência de transformar tais realidades (MARX, 1990). Ainda que tenha adotado os principais pressupostos do materialismo histórico dialético, no meu referencial teórico, não me restrinjo aos autores clássicos dessa abordagem.

No corpo teórico da presente tese busquei trabalhar com autores que concebem a violência como instrumento que institui e mantém as relações de dominação (ARENDRT, 1989, 1995, 1996, 1999, 2001, 2008; BOURDIEU, 2001, 2007; FROMM, 1984, 1987). A escolha desses autores está conectada diretamente com uma das justificativas desta investigação. A alta incidência de agravos à saúde, o risco de prejuízos ao desenvolvimento da criança e a letalidade da violência física foram os principais elementos que justificaram a pesquisa *A violência física intrafamiliar como método educativo punitivo-disciplinar e os saberes docentes* (SILVA, 2008). A partir dos conhecimentos construídos nessa pesquisa, outro aspecto é acrescido às justificativas que compõem esta tese. Esses conhecimentos me fizeram perceber com mais profundidade um elemento mais deletério do uso de violência na educação das novas gerações, ou seja, a violência física intrafamiliar como método punitivo disciplinar, aliada a violência psicológica, é um dos instrumentos-chave para a edificação e manutenção da sociabilidade que estrutura e mantém a relação comando-obediência, dominação-sujeição em nossa sociedade.

De volta ao tema dos começos! Para falar sobre o estilo de escrita que adotei em minha tese e sobre a escolha da narrativa como o instrumento chave de minha investigação, tenho que retomar dois começos em minha vida. O primeiro começo diz respeito a minha formação estética. Por influência de minha cultura de origem - sou

filha de nordestinos - aprendi muito cedo a tomar gosto pela música e pela dança. Mais tarde, sob a influência de alguns professores e religiosos, aproximei-me da poesia e dos contos. A dança, a música e as escrituras (poesias e prosas) promoveram em meu corpo de menina os momentos mais intensos de alegria, ternura e liberdade.

Quem educa marca o corpo do outro, afirma Fátima Freire Dowbor (2008). E a arte, minha professora preferida de sensibilidade, marcou o meu corpo com sensações e sentimentos que me protegeram do embrutecimento e me consolaram da brutalidade do mundo adulto. Pelas artimanhas de sedução dessa bela e doce professora, aprendi a somar arte em quase todas as minhas atividades e tarefas acadêmicas. Assim, sem ter direito consciência do que fazia, incorporei à minha identidade de aluna a ideia de que aprender e ensinar tem alguma coisa a ver com o prazer que se sente ante o belo.

O segundo começo diz respeito a uma resposta inesperada. Em 2001<sup>14</sup>, por razão da necessidade de capacitar profissionais do serviço público municipal de Goiânia para o atendimento de crianças, adolescentes e mulheres em situação de violência, passei a atuar como formadora no tema da violência contra crianças e adolescentes. Uma de minhas tarefas era conceituar as tipologias de violência. Os participantes das formações que ministrava recebiam com relativa tranquilidade a exposição dos conceitos e as consequências da violência sexual, psicológica e negligência. Todavia, quando o tema das formações tratava da violência física, o clima mudava completamente, a participação e o interesse diminuía e uma forte tensão e resistência imperava, pois, para a maioria dos participantes, a violência física moderada praticada na educação familiar era negada como violência.

No intuito de abrandar as resistências sobre esse tema, lancei mão do antigo recurso de somar arte as minhas tarefas formativas. E para minha surpresa, o efeito foi inusitado. Contos como “Negrinha” de Monteiro Lobato, trechos dos livros “Infância” de Graciliano Ramos e “Meu pé de Laranja Lima” de José Mauro de Vasconcellos exerciam um efeito incomum nas pessoas que participavam das formações que tratavam da violência física: elas ficavam mais silenciosas em um primeiro momento, ouviam a exposição com uma atenção quase resignada e, em alguns cursos, uma pessoa,

---

<sup>14</sup> Para conhecer a história de implantação da Rede de Atenção a Crianças, Adolescentes e Mulheres em Situação de Violência em Goiânia, pode-se consultar SILVA (2007).

visivelmente emocionada, compartilhava com o grupo uma situação de violência física que a marcou na infância.

O amadurecimento de minha identidade como formadora imprimiu em mim uma convicção há muito defendida por Paulo Freire: ensinar exige estética e ética. “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 1996, p.32). Para Zambrano (2008) a metáfora (corporificada na poesia) tem desempenhado na cultura uma função mais profunda, e anterior; ela é capaz de “definir uma realidade inabarcável pela razão, mas que propicia ser captada de outro modo” (ZAMBRANO, 2008, p. 60)<sup>15</sup>.

As coisas que faço e experimento (DIÓTIMA, 2004), nas formações que ministro sobre o tema da violência física intrafamiliar me ensinaram que a aceitação dessa forma de violência, que brutaliza o contato corporal nas relações entre adultos e crianças, é construída por meio de um processo de embrutecimento da vítima. Para sobreviver emocionalmente às violências que invadem de forma definitiva e cotidiana a vida de uma pessoa, alguns mecanismos de defesa mentais são ativados, um deles caracterizado por certo entorpecimento, ou seja, o corpo passa por um processo de dessensibilização à dor e ao sofrimento.

Se o embrutecimento é o que sustenta corporalmente a aceitação da violência física, acredito que um antídoto para essa deletéria aceitação é o desentorpecimento do corpo e da mente por meio de experiências estéticas que promovam prazer e sensibilidade. Foi por meio de minha experiência como formadora que sedimentei a tese desta pesquisa: os conhecimentos que advêm da corporeidade (sentidos, sensações e sentimentos) devem compor qualquer proposta formativa que envolva o tema da violência física e a educação de crianças.

Além de contribuir na elaboração desta tese, a estética foi o elemento fundante no projeto de apresentação desta pesquisa. Por compreender que a arte constrói sínteses sobre a vida humana que nem sempre a ciência consegue alcançar, busquei incluí-la como fonte de conhecimento em cada temática desenvolvida nas sessões desta tese (introdução, capítulos e considerações finais). A inclusão de obras estéticas - poesias,

---

<sup>15</sup> “[...] definir una realidad inabarcable por la razón, pero propicia a ser captada de outro modo” (ZAMBRANO, 2008, p. 60)

fragmentos de contos ou músicas, cumpre ainda um papel emblemático, que é a defesa de uma formação docente que considere a inteireza do sujeito a ser formado. Tal defesa é simbolicamente representada pela integração entre forma e conteúdo, decência e boniteza (FREIRE, 1996) no projeto imagético<sup>16</sup> da tese. Segue abaixo um quadro que ilustra esse projeto.



Parto da compreensão de que existe uma ligação dialética entre a Formação, Profissionalização e Prática Docente, todavia esclareço que essa tese elegeu como recorte de seu estudo o tema da formação de professores. No corpo teórico da tese. Esta tese está estruturada em quatro capítulos. O objetivo do capítulo 1 é aprofundar a discussão sobre o conceito de violência no sentido de contribuir com a desconstrução do

<sup>16</sup> A configuração das partes que compõem o projeto imagético buscou ilustrar o método que orienta a pesquisa, a tese defendida e a proposta de apresentação do trabalho acadêmico.

mito de que o homem é naturalmente violento (ARENDR, 1996, 2001; COSTA, 2003; FROMM, 1987; MICHAUD, 1989; MONTAGU, 1978). A crítica à naturalização da violência desenvolvida nesse capítulo incidiu prioritariamente sobre as teorias de natureza científica que, na contemporaneidade, a sustentam e justificam. O conceito de violência foi tratado sob diversos enfoques, tais como: etimologia da palavra, (MICHAUD, 1989) da natureza e da finalidade desse fenômeno social (ARENDR 2001; ETXEBERRÍA, 1996).

A partir de reflexões realizadas por Ives Michaud (1989) e Tilman Furniss (1993) foram expostos os aspectos quantitativo e qualitativo que envolvem a violência. Com Hanna Arendt (2001) foram apresentadas as diferenças conceituais entre *vigor*, *força* e *violência*. De acordo com o pensamento dessa autora, a necessidade de realizar essas distinções não é uma mera questão gramatical, mas sim de perspectiva histórica. A aparente confusão entre esses conceitos contribui para a manutenção da convicção política que constrói e legitima um modelo de sociabilidade fundada na relação de dominação/obediência. Além das distinções conceituais referidas, nesse capítulo foi realizado outro discernimento que considero chave na compreensão do fenômeno da violência: a diferenciação entre o conceito de agressividade e de violência (FROMM, 1987; MONTAGU, 1978).

O objetivo do capítulo 2 é aprofundar o entendimento sobre a contradição existente entre os princípios e as práticas que regem a educação de crianças no mundo público e no mundo privado. A partir das reflexões que Arendt (1995, 2008) desenvolve sobre a tradição jurídica grega romana que estabelece *status* de direitos distintos entre os sujeitos na vida pública e na privada, buscou-se identificar nesse capítulo as leis que fundamentam a ordem educativa familiar. Paralelamente a esse referencial, foi apresentado como os ideais jurídicos da tradição greco-romana, particularmente os que fundamentam um *pátrio poder* absoluto, ainda reverberam na defesa do uso de violência física na educação de crianças realizada por profissionais da área da psicologia (BRUDER, 2006; CAMACHO, 1998; LOPES, 1988; TIBA, 1996).

A seguir são apresentadas pesquisas que sinalizam uma correlação entre consequências negativas no desenvolvimento de crianças e uso de violência física moderada como método educativo punitivo disciplinar (DURRANT, 2008; THEICHER, 2002). Outro enfoque desenvolvido no capítulo 2 foi a contextualização do

processo de implementação de marcos legais que visam a assegurar à criança o direito a sua integridade física (AZEVEDO; GUERRA, 1995) (REDE NÃO BATA EDUQUE, 2011). Argumentos legais que defendem a erradicação da violência física e humilhante na educação e no cuidado de crianças e adolescentes também foram expostos nesse capítulo (PAULA, 2010; PIOVESAN, 2010; GHIRALDELLI, 2010; OEA, 2009). Com Bourdieu (2001; 2007) foi desenvolvida a argumentação de que a incorporação do arbitrário, da violência, não ocorre apenas no nível dos processos mentais que envolvem o pensamento e a percepção, mas que ela é também modulada pelas emoções e as sensações dos indivíduos. Ao final do capítulo 2 foram expostas algumas práticas transculturais que superam a crença de que se deva bater para educar crianças (GIOCOECHEA, 2009; POWER; HART, 2008).

Alicerçado em teorias que concebem a violência como um instrumento instituidor das relações de dominação (ADORNO; 1995a; 1995b, 1995c 1995d; ARENDT, 1989, 1995, 1996, 1999, 2001, 2008; BOURDIEU, 2001, 2007; FROMM, 1984, 1987), o Capítulo 3 fez reflexões sobre as dinâmicas sócio-históricas que constroem e modulam a incorporação da resignação dos filhos ante a violência física dos pais. Partindo de pesquisas que descrevem as consequências do uso de violências físicas e humilhantes na educação das crianças (MILLER, 2005) e dos efeitos deletérios de eventos traumáticos na identidade dos sujeitos (ZIZEK, 2012) foi desenvolvida a discussão sobre a construção do sujeito da indiferença.

Aprofundando o tema do sujeito que desenvolve e estabelece uma relação de indiferença frente ao sofrimento do outro e o que experiencia em sua própria vida, foi exposto como a valorização da irreflexão e da obediência cega podem criar as condições instituidoras de indivíduos que têm como principais características a severidade e a frieza emocional. De acordo com o pensamento de Adorno (1995a, 1995b, 1995c, 1995d), Arendt (1989,1999, 2007) e Fromm (1984) foram sujeitos que portavam essas características - incapacidade de refletir criticamente sobre as consequências de seus atos e indiferença em relação ao sofrimentos do outro, que promoveram e sustentaram a grande barbárie contemporânea - os fenômenos concentracionais e o extermínio dos diferentes.

Por fim, foi apresentada nesse capítulo a distinção entre os conceitos de autoridade e de autoritarismo. Com a distinção entre esses dois conceitos, tendo como

suporte o pensamento de Arendt (1996), Morais (1995) e Manen (2010), o capítulo apresentou uma defesa do princípio da autoridade nas relações educacionais que envolvem adultos e crianças. A defesa da autoridade desenvolvida no capítulo 3 parte da ideia de que ela jamais pode ser confundida com o autoritarismo, que tem como principal recurso de autossustentação os mecanismos violentos de sujeição do outro.

O objetivo do capítulo 4 é apresentar o percurso desenvolvido na pesquisa empírica e expor os resultados nela encontrados. Inicialmente foram apresentadas as referências conceituais e metodológicas dos fundamentos pedagógicos propostos pela tese como guias da formação docente que têm como objetivo realizar a reflexão crítica do uso da violência na educação familiar de crianças. A seguir foram expostos os resultados encontrados nas formações pesquisadas. Por fim, são apresentados os fundamentos pedagógicos construídos nesta tese: 1) Historicidade ontogênica e filogênica da naturalização da violência na educação de crianças; 2) Corporeidade como via de construção de conhecimentos sensíveis e 3) Construção coletiva de conhecimentos.

## Capítulo 1

### **Exílio de quem ousa denunciar as violências: o mito do homem naturalmente violento**

#### O MITO DE ARACNE

**A**tena, deusa grega da sabedoria, nascida da cabeça de Zeus, era guardiã das Artes, protetora das mulheres e mestra nas artes da tecelagem. Em algumas versões da mitologia grega, Aracne - jovem mortal filha de um tintureiro - é apresentada como uma aluna brilhante de Atena que se igualava em habilidade a mestre da tecelagem. Aracne tecia maravilhas em seu tear. Informada pelas Ninfas das habilidades de Aracne, Atenas desceu do Olimpo para conferir a proeza da mortal.

Aracne, aluna altiva e consciente de seus talentos, ao saber do interesse da deusa pelo seu trabalho, diz que seria capaz de superar Atena na habilidade de tecelagem. Sabendo do audacioso desafio da reles mortal, Atena se transmuta em uma ovelha e vai ao encontro de Aracne para persuadi-la a ser mais humilde. Aracne, não se intimida e mantém o desafio. Então, Atena se revela e as duas iniciam um duelo para tentar decidir quem era melhor.

Atena teceu as conquistas dos deuses, as maravilhas feitas por Zeus.

Aracne, ao contrário, teceu as violências perpetradas por Zeus contra as deusas e os mortais. Atena admira o precioso trabalho de sua adversária, mas fica furiosa ante as denúncias tecidas por Aracne das violências cometidas por seu pai, Zeus e pelos outros deuses do Olimpo.

Em sua tapeçaria Aracne não apenas mostrava os crimes de Zeus, mas também ilustrava o sofrido lamento das vítimas dos lascivos Apolo e Poseidon. O tema elegido por Aracne para estampar sua tapeçaria decreta sua própria ruína. Atena, defensora fiel do pai e do poder absoluto dos deuses, puniu Aracne por tornar público os arbítrios de Zeus e dos outros deuses. Indignada, a deusa destrói as peças da mortal e esta, transtornada, tenta se enfocar com um fio. Atena impede o suicídio de Aracne e a condena a ser uma aranha pelo resto da vida

(EGGERT, 2009).

## 1.2 Professora Rosa, a exilada

A professora Rosa<sup>17</sup> foi um sujeito especial em minha pesquisa de mestrado (SILVA, 2008), pelo que dei a ela o nome da flor mais exaltada nas canções e nos versos da cultura brasileira. Rosa foi especial por que portava uma voz singular. Voz que carregava em si o signo da dissonância que abre brechas na realidade instituída e constrói as mudanças que libertam. Sem a voz de Rosa, a esperança de mudanças estaria muda, não daria o ar de sua graça nos depoimentos que obtive na pesquisa *A violência física intrafamiliar como método educativo punitivo-disciplinar e os saberes docentes*, desenvolvida no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Embora Rosa tenha recebido lugar de destaque em meu trabalho dissertativo, nosso contato foi curto, quase uma miragem, uma anunciação. Na primeira vez em que a vi, ela caminhava tranquila do salão da cantina para o pátio da escola. Seu caminhar era de um ritmo suave, seus pés marcavam um compasso de trote bonito e em uma de suas mãos leva um pequeno aparelho de som para que as crianças dançassem em sua aula de educação física. Rosa é daquelas mulheres que jamais passam despercebidas: alta e de porte atlético. No entanto, o que mais me causou admiração nessa figura feminina foi a elegância de sua coluna vertebral, uma coluna que desenhava em seu corpo retidão e altivez.

O primeiro grupo de discussão que realizei na pesquisa de mestrado foi o único momento que em pude contar com a participação de Rosa. Depois desse encontro ela se esquivou das minhas solicitações de entrevistas individuais e não mais consegui incluir sua voz em minha pesquisa. Acredito que sua esquiva não foi motivada apenas pelo volume de suas ocupações como professora, mas sim pela reprovação pública que

---

<sup>17</sup> A professora Rosa compôs o grupo de sujeitos entrevistados na pesquisa de mestrado “*A violência física intrafamiliar como método educativo punitivo-disciplinar e os saberes docentes*”. A pesquisa empírica desenvolvida nessa investigação 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. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: o desenvolvimento de grupos focais, aplicação de questionário e a realização de entrevistas semi estruturadas. Caso o leitor tenha interesse em conhecer esses instrumentos consulte os apêndices 10, 11, 12, 13 e 14. A partir dessa primeira citação, vou referir-me à professora Rosa apenas pelo nome de Rosa.

sofreu por parte de suas colegas em razão do seu posicionamento contrário a qualquer prática de violência na educação dos filhos.

A fim de esclarecer melhor minha hipótese para seu afastamento, descreverei a seguir os consensos e dissensos que apareceram no primeiro grupo de discussão sobre o tema do uso de violência física na educação familiar de crianças. Todas as professoras entrevistadas nesse grupo manifestaram sua crítica ao uso de violência física imoderada na educação dos filhos. No entanto, a maioria legitimou o uso da violência física moderada<sup>18</sup>, particularmente as palmadas, na educação intrafamiliar. Essa maioria não reconhecia as palmadas e outros castigos físicos moderados como violência. Segundo a óptica delas, a violência física referia-se apenas aos castigos físicos imoderados, tais como os espancamentos, as queimaduras dentre outros.

Das quinze professoras que participaram do grupo de discussão apenas Rosa manifestou-se contra o uso de qualquer forma de violência na educação dos filhos, fosse ela moderada ou imoderada. Ao ouvir o posicionamento de Rosa, as demais professoras que participavam do grupo de discussão soltaram um indiscreto muxoxo de desaprovação e, em aparente hostilidade, confrontaram a colega perguntando se ela nunca tinha batido em seus filhos. Um pouco constrangida pela unânime reação de reprovação, mas ainda altiva, como as mulheres que possuem o espírito de Aracne, Rosa assumiu firme defesa da não violência na educação dos filhos.

A defesa de Rosa foi construída a partir do compartilhamento de seus cotidianos enfrentamentos com a maneira de o esposo educar seus filhos. Ela conta que, certa vez, após o marido haver batido em um de seus filhos, ela o alertou dizendo que, se batesse outra vez, ela se separaria dele. Ela conclui sua participação no grupo focal expressando sua indignação ante aos métodos educativos do esposo: “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, *apud* SILVA, 2008, p. 163).

---

<sup>18</sup> Beliscões, empurrões, solavancos, palmadas, cascudos na cabeça são exemplos de violência física moderada. Queimaduras por pontas de cigarro, por objetos aquecidos, como ferros de passar roupas e talheres incandescentes; envenenamentos; ferimentos com objetos contundentes, traumatismo craniano fraturas ósseas são exemplos de violência física imoderada.

Com a força daqueles que não capitulam ante a opinião pública e levam suas convicções individuais até as últimas consequências, Rosa faz sua radical defesa do diálogo na educação dos filhos. Não se curva, não se cala, não se omite ante o unânime entendimento das demais professoras de que bater - dar umas palmadas - é um recurso correto e necessário na educação dos filhos. No entanto, depois desse árduo momento de solitário enfrentamento, ela se negou a participar de minha pesquisa. Vivi sua negativa com pesar, pois sua ausência representou a saída de cena - como no mito de Aracne, da voz que desmascara e denuncia as violências perpetradas pelas intocáveis “autoridades” instituídas. E mais importante ainda, representou o exílio da voz da empatia, da voz daqueles que tem a capacidade de se colocar no lugar do outro que é subjulgado por meio da dor e do sofrimento.

A concepção deste primeiro capítulo parte de duas necessidades, uma epistemológica e outra afetiva. A epistemológica refere-se à necessidade de compreender o movimento histórico que construiu a hegemônica defesa da prática de bater para educar os filhos. A afetiva diz respeito à necessidade de resgatar do exílio, do isolamento, as vozes denunciadoras da violência personificadas nesse texto pelas libertárias figuras de *Aracne* e Rosa.

### **1.3 Conceito de violência: etimologia, significados e finalidades.**

Em *A violência*, Ives Michaud (1989) inicia sua reflexão sobre o fenômeno da violência a partir do significado etimológico dessa palavra. No idioma francês o termo *violence* é definido como: a) o fato de agir sobre alguém ou fazê-lo agir contra a sua vontade empregando a força ou a intimidação; b) o ato através do qual se exerce a violência; c) uma disposição natural para a expressão brutal dos sentimentos; d) a força irresistível de uma coisa; e) o caráter brutal de uma ação. Michaud (1989) considera que essa diversidade de sentidos indica que o entendimento da violência caminha em duas orientações principais: uma designa fatos e ações e a outra trata da natureza da força. No primeiro caso, a violência opõe-se à paz, à ordem que ela perturba ou questiona, ou seja, contém a ideia de transgressão. No segundo, a violência é conceituada como a força brutal que desrespeita as regras e passa da medida.

No inglês contemporâneo a palavra *violence* significa constrangimento, coação, ultraje, impetuosidade, veemência, arrebatamento, fúria, profanação, fervor, deturpação de sentido. Nos dicionários de língua portuguesa a palavra violência assume os mesmos significados já apresentados no idioma francês e inglês. No entanto, alguns acréscimos ocorrem ao significado dessa palavra. No *Novo Dicionário Aurélio* (FERREIRA, 1986) violência aparece como o contrário ao direito e à justiça. O dicionário Michaelis (1998) inclui ainda os termos opressão, tirania, e o uso de qualquer força contra a liberdade e resistência de pessoa ou coisa.

Na sua origem latina o termo violência deriva da palavra *Violentia*, que significa caráter violento ou bravo, força. O verbo *violare* significa tratar com violência, profanar, transgredir. As duas palavras em latim, substantivo e verbo, têm uma origem comum no termo *vis*. Esse significa força, vigor, potência, violência, emprego de força física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de uma coisa. Mais profundamente, a palavra *vis* significa a força em ação, o recurso de um corpo para exercer sua força e, portanto, a potência, o valor, a força vital. O correspondente em grego do termo latino *vis* é a palavra *is*, que significa músculos, ou ainda força, vigor. No grego homérico existe um vínculo estreito entre as palavras *vis* e *bia*. A palavra *Bia* significa força vital, a força do corpo, o vigor. Tais termos são ligados pelos etimólogos ao sânscrito que significa predominância, potência, dominação que prevalece (MICHAUD, 1989).

No âmago da noção de violência está a ideia de força, de uma potência natural, cujo exercício contra alguma coisa ou contra alguém torna o seu caráter violento. Está implícito um valor quantitativo, uma ideia de excesso, extrapolação, transbordamento de forças seja de paixões humanas ou de elementos naturais. Ante esse enfoque, a violência não é um fenômeno em si, mas sim a exacerbação de algo fora do natural, ou fora da ordem ou norma estabelecida. A força, a virtude de algo ou de alguém não possui um valor qualitativo. Nessa abordagem elas são absolutizadas e naturalizadas. Elas são o que são e só se tornam violência quando passa da medida ou perturba uma ordem.

Michaud (1989) percebe, ao examinar os usos correntes da palavra violência, que o núcleo central do seu significado é a ideia de força associada a comportamentos e ações físicas. Nas traduções apresentadas, o sentido da palavra violência é,

essencialmente, associado às agressões e maus-tratos que deixam marcas. “No entanto, essa força assume sua qualificação de violência em função de normas definidas, que variam muito. Desse ponto de vista, pode haver quase tantas formas de violência quantas forem as espécies de normas” (MICHAUD 1989, p. 9). Na língua inglesa, particularmente, aparece, ainda, a ideia de transgressão de algo sagrado ou dogmático. Os termos profanação e deturpação de sentido ilustram a ideia de ruptura com uma norma instituída.

Tilman Furniss (1993), ao discutir as diferenças entre as definições normativas em relação à violação física e sexual da integridade de crianças, também destaca os elementos qualitativos e quantitativos na interpretação, do senso comum, de violência. As definições normativas descrevem os limites e as fronteiras do comportamento apropriado e aceitável dos adultos em relação às crianças. Na violência física, alguma quantidade de violência é considerada aceitável, e somente as formas severas são identificadas como violência. A definição normativa da violência física, portanto, equivale muito mais a um aceitável grau de violência do que à sua presença em princípio.

O mesmo raciocínio não ocorre em relação à violação sexual da integridade da criança. Nessa forma de violação qualquer quantidade é prontamente rotulada como violência. Nesse sentido, Furniss (1993) esclarece que, para a violência sexual, a normativa vigente em nossa sociedade é definida pelo aspecto qualitativo e, nos casos de violência física, o que conta é o aspecto quantitativo desse fenômeno. Para exemplificar as diferenças normativas pertinentes a essas duas formas de violência, ele diz:

Enquanto nenhum dos pais é levado ao tribunal e nenhuma criança recebe cuidados se eles dão uma palmada no traseiro da criança, um pai bem pode acabar na prisão por ter esfregado levemente os genitais da criança. Ao passo que “um pouquinho de violência é aceitável”, “um pouquinho de sexo não é”. Isso está relacionado ao fato de que, socialmente, é menos tolerável apresentar comportamento sexual claro do que agir com violência física (FURNISS, 1993, p. 13).

A discussão que Michaud (1989) e Furniss (1993) fazem sobre os significados atribuídos pelo senso comum ao fenômeno da violência lança luz no ponto de discórdia entre o posicionamento de Rosa e das demais professoras que participaram do referido

grupo de discussão. No entendimento da maioria das professoras, 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 visão, não é um fenômeno em si, mas sim a exacerbação de algo fora do natural, ou fora da ordem ou norma estabelecida.

Para essas professoras, não é qualquer ato de provocar dor ou sofrimento que é reconhecido como uma violência física; ela só existe quando aparece a ideia de excesso, extrapolação, transbordamento de forças. A posição de Rosa é contrária a essa lógica. Sua argumentação contra a prática de bater para educar revela um entendimento distinto sobre a violência física. O ponto central de sua crítica não se restringe aos aspectos quantitativos, o que lhe importa não é questionar se a intensidade foi pouca ou muita, mas sim o que essa prática provoca. Quando Rosa defende o diálogo e não os métodos que provocam dor e sofrimento, ainda que intuitivamente, ela faz um deslocamento conceitual importante no entendimento da violência física; ela supera a lógica da quantidade e segue rumo à noção de qualidade do fenômeno.

O deslocamento feito por Rosa cria as condições de possibilidades para a superação dos equívocos construídos pelo senso comum sobre o conceito de violência, particularmente da violência física, pois ele permite transpassar o nível das aparências e alcançar a essência desse fenômeno social. Para entendermos qual é a propriedade da violência, sua essência constitutiva; precisamos voltar à discussão etimológica apresentada anteriormente (MICHAUD, 1989). A origem latina da palavra violência está associada ao caráter bravo ou à força de algo, ou seja, à ideia de potência, força e vigor. Essas definições facilitam uma equivocada fusão entre o conceito de violência e aos de vigor e força.

Para Hanna Arendt (2001), *vigor*, *força* e *violência* são conceitos que não devem ser agregados em um único campo semântico. Ela considera ser fundamental distingui-los um dos outros, pois o uso correto destes conceitos não é uma mera questão gramatical, mas sim de perspectiva histórica. A aparente confusão entre esses termos revela uma firme e crucial convicção política que constrói e legitima um modelo de sociabilidade fundada na relação de dominação/sujeição, comando/obediência, ou seja, quem domina quem.

Na visão de Arendt (2001), demarcar as diferenças existentes entre esses termos é fundamental para a real compreensão do fenômeno da violência. Segundo essa autora o conceito de *vigor* designa algo no singular, uma entidade individual. O *vigor* é a propriedade inerente a um objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter. Ela ressalta que o *vigor* é um atributo, uma qualidade sempre individual. A palavra *força* deve ser restringida, na linguagem terminológica, apenas para conceituar as *forças da natureza* ou *força das circunstâncias*. Ela deve indicar a energia liberada por movimentos físicos ou sociais. Para Arendt (2001) é equivocado o frequente emprego no discurso cotidiano do termo *força* como um sinônimo de violência, particularmente, quando este serve como um meio de coerção.

Para melhor definir o conceito de violência, Arendt (2001) busca dissociá-lo também do conceito de *poder*, que, para ela, corresponde à habilidade humana de agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo, ele pertence a um grupo e só existe enquanto o grupo conserva-se unido. Usualmente se diz que alguém está *no poder*, como se esse fosse uma expressão individual. Mas se um sujeito ocupa um lugar de poder é porque ele foi empossado por certo número de pessoas para agir em seu nome. Portanto, o poder emana de uma coletividade. No momento em que o grupo - do qual se origina o poder - se desfaz, o *poder* do empossado também se esvanece, porque este é uma mera representação do grupo.

A *violência* distingue-se por seu caráter instrumental. Enquanto fenômeno, ela está próxima ao conceito de *vigor*, pois o implemento da violência tem como propósito multiplicar ou substituir o vigor natural. A ação violenta é regida pela categoria meio-fim. A violência, como todo instrumento, depende da orientação e da justificativa em relação ao fim que almeja. E aquilo que necessita ser justificado por outra coisa não pode ser essência de nada.

De acordo com Arendt (2001), a guerra - expressão extrema de violência entre grupos sociais ou nações, sempre é justificada por um fim a ser alcançado, seja ele a paz ou a vitória. Qual seria então a finalidade da paz? Para essa autora esta pergunta não tem resposta, pois a paz é um absoluto. O poder está na mesma categoria da paz, pois ele é *um fim em si mesmo*. O poder não precisa de justificativa, sendo inerente à própria existência das comunidades políticas; o que ele realmente precisa é de legitimidade. E a

violência como instrumento necessita de justificações, eis aqui uma diferença crucial entre esses dois conceitos.

O *poder* emerge onde quer que as pessoas se unam e atuem em concerto. A sua legitimidade deriva mais da união inicial do que de qualquer ação que então possa seguir-se. A legitimidade do poder sustenta-se em um apelo do passado, enquanto que a justificação da violência baseia-se em uma finalidade futura. A violência pode ser justificada, mas nunca será legitimada. A violência é subordinada ao poder, pois este não depende dela para existir. O poder não emerge da simples relação ordem-obediência, mas do apoio à ordem e consentimento à obediência.

No entanto, é importante lembrar que a violência não depende de números ou de opinião de pessoas, mas de implementos. A violência, como qualquer ferramenta, amplifica e multiplica o vigor humano. “A violência sempre pode destruir o poder; do cano de uma arma emerge o comando mais efetivo, resultando na mais perfeita e instantânea obediência. O que nunca emergirá daí é o poder” (ARENDDT, 2001, p. 42). O poder e a violência não só são fenômenos distintos, mas opostos. A dominação absoluta de um, implica na ausência do outro. A violência tem capacidade para destruir o poder, mas ela é absolutamente incapaz de criá-lo. A dominação pelo exercício puro da violência ocorre onde o poder está sendo perdido. Politicamente, o ponto é o de que com a perda do poder torna-se uma tentação substituí-lo pela violência.

Arendt (2001) ressalta que mesmo entre os teóricos que não acreditam que o corpo político e suas leis sejam superestruturas meramente coercitivas - manifestações secundárias de algumas forças subjacentes, existem aqueles que compartilham da fusão violência-poder. Para exemplificar esse compartilhamento, Arendt lembra que Bertrand de Jouvenel, em seu livro *Poder*, apresenta a guerra como uma atividade pertencente à essência dos Estados. O poder é um instrumento de dominação, sendo que esta deve sua existência a um “instinto de dominação”. Para esse autor, um homem sente-se mais homem no momento em que se impõe e faz dos outros instrumento de sua vontade.

O sentido que essa tradição atribui à ideia de poder permite uma inusitada aliança entre o pensamento de Maquiavel e Robespierre, afirma Arendt (1996a). Sobre essa aliança ela diz:

O mais notável, ainda que menos conhecido, é que Maquiavel e Robespierre amiúde parecem falar o mesmo idioma. Quando

Robespierre justifica o terror, ‘o despotismo da liberdade contra a tirania’, às vezes se diria que está repetindo palavra por palavra os famosos juízos de Maquiavel sobre a necessidade da violência para encontrar novas entidades políticas e para reformar as corruptas. (...) sua justificação da violência [de Robespierre] estava fundada em uma argumentação subjacente que, a si mesmo, a outorgava uma inerente aceitabilidade, não se pode fazer uma mesa sem destruir árvores, não se pode fazer uma tortilha sem quebrar ovos, não se pode fazer uma república sem matar gente (ARENDDT, 1996a, p. 150 e 151).

Xabier Etxeberría (1996), no artigo *Claves do pensamento violento*, argumenta que o maior desafio das intervenções políticas que defendem a não-violência é enfrentar o discurso acima, ou seja, que justifica certas violências por entendê-las como um *ratio* necessário, e mais, justos pelos fins que almejam. Costumeiramente, existe uma espontânea negação da violência quando esta se refere a comportamentos cruéis e perversos, que são considerados claramente condenáveis. Ante essas expressões da violência, existe a tendência de emergir um sentimento ético de repugnância que diz: “não deve ser assim, há que renunciar à violência como estratégia de interação entre os humanos” (ETXEERRÍA, 1996, p. 161)<sup>19</sup>. No entanto, a defesa da não violência não deve limitar-se a construir alternativas a essas formas de violência, mas sim, a toda forma de violência, especificamente, daquelas que são justificadas e legitimadas, afirma Etxeberría (1996).

O que caracteriza a violência (ARENDDT 2001; ETXEERRÍA, 1996), mesmo as que não causam escândalos, é ser um meio para um fim. Ela é puramente instrumental, não encontra a sua justificativa em si mesmo, senão no fim ao qual se supõe que serve. Etxeberría (1996), compreendendo que aí se radica a grande debilidade da violência, elabora as seguintes questões: “Como um instrumento que em si nega o fim pode conseguir tal fim? Não contaminará inevitavelmente sempre tudo que constrói com a violência que o define?” (ETXEERRÍA, 1996, p. 162)<sup>20</sup>. Ante tal debilidade estrutural, os sujeitos da ação política não violenta buscam romper radicalmente com essa dicotomia entre meios e fins.

---

<sup>19</sup> “[...] non debe ser así, hai que renunciar á violencia como estratexia de interacción entre os humanos” (ETXEERRÍA, 1996, p. 161).

<sup>20</sup> “¿Como un instrumento que en si nega o fin pode conseguir tal fin? ¿Non contaminará inevitablemente sempre todo o que constrúe cõa violencia que o define? (ETXEERRÍA, 1996, p. 162).

A superação da contradição entre os meios e os fins constitui a essência da razão política que visa construir uma cultura para a paz, pois, como afirma Ghandi: tudo mora nos meios, porque não há caminho que leve à paz, a paz é o caminho. A não violência é a paz em ação que busca espalhar-se em contextos de violência e realizar-se na sua plenitude. Por isso, precisamente, não necessita justificar-se como tal, pois participa intrinsecamente da legitimidade do fim: a paz. Por isso, os frutos que dão serão de acordo com a sua própria natureza, serão frutos da paz. Construir uma cultura de que toda violência é desumana, de que não existe justificativa para a violência, é o grande desafio

Para a razão política – a que acusa implicitamente de não saber sair dos esquemas de dominação -, e para o sentimento moral – que força a purificar-se de toda contaminação da justiça vingadora e a abrir-se a modos de empatia que a sua maneira incluem os violentos. Este é o grande desafio para a própria não violência, que deverá responder a acusação, por parte da razão política, de ser uma perigosa forma de ingenuidade, e a reclamação por parte do sentimento moral, de razões que apoiam e buscam responder o mal com o bem (ETXEBERRÍA, 1996, p. 161)<sup>21</sup>.

Arendt (2001) e Etxeberría (1996), ao discutirem o conceito de violência e sua tradicional justificativa, centram suas questões no tema da dominação, ou seja, a relação em que um sujeito impõe sua vontade ao outro. Nessa relação não existe consentimento e autonomia da vontade, mas sim uma sujeição que é construída por meio da violência, da ameaça ou do efetivo ataque à integridade de um sujeito. Na esfera macropolítica, Arendt (2001) alerta que a *violência* pode até atuar em algumas mudanças sociais, mas sempre no plano imediato. Para ela a violência é uma arma mais da reforma do que da revolução, pois as táticas de violência só fazem sentido para objetivos de curto prazo.

Os resultados provocados pela violência são voláteis, pois mesmo que ela se mova conscientemente dentro de uma estrutura não-extremista de objetivos de curto prazo, estará sempre vinculada à ideia de que os meios se sobrepõem ao fim. Quando os objetivos não são alcançados com rapidez, a consequência não será apenas a derrota,

---

<sup>21</sup>“[...] para a razón política – á que acusa implicitamente de non saber saír dos esquemas de dominación -, e para o sentimento moral – ó que forza a purificarse de toda contaminación de xustiza vingadora e abrirose a modos de empatia que á súa maneira inclúen os violentos. Este é tamén o gran reto para a propia non violencia, que deberá responder á acusación, por parte da razón política, de ser unha perigosa forma de inxenuidade, e á reclamar, por parte do sentimento moral, de razóns que apoien que se busque responder ó mal co bem” (ETXEBERRÍA, 1996, p. 161).

mas sim a inserção, às vezes permanente, da prática da *violência* na totalidade do corpo político. A ação violenta é irreversível, pois ela pode inviabilizar a retomada do *status quo* anterior à sua ocorrência. Em caso de derrota essa retomada é sempre improvável. “A prática da violência, como toda ação, muda o mundo, mas a mudança mais provável é para um mundo mais violento” (ARENDDT, 2001, p.58).

A violência, como todo instrumento construído pela cultura humana, depende da orientação em relação ao fim que almeja e da justificativa com base nesse fim. Como um instrumento, 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 converter outro sujeito em objeto. Na relação violenta, um sujeito estabelece sua relação com o outro, o alheio, o diferente, a partir de uma assimetria, uma desigualdade. Nessa forma de relação, a diferença é sempre convertida em desigualdade (CHAUÍ, 1985).

Na esfera relacional, Rosa, ao defender o diálogo em detrimento dos meios violentos de educação dos filhos tangencia a questão que Arendt (2001), Etxeberría (1996) e Michaud (1989) aprofundam, ou seja, que a violência só se sustenta em uma relação instrumental, pautada pela ordem dominação/sujeição ou comando/obediência em que os fins justificam os meios. A última fala de Rosa expressa a negação dessa lógica: “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” (SILVA, 2008, p. 163).

A violência é a antítese do diálogo! Ela pode até visar a um bom e justo fim, mas ao meio desse processo ela já contaminou e perverteu a integridade da relação em que a identidade do outro é legitimada (Maturana *apud* ROSSETTO, 2008). No processo dialógico, o outro, por lúcido convencimento, sem o uso da coação (brutal ou dissimulada), pode consentir e obedecer, mas jamais ser sujeitado. A violência não promove uma real e profunda mudança na estrutura da relação que se estabelece a partir da dualidade comando arbitrário/obediência cega. Como alerta Arendt (2001) e evidenciam os resultados de pesquisas na área da aprendizagem (WEBER, 2001; WEBER; VIEZZER; BRANDENBRUG, 2004) o uso da violência (conjunto de estímulos aversivos) não promovem mudanças duradoras no comportamento da criança,

apenas o interdita momentaneamente enquanto existe a presença do punidor. O comportamento desejado só ocorre na presença do punidor, pois o controle deste se dá por coação externa e não pela aceitação íntima da criança.

#### **1.4 O mal, a violência constituem a natureza humana: um mito a ser desconstruído**

Para além das justificativas e dos equívocos conceituais, acredito que exista outro importante obstáculo à compreensão da violência e, conseqüentemente, da crítica ao modelo de sociabilidade que ela institui e mantém. Identifico esse obstáculo nas ideologias que naturalizam a violência ao atribuir suas origens a fatores inatos. No meu campo de atuação profissional, sempre que me envolvia em embates conceituais sobre o tema da violência, o argumento final dos que tentavam encerrar a reflexão era de que quase nada se pode fazer em relação à prevenção ou mitigação da violência, pois o homem é naturalmente violento, sempre foi assim e sempre será, é de sua natureza destruir, violar o outro e o mundo.

Ao me defrontar com o argumento acima, percebia como era débil minha formação teórica sobre as diversas vertentes do pensamento ocidental sobre concepção de homem. Para lidar com essa minha limitação desloquei minha energia e minha ação profissional da atuação técnica como terapeuta de crianças, adolescentes e mulheres em situação de violência para a de pesquisadora. A pesquisa de mestrado e agora a de doutorado são o reflexo de meu esforço intelectual para aprofundar meus conhecimentos sobre as origens e os fundamentos dos constructos, particularmente os científicos, que fazem essa naturalização da violência.

Na caminhada intelectual rumo a esse aprofundamento, encontrei autores que me fizeram enxergar que a naturalização da violência e sua posterior legitimação estão intrinsecamente conectadas a uma dada concepção de homem e de sociedade. Para discutir as concepções de homem que naturalizam a violência farei um recorte teórico que centra sua atenção na diferenciação entre os conceitos de agressividade e de violência. O ponto de partida desta diferenciação será construído a partir da influência teórica de dois gigantes do pensamento ocidental contemporâneo: Charles Darwin, no campo da biologia, e Sigmund Freud no da psicologia e da psicanálise.

Ao longo da história do conhecimento humano, a violência foi compreendida a partir de diferentes visões. A mais antiga, por vezes mais perene, compreende que as raízes da violência humana têm origem nas características inatas do homem, ou seja, ela é motivada pelos estados internos do sujeito (forças instintivas ou psíquicas). No início do século passado essa milenar visão recebeu um poderoso reforço teórico: as interpretações da teoria evolucionista de Charles Darwin e as teses psicanalistas de Sigmund Freud.

Na visão de Ashley Montagu (1978) a genialidade desses dois homens trouxe magníficas e irrefutáveis contribuições ao conhecimento humano. Todavia, contraditoriamente, também criaram condições conceituais para um retrocesso na compreensão do fenômeno da violência. Sobre esse retrocesso ele diz:

Freud, o criador da psicanálise, demonstrou ao mundo puritano em que vivia a importância fundamental do sexo como força motivadora entre os seres humanos. Foi furiosamente atacado pela Igreja por suas ideias, e muito criticado pela classe médica e mesmo por alguns seguidores, mas inaugurou uma nova percepção do funcionamento interno dos seres humanos. O que se passou a perceber foi em geral mais perturbador que tranquilizante, e um dos principais resultados desse novo enfoque foi a reafirmação da convicção de que o mal é parte integrante da natureza humana (MONTAGU, 1978, p.38).

Ao citar em seu livro *A natureza da agressividade humana* trechos de escritos originais de Freud datados em 1930, Montagu (1978) ressalta que a contribuição do fundador da psicanálise foi ativa e explícita na reafirmação do estigma do mal na natureza humana. Nesses escritos Freud argumenta que os homens não são criaturas gentis e amáveis e que um alto grau de desejo de agressão deve ser considerado como parte de suas qualidades instintivas. É nesse clássico ensaio que Freud afirma que *homem é lobo do homem*, e que a crueldade agressiva costumeiramente se encontra em repouso, aguardando alguma provocação. Segundo os postulados de Freud, a crueldade agressiva pode manifestar-se espontaneamente, revelando, assim, a natureza selvagem do homem para quem a ideia de poupar sua própria espécie é estranha (MONTAGU, 1978).

No entendimento de Montagu (1978), a contribuição de Darwin à reedição da crença de que o homem é por natureza uma criatura violenta e bestial não foi direta ou intencional. Em *A origem das Espécies* e *A Descendência do Homem* Darwin afirma que o homem evoluiu a partir de animais não humanos e usa a expressão “a batalha da

natureza” para ressaltar o papel da competição no processo evolutivo das espécies. Seus estudos não se propunham conceituar a natureza humana. No entanto, as interpretações de suas teorias biológicas transpondo-as ao campo social reforçaram “a crença de que o homem é belicoso em virtude de seu estado natural e de sua herança animal” (MONTAGU, 1978, p. 40).

De acordo com Montagu (1978), a competição manifesta na luta entre os animais não é o único instrumento organizativo das espécies. O objetivo da luta em muitas espécies não é necessariamente a luta em si, mas o estabelecimento de uma organização social em que a luta é supérflua. Gestos ameaçadores e a exibição ritual tendem a substituir a luta real. Dessa maneira, o conflito assume uma configuração ritualizada e adaptada, minimizando os danos para os rivais. “A agressividade nos animais é basicamente uma forma de competição e não de destruição. O resultado fundamental do comportamento agressivo nos animais não é a morte, mas a cooperação, e seu valor principal de sobrevivência reside nisso” (MONTAGU, 1978, p.79).

Relevantes estudos de diversos campos do conhecimento, tais como a neurofisiologia, a etologia, a antropologia e a paleontologia não sustentam a hipótese de que o homem seja dotado de um impulso agressivo espontâneo e autopropulsor. Tanto os neurofisiologistas como os etologistas atuais concebem a agressão filogeneticamente programada, tal como existe nos animais e no homem, como uma reação biologicamente adaptativa e defensiva (FROMM, 1987). De acordo com essas pesquisas, a agressividade não é acionada espontaneamente, ou seja, sem a existência de uma ameaça externa à integridade de um organismo ou ao grupo a que ele pertence.

A agressão, mesmo nos agrupamentos e coletividades não humanos, não é a única forma de expressar reação ante uma ameaça aos interesses vitais dos seres vivos. O animal reage aos atentados contra sua existência ou pela raiva e ataque ou então medo e fuga. A comprovação neurofisiológica dos dois tipos de reação defensiva, à luta e à fuga, lança sobre a teoria instintivista uma nova luz. O impulso para fugir desempenha - neurofisiológica e comportamentalmente - o mesmo, se não um mais amplo, papel no comportamento animal do que o impulso de luta. No plano biológico, ambos os impulsos são integrados da mesma forma; não há base alguma para afirmar que a

agressão seja mais *natural* do que a fuga. Na verdade, no ponto de vista biológico, parece que a fuga serve à autopreservação melhor que a luta, argumenta Fromm (1987).

Na obra *Anatomia da Destrutividade Humana*, Erich Fromm (1987) tal como Montagu (1978) discute a contribuição da corrente científica instintivista na fusão do conceito de violência com o de agressividade. No entendimento de Fromm, os pesquisadores instintivistas limitam o conceito de violência às manifestações do comportamento agressivo e tem como fundamento teórico os estudos etológicos. A etologia, que estuda o comportamento das espécies em seu meio ambiente natural, tem como marco a teoria da evolução de Charles Darwin. As primeiras pesquisas com enfoque instintivista foram desenvolvidas por Willian James (1890) e Willian McDougall (1932).

A tese desenvolvida por tais autores era de que para cada tipo de comportamento expresso havia uma motivação instintiva correspondente. Uma extensa lista de instintos foi elaborada por eles, tais como: os instintos de imitação, de rivalidade, de pugnacidade, de simpatia, de impulso para a caça, de medo, de aquisitividade, de cleptomania, de construtividade, de jogo, de curiosidade, de sociabilidade e tantos outros. Apesar da aparência simplória dessas enumerações, Fromm (1987) considera que os trabalhos desses instintivistas se sustentavam em elaboradas construções teóricas.

Fromm (1987) alerta que essas construções, em especial a desenvolvida por McDougall (1932), não caíram em descrédito com o passar dos anos, ao contrário, elas influenciaram pesquisadores do porte de Sigmund Freud e Korand Lorenz. Esses dois importantes autores contemporâneos, denominados por Fromm (1987) de neo-instintivistas, têm em comum com os instintivistas mais antigos a concepção hidráulico-mecânica dos instintos. McDougall (1932) concebia que a energia instintiva era sustentada por *compertas* e que em determinadas condições ela se extravasa. Em um momento posterior de seus estudos ele utilizou a analogia de que cada instinto era retratado como uma câmara em que uma substância gasosa era liberada constantemente.

Essa concepção hidráulico-mecânica comparece no conceito de libido, de Freud. O seu esquema de fluxo da libido tem a seguinte sequência: aumenta a libido, cresce a tensão e expande-se o desprazer; com o ato sexual decresce a tensão e o desprazer e assim sucessivamente. Lorenz semelhante a McDougall (1932) concebia a energia de

reação instintiva como um gás que constantemente era bombeado num determinado *recipiente* ou como um líquido num reservatório que se descarregava por meio de uma válvula elástica. As pesquisas instintivistas, independentemente de suas diferenças, compartilham a ideia de que uma substância específica tem a capacidade de energizar os comportamentos que são liberados pela ação.

Konrad Lorenz, assim como Freud, entende que a agressividade humana é um instinto alimentado por uma fonte de fluxo ininterrupto de energia, e não necessariamente o resultado de uma reação a estímulos externos. De acordo com o pensamento desses autores, o comportamento agressivo, tanto no animal como no homem, não precisa de uma estimulação adequada para se manifestar. A agressão não é uma resposta a um estímulo externo, mas sim uma excitação *elaborada internamente* que sempre procura a sua liberação, independentemente da presença de qualquer estimulação externa. Na visão de Lorenz é justamente a espontaneidade do instinto que o torna tão perigoso.

Segundo o enfoque instintivista, todos os seres vivos, humanos ou não, buscam ou mesmo produzem estímulos que tenham a capacidade de liberar a energia represada do impulso. Em certos casos a energia do impulso agressivo represada é tão grande que pode explodir sem a presença de nenhum estímulo externo, energia essa que será posta em ação *in vacuo*. Lorenz denominou esse comportamento de *apetitivo*. Com base nesse raciocínio, ele conclui que o homem cria os partidos políticos a fim de encontrar os estímulos para a liberação da energia represada, em lugar de constituírem os partidos políticos as causas de violência (FROMM, 1987).

Para ilustrar como a concepção hidráulico-mecânica da agressividade afeta e forma uma percepção de realidade, Hannah Arendt (2001) narra no livro *Sobre a violência* o episódio do *Parque do Povo* em Berkeley. Com um toque de ironia ela dá um exemplo de como a crença nos efeitos mórbidos da repressão da agressividade pode ser levada às raias do absurdo:

Aconteceu durante o recente incidente do “Parque do Povo”, em Berkeley. Quando a polícia e a Guarda Nacional atacaram os estudantes desarmados com rifles, baionetas desembainhadas e bombas de gás lançadas de helicópteros, poucos estudantes “havia arremetido algo mais perigoso do que palavras de ordem”, alguns dos policiais confraternizaram-se abertamente com seus “inimigos”, e um deles depôs suas armas e gritou: “Não aguento mais isto”. O que

aconteceu? Na época esclarecida em que vivemos, isto só poderia ter sido explicado pela insanidade; “ele foi conduzido a um exame psiquiátrico e diagnosticado como sofrendo de ‘agressividade reprimida’” (ARENDR, 2001, p. 29).

De acordo com essa autora, o argumento que faz da agressividade a origem da violência é inconsistente em muitos aspectos. Uma dessas inconsistências se revela na premissa de que a violência é produto da conduta humana movida pelo instinto e não pela razão, ou seja, que a violência é irracional. A violência nem sempre é irracional, ainda que existam casos em que a irracionalidade dá origem à violência, não se pode dizer que esta irracionalidade é instintivamente animal. A irracionalidade da violência nunca coincide com a ação puramente instintiva. O que está subjacente à ideia de que a violência é irracional, que ela ocorre sem a mediação da razão, é a associação de irracional com “emocional”.

Para Jurandir Freire Costa (2003), a equivalência entre violência, irracionalidade e descontrole emocional pode conduzir a uma redução conceitual expressa na ideia de que emoção é a mesma coisa que instintivo. Ao igualar instinto com emoção, tende-se a compreender o comportamento *emocional* (no sentido de comportamento impulsivo, descontrolado) como destituído de razão. A ação calculada da violência não dispensa a razão: ao contrário, solicita-a. A razão só se ausenta, momentaneamente, em casos abertamente patológicos, em que a clareza da consciência ou sua estruturação normal estão comprometidas.

Na visão de Costa (2003) o desejo marca a diferença entre a agressividade animal e a violência humana. A violência é o emprego desejado da agressividade, com fins destrutivos. O desejo pode ser voluntário, deliberado, racional e consciente, ou pode ainda ser inconsciente, involuntário e irracional. “A existência destes predicados não altera a qualidade especificamente humana da violência, pois o animal não deseja, o animal necessita” (COSTA, 2003, p. 39).

Para Hannah Arendt (2001), a justificativa biológica da violência, que de tempos em tempos assume uma nova roupagem, é por vez ligada a antigas e perniciosas tradições do pensamento político. A interpretação em termos biológicos da violência, que segue a tradição do pensamento organicista em assuntos políticos, é por demais perigosa, alerta Arendt. A partir do instante em que se fala da violência em termos biológicos e não políticos, ela é naturalizada e por muitos glorificada. Por fim, a

violência passa a ser considerada como pré-requisito para a vida coletiva humana, pois representa a luta pela sobrevivência onde a morte violenta deve ocorrer em nome da continuação da vida, como no reino animal.

Ao criticar a tradição política que sustenta a naturalização da violência, Arendt toca no ponto que considero crucial no entendimento do fenômeno da violência, ou seja, qual relação de desigualdade e injustiça a ideologia instintivista tenta mascarar e como ela reverbera no cotidiano das ações humanas. Como elucida Montagu (1978), o enfrentamento entre o ponto de vista que funde o conceito de agressividade com o de violência para fundamentar suas origens no biológico e o que compreende que a violência é um fenômeno social criado pela cultura humana não é um mero debate acadêmico. “Essas duas visões definem não só duas maneiras de encarar os seres humanos – o que por si só já seria importante – mas também duas maneiras de sermos humanos” (MONTAGU, 1978, p.17).

Ao fim e ao cabo, as escolhas e os caminhos que serão traçados no sentido de enfrentar as desigualdades e os dilemas humanos dependerão da visão que adotarmos. Caso os seres humanos sejam considerados inevitavelmente destrutivos, as soluções devem servir a essas tendências. Todavia, se o comportamento humano é concebido como sendo socialmente construído na permanente inter-relação entre a natureza e a cultura as soluções devem basear-se na capacidade humana de se transformar e aprender. Segundo Montagu essas diferenças conceituais

Vão aparecer, detalhadamente, em atitudes e práticas que ocorrem nas escolas, na vida familiar, nos tribunais, nas prisões, nos serviços sociais, na corrida armamentista e em qualquer setor da existência humana. Se somos matadores por natureza, estamos perdendo um tempo precioso, com o ponteiro dos minutos aproximando da meia-noite, tentando ensinar as pessoas a pensar independentemente, reabilitando criminosos, ajudando quem tenha dificuldades, querendo melhorar a saúde física e mental dos seres humanos. Deveríamos, ao contrário, estar criando formas de descarregar nossos impulsos agressivos – Lorenz sugere os esportes como um bom meio – e ao mesmo tempo construindo nossas defesas individuais contra o inevitável holocausto (MONTAGU, 1978, p.17-18).

Amiúde a interpretação inatista da violência humana comparece na voz de especialista de plantão. No ano 2007 foi publicada em uma revista brasileira a matéria *A brutalidade e o desejo de justiça* (Brasil, 2007). A pauta dessa matéria foi discutir as possíveis razões do espancamento da doméstica Sirlei Dias cometido por jovens de

classe média do Rio de Janeiro. Para explicar as origens de tal comportamento, a jornalista Martha Mendonça entrevistou alguns especialistas, dentre eles a psicanalista Junia de Vilhena, coordenadora da Clínica de Violência na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Na interpretação de Vilhena, o comportamento dos adolescentes pode ser entendido pelo desejo de autoafirmação e até de agressividade, que são manifestações naturais nessa fase, em especial nos homens.

Vilhena continua sua argumentação, informando que a transição entre a infância e a fase adulta costuma ser acompanhada de enfrentamentos e transgressões e que o ser humano, em geral, tende a agir sob o que denomina instinto de horda: muitas das vezes, o que se faz em grupo não é o que se faria sozinho. “Freud já dizia que a natureza do homem é má. O que freia esse instinto são os valores, as regras sociais e a consciência. Com uma cultura torta e a falta de limites e educação na família, esse freio não existe” (Vilhena *apud* BRASIL, 2007, p. 95).

Segundo Montagu (1978), a pronta aceitação de mistificações da violência - expressa em argumentos como a da psicanalista acima, só foi possível por que existe um terreno fértil para ela. O construto científico que conceitua o homem como ser violento por natureza não é mais do que “a atual versão secular de uma ideia que controlou firmemente a imaginação ocidental por muitos séculos: a doutrina do pecado original” (MONTAGU, 1978, p.35). Sobre essa doutrina ele diz:

Assim, os atuais estudiosos da conduta animal - Lorenz, Tinbergen, Morris e outros -, cuja mensagem é “Somos todos assassinos”, estão falando com pessoas que, em sua maioria, já conhecem tal mensagem. Quando não é ensinada pela igreja, é absorvida através da atmosfera, que contém pedaços e fragmentos de freudianismos e de darwinismos. Não é novo para nós ouvir que em nossas almas - ou em nossas emoções, ou em nossos instintos, ou em nossas reações automáticas - temos uma maldade intrínseca; existe uma consciência disso há mais de dois mil anos, desde que o salmista desconhecido cantou “Vêde! Nasci na iniquidade; e a minha mãe me concebeu em pecado”. E se nosso intelecto rejeita essa afirmação, os psicólogos e biólogos - ou, na maioria das vezes, seus divulgadores - estão aí para dizer-nos a mesma coisa com outras palavras (MONTAGU, 1978, p.38-40).

O auge do Iluminismo marcou um breve intervalo em que o conceito de pecado original e a depravação natural não predominaram na questão da natureza humana, afirma Montagu (1978). Maria Zambrano no ensaio filosófico *El freudismo, testimonio del hombre actual* (2008) analisa as definições de homem que comparecem antes e

depois da intersecção representada pelo Iluminismo. Na Idade Média, a tradição religiosa judaico-cristã representava a natureza humana em uma imagem bidimensional; nela estava inscrita a dualidade do bem e do mal. Todavia, na luta entre essas forças era atribuída ao homem a faculdade do arbítrio. Na visão de Zambrano, a concepção que reedita o estigma do mal no homem - naturalismo que emerge com força total no século XIX - é unidimensional e representa mais um caso de naufrágio da consciência. Ela alerta que essa imagem humana pode ser até mais perniciosa do que as construídas pelos dogmas religiosos ocidentais, pois

O homem, ao olhar-se no espelho de uma definição, voltou a encontrar-se com algo que havia relegado. Segundo Descartes, o homem é o claro, limpo espelho da consciência: Leibniz disse em dias de otimismo: “O homem é o espelho consciente da vida universal”. Mas agora neste espelho, a imagem da vida universal foi borrada e ao revelar o homem a suas águas profundas, foi encontrado algo nada novo [...]. Na idade Média o homem se via sempre acompanhado pelo menos de um anjo e um demônio; agora o anjo se esfumou. Freud nos oferece um espelho em que só vemos a simiesca imagem de um demônio (ZAMBRANO, 2008 p. 137)<sup>22</sup>.

Penso que a consequência mais devastadora dessa imagem humana unidimensional é a instalação de um comodismo no seio da consciência e das ações humanas. Se existe a crença de que o homem procede como procede por ter nascido assim, e que nada pode ser feito para mudar, então nada se pode fazer para mudar! E cada vez que alguém trai um amigo, fere alguém, manipula ou engana o outro para seguir adiante, pode-se “culpar a natureza humana. ‘Sou apenas um ser humano’, dizemos, dando de ombros, e com isso queremos dizer: ‘sou naturalmente perverso’, ou ‘sou naturalmente fraco’” (MONTAGU, 1978, p.35).

Para Jurandir Freire Costa (2003), esse tipo de raciocínio tem como objetivo reiterar a ideia de que a cultura, como o psiquismo, só existe pela ação da violência. Essa abordagem psicanalítica entra em sintonia fina com muitas ideologias modernas,

---

<sup>22</sup> [...] el hombre, al mirarse al espejo de una definición, volvió a encontrarse con algo que había relegado. Según Descartes, el hombre es el claro, limpio espejo de la conciencia: Leibniz dijo en días de optimismo: “El hombre es el espejo consciente de la vida universal”. Pero ahora en este espejo, la imagen de la vida universal se ha borrado y al asomarse el hombre a sus profundas aguas, ha encontrado con algo nada nuevo ... En la Idade Media el hombre se veía siempre acompañado, por lo menos de un Ángel y un demonio; ahora el Ángel se ha esfumado. Freud nos tiende un espejo en el que solo vemos la simiesca imagen de un demônio [...] (ZAMBRANO, 2008 p. 137).

pois trata a violência diluindo seu impacto e suavizando seu horror. “Esta ideia tornou-se um hábito mental psicanalista, tanto mais difícil de ser criticado quanto é partilhado por muitos dos pensadores mais lúcidos da cultura contemporânea” (COSTA, 2003, p. 20).

Costa (2003) assume uma posição semelhante à de Arendt (2001), quando considera ser nociva a identificação da violência com a agressividade animal. O aspecto negativo dessa identificação, de acordo com ele, deve-se menos à consciência lógica das noções em jogo e mais à repercussão moral desse raciocínio. O argumento instintivista traz como consequência social uma predisposição no conjunto do imaginário social, como ressaltou Arendt (2001), de fazer do comportamento violento uma reação ainda mais *natural* do que deveria se admitir, caso não estivessem disponíveis essas peças de convicção.

Considero que a naturalização da violência termina por ser um dos aliados mais fortes de sua perpetuação. A violência acaba por ser um acontecimento trivial quando é definida como agressividade e equiparada a um impulso instintivo. No momento em que ocorre uma resignação ante a ideia de que o ser humano é *instintivamente violento*, o homem entrega-se ao destino e termina por admitir a existência da violência, como admite a certeza da morte. “A virulência deste hábito mental é tão daninha e potente que, quem quer se insurja contra este preconceito, arrisca-se a ser estigmatizado de ‘idealista’, ‘otimista ingênuo’ ou ‘bobo alegre’” (COSTA, 2003, p. 44).

A conceituação da violência caminhou, e segue o seu curso, por muitas interpretações teóricas. Apesar das críticas acima formuladas, as ideologias que naturalizam a violência, não devem ser desprezadas, “pois elas têm a potência de mitos: fazem parte das racionalizações da violência e operam como tais. Elas organizam as representações do mundo, ordenam, servem para legitimar ou para condenar” (MICHAUD, 1989, p.110).

Acredito que desencantar o mito de que o homem é naturalmente violento deve ser a principal tarefa de qualquer pesquisador que queira compreender as raízes e a natureza da violência humana. Haja vista que a naturalização da violência há muito tem contribuído para a generalização de um olhar cínico sobre as ações violentas do homem. A sacralização e banalização da violência subtraem o caráter destrutivo da violência, transformando-a assim, em um aspecto comum da vida social (COSTA, 2003). Para

Michaud (1989), a violência não deve ser negada e recalçada, mas sim reconhecida como problema que está sob a intervenção da ação humana, pois ela faz parte dos fenômenos submetidos à regulação social.

Muitos estudos atuais buscam aprofundar o entendimento da violência. No entanto, fundamentada na convicção que Marx expressa na afirmativa “*os filósofos se limitam a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo*” (MARX; ENGELS, 1977, pg. 14), acredito que o maior compromisso de um pesquisador que tem como objeto de estudo o tema da violência é encontrar respostas à questão elaborada por Jurandir Freire Costa: *Por que a violência tornou-se este princípio geral de resolução do litígio entre os homens?* Ao fazer tal questão, o próprio Costa sugere um atalho na busca das possíveis respostas, que é construir uma nova questão. Em vez de perguntar *por que a guerra?* Perguntar *por que a paz?*

Por meio dessa nova pergunta, pode-se alcançar algum esclarecimento sobre a questão posta por Freud a Einstein: “Por que o senhor, eu e tantas outras pessoas nos revoltamos tão violentamente contra a guerra? Por que não a aceitamos como mais uma das calamidades da vida” (Freud *apud* COSTA, 2003, p. 79)? Sobre essa pergunta Costa diz:

Nos revoltamos contra a violência porque sabemos que nada que o homem fez e que o torna humano nasceu da violência e sim contra ela. Nos horrorizamos diante da violência, não apenas porque ela e através dela o homem pode mostrar-se mortalmente destrutivo, mas porque sabemos que a vida cultural nasceu e permanece viva através de pactos sem armas, através de atos de paz (COSTA, 2003, p. 79).

Nesse sentido, concebo que um dos maiores equívocos cometidos pelo pensamento ocidental foi o de atribuir ao biológico, às forças naturais, os atos violentos do homem. Não existe violência na natureza! A necessidade da supremacia de um sujeito individual sobre os demais de sua espécie é uma construção da cultura humana. A competição e a cooperação têm acompanhado a história humana. No entanto, foi a supremacia da cooperação (MATURANA, 2000; MONTAGU, 1978) que permitiu que nossa espécie, tão frágil e limitada em recursos de autodefesa, sobrevivesse no mundo natural. Em acordo com Costa (2003), Montagu ressalta que se essa tendência cooperativa não tivesse existido nossa espécie nunca teria alcançado a humanidade.

Para Montagu (1978), existe dentro de nós a potencialidade para sermos prestativos ou hostis, mas do ponto de vista evolutivo os impulsos cooperativos desempenharam papel mais importante na construção de nossa humanidade. A competição e a cooperação coexistem na natureza, mas elas estão sempre a serviço da espécie e não do indivíduo. No mundo natural as necessidades dos indivíduos são secundárias às do grupo, da manada ou da espécie. Tanto é verdade que certos seres vivos sacrificam sua existência individual em nome da preservação da espécie, como é o caso dos salmões.

Para aprofundar o tema das potencialidades humanas e ciente das implicações ideológicas da naturalização da violência, Montagu (1978), como Costa (2003), propõe a construção de novas questões Ele diz:

O desafio que enfrentamos como sociedade, então, não se limita a encontrar uma única e simplificada explicação de por que um homem mata outro, mas sim descobrir por que, em circunstâncias similares, um homem mata, outro socorre, e outro finge que não viu nada. [...] [essa] explicação não se encontra em supostos instintos humanos, que tenderiam a dirigir sempre todos homens e mulheres numa única direção, mas principalmente nas experiências de suas vidas inteiras, que variam amplamente de uma pessoa para outra (MONTAGU, 1978, p.16).

Humberto Maturama (2000), sintonizado com o pensamento de Costa (2003) e Montagu (1978), destaca o papel da cooperação na construção de nossa condição humana. Para esse cientista, o amor é o fundamento biológico do humano, pois é “a emoção central na história evolutiva que nos dá origem”. O conceito de amor por ele apresentado não tem nada a ver com ideais românticos ou religiosos, mas diz respeito, sim, a um fenômeno biológico cotidiano que viabiliza um comportamento calculado para conferir ao outro o benefício da sobrevivência. O amor, emoção central da evolução natural humana, é que permite a aceitação do outro como ser legítimo, viabilizando assim a convivência mútua, portanto, a possibilidade da constituição da linguagem.

Para o filhote humano, frágil e totalmente dependente, é esse “amor” que satisfará suas necessidades básicas como criança, comunicando-lhe que existe, por parte do cuidador, um sentimento profundo de envolvimento com o seu bem estar. Tal envolvimento e esforço permitem que se construa entre o adulto que cuida e a criança

uma sensação de estabilidade e confiança, que é essencial para um desenvolvimento sadio.

Após todas as argumentações, ponderações e críticas sobre as teorias que buscam apreender o fenômeno da violência, definem-se aqui as posições que nortearam esta pesquisa. A violência só pode ser compreendida no contexto da interação humana, pois é um fenômeno social historicamente construído. O fato de a violência acompanhar a trajetória humana, não faz dela um *destino biológico* do homem. Sua existência não é negada, porém não é justificada, defendida ou elogiada.

Diferenciar a violência dos conceitos de agressividade e de poder é fundamental. Admite-se que a agressividade é necessária, pois, em algumas situações, ela é a única resposta possível. É incontestável o direito de um sujeito de empregar sua agressividade em legítima defesa, bem como o direito de grupos, classes ou Estado de lançarem mão de seu potencial defensivo quando este se revela o único instrumento possível, para enfrentar o terror ou a violência da dominação opressora.

No entanto, não se conjuga a agressividade, que é sempre defensiva e a serviço da sobrevivência, à ideia de violência. A agressividade que busca manter a integridade de um sujeito (PHILIPPI; FELIPE, 1998), ainda que se expresse com a intensidade e a exuberância da cólera, não é violência. O ponto crucial que demarca a diferença entre agressividade e violência é sua finalidade. O objetivo da violência não é preservar a vida, mas destruir a identidade ou a integridade de um sujeito ou de um grupo, ou seja, ela visa converter a diferença em desigualdade, transformando esta última em uma relação entre inferior e superior. A violência é concebida como a “ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como uma coisa” (CHAUÍ, 1995, p. 15).

A violência, como muitas ferramentas e utensílios, tem acompanhado a história da humanidade, mas, como afirma Jurandir Freire Costa, ela não “é instaladora da interação humana, não é artífice da cultura e sim um artefato humano” (COSTA, 2003, p. 62). A violência, artefato criado pela cultura humana, apenas evidencia como determinada coletividade constrói sua sociabilidade. Como ressalta Michaud (1989), ainda que o emprego da violência seja considerado instrumento legítimo de gestão pragmática dos conflitos nas sociedades contemporâneas, não se deve ignorar a capacidade dessas sociedades (por meio da ação conjunta de muitos indivíduos,

movimentos e instituições sociais) de promover, controlar, neutralizar, redirecionar e, frequentemente, de reduzir a violência.

Nem divina nem natural, a violência é fruto da cultura humana. Ao comentar a clássica frase “Errar é humano, perdoar é divino”, Montagu (1978) diz que o erro e o perdão são atos da mesma criatura humana. Ao fazer essa afirmação, ele recoloca em nossos ombros a responsabilidade por qualquer dos dois atos, pois se compreendemos que o erro decorre da inevitável natureza humana e o perdão é obra de Deus não saímos da condição de espectador de nossa própria história. Ele continua sua argumentação dizendo:

Acreditar que sou responsável por meus atos é viver uma vida desconfortável. Significa que devo pensar sobre o que faço, avaliar as alternativas segundo um certo padrão, julgar, escolher e aguentar as consequências. Quantos de nós passam por esse processo? Não muitos, e o número ainda diminui substancialmente quando um caminho mais fácil nos é apontado por um grupo de ilustres cientistas que são, como todos sabem, mais brilhantes que qualquer outra pessoa (MONTAGU, 1978, p. 35).

“As verdades têm seus precursores que têm pagado em algum cárcere do esquecimento o delito de tê-las visto de longe” (ZAMBRANO, 2008, p. 21)<sup>23</sup>. *Aracne* ousou dessacralizar os violentos atos dos deuses; ela os denunciou por que em sua mente não os naturalizava. Acima de tudo, sua tecelagem estava comprometida com a verdade das vítimas dos deuses, todavia por colocar na cena pública essa verdade foi punida com o exílio de sua condição humana, foi transformada em aranha. Rosa não sucumbiu às justificativas usuais para uma educação com violência, o que a fazia indignada ante o sofrimento dos filhos. Por não capitular em suas convicções sofreu o rechaço de suas colegas de trabalho. Ao conceber esse capítulo quis fazer um simbólico tributo a essas duas figuras femininas que no mito e na realidade viva fizeram sua defesa do não esquecimento e da verdade dos que sofrem.

A história dessas duas mulheres reivindicou de meus estudos que suas verdades não fossem aprisionadas no cárcere do esquecimento. Em aliança à empatia que elas

---

<sup>23</sup> “Las verdades tienen sus precursores que han pagado en alguna cárcel de olvido el delito de haber visto desde lejos” (ZAMBRANO, 2008, p. 21).

demonstraram pelas vítimas da violência, busquei desencantar a violência exibindo - por meios das teorias que sustentaram a discussão deste capítulo - os fios que a tramam, para que todos vejam sua natureza e os fins que ela persegue.

## Capítulo 2

O mundo privado, a igualdade bate à sua porta  
e pede pra entrar

### ANTIGUIDADES

“Quando eu era menina  
bem pequena, em nossa casa,  
certos dias da semana  
se fazia um bolo, assado na panela  
com um testo de borralho em cima.

Era um bolo econômico,  
como tudo, antigamente.  
Pesado, grosso, pastoso.  
(Por sinal que muito ruim.)

Eu era menina em crescimento.  
Gulosa, abria os olhos para aquele bolo  
que me parecia tão bom e tão gostoso.

A gente mandona lá de casa  
cortava aquele bolo com importância.  
Com atenção. Seriamente.  
Eu presente.  
Com vontade de comer o bolo todo.

Era só olhos e boca e desejo  
daquele bolo inteiro.  
Minha irmã mais velha governava. Regrava.  
Me dava uma fatia, tão fina, tão delgada...  
E fatias iguais às outras manas.  
E que ninguém pedisse mais !  
E o bolo inteiro, quase intangível,  
se guardava bem guardado,  
com cuidado, num armário, alto,  
fechado, impossível.  
Era aquilo, uma coisa de respeito.  
Não pra ser comido  
assim, sem mais nem menos.  
Destinava-se às visitas da noite,  
certas ou imprevistas.

Detestadas da meninada.  
Criança, no meu tempo de criança,  
não valia mesmo nada.  
A gente grande da casa  
usava e abusava  
de pretensos direitos de educação.

Por dá-cá-aquela-palha,  
ralhos e beliscão.  
Palmatória e chineladas  
não faltavam.  
Quando não,  
sentada no canto de castigo  
fazendo trancinhas,  
amarrando abrolhos.  
"Tomando propósito".  
Expressão muito corrente e  
pedagógica.

Aquela gente antiga,  
passadiça, era assim:  
severa, ralhadeira.  
Não poupava as crianças.  
Mas, as visitas...  
- Valha-me Deus !...  
As visitas...  
Como eram queridas,  
recebidas, estimadas,  
conceituadas, agradadas!

Era gente superenjoada.  
Solene, empertigada.  
De velhas conversas  
que davam sono.  
Antiguidades [...].”

(CORALINA, 2006, p.38-43)

## 2.2 Professora Margarida, a reflexiva

Como todo trabalho humano, uma pesquisa acadêmica pode promover encontros que marcam profundamente nossa existência; encontros com vidas que iluminam pontos obscuros do objeto estudado. A pesquisa empírica de minha dissertação de mestrado (SILVA, 2008) me pôs face a face com a professora Margarida, jovem educadora de rosto polvilhado de sardinhas e olhos fundos pela árdua jornada de três turnos de trabalho. Nosso encontro está gravado em minha memória como um momento singular e afetivo em que juntas compartilhamos a dor reveladora de nossas contradições como educadoras de crianças.

Margarida é daquelas professoras que têm lugar especial na memória dos alunos, por que é mansa, meiga e apaixonada por seu ofício. Sua fala não esconde o orgulho de ser professora e revela sua sincera luta de fazer sempre o melhor em sua atuação profissional. Em uma entrevista de minha dissertação, ela defende que em nenhuma circunstância, deve-se usar a violência na educação escolar. “Isso dentro da escola não!”, afirma convicta. Em sua argumentação ela diz: “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” (Margarida *apud* SILVA, 2008, p. 154).

Após ouvir sua ardorosa defesa da não violência nas práticas pedagógicas escolares, pergunto-lhe quais métodos ela costuma utilizar na educação de seus filhos? Da postura de altivez - oriunda de sua autoridade e maturidade como professora, Margarida se enverga, cabisbaixa, para uma postura de recolhimento. Os instantes que seguem à pergunta são feitos de pesado silêncio e, logo após o hiato de palavras, nasce um choro contido de lágrimas que não desagua, mas provoca inundação nos olhos. Ainda sem levantar a cabeça, faz 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” (SILVA, 2008, p 167).

É essa a denúncia que o poema *Antiguidades* de Cora Coralina faz: para os de dentro, em especial para os tidos como pequenos e inferiores, ficam as sobras e os restos do “bolo”, pois toda nossa elegância e excelência são reservadas para os de fora, para os do convívio público. A autocrítica de Margarida sobre suas distintas práticas e

convicções como educadora jogou luz sobre um aspecto do fenômeno da violência física intrafamiliar como método educativo punitivo disciplinar, a respeito do qual eu ainda não tinha conseguido realizar um aprofundamento teórico. Ao perceber sua contradição, Margarida tem a possibilidade de reconhecer em si a manifestação de uma tradição que foi naturalizada ao longo da história, em especial no mundo ocidental, a tradição de reservar as nossas excelências e vicissitudes apenas para a vida pública.

## **2.1 A ausência da palavra: uma característica da vida privada**

Na obra *A condição humana*, Hanna Arendt (2008) nos lembra que a excelência - *arete* para os gregos e *virtus* para os romanos - era uma faculdade reservada sempre à esfera pública, onde uma pessoa podia sobressair-se e distinguir-se das demais. Na tradição ocidental, as atividades realizadas no público tendem a atingir uma excelência que não costuma expressar-se na intimidade das relações domésticas; “para a excelência, por definição, há sempre a necessidade da presença de outros, essa presença requer um público formal constituído pelos pares do indivíduo; não pode ser a presença fortuita e familiar de seus iguais ou inferiores” (ARENDR, 2008, p. 58).

No entendimento de Arendt (2008), as regras que regulam a vida pública diferem das que regulam a vida privada em um aspecto crucial, o *status* conferido aos indivíduos que compõem esses espaços. Na *polis*, espaço da vida pública delimitada pelos gregos, existe um *status* de igualdade entre indivíduos, o que lhes confere a condição de cidadãos. Ao contrário, na vida privada, onde as relações familiares e domésticas se desenvolvem, impera a “mais severa desigualdade” (ARENDR, 2008, p.41).

Na tradição grega os cidadãos da *polis* regem suas relações por meio das palavras e da persuasão e não através da violência. De acordo com essa tradição, forçar alguém mediante violência era um modo considerado pré-político de lidar com as pessoas. No entanto, os meios violentos eram usualmente legitimados na vida fora da *polis*, ou seja, no lar, na vida em família. Na Grécia como em toda a antiguidade ocidental o poder do mais tirano dos regentes não era suficientemente forte para suplantar o poder dos *paterfamilia* ou *dominus* que reinavam soberanos na casa onde mantinham os seus subordinados - escravos e familiares.

Para que se compreenda a característica do poder exercido na família da antiguidade, Arendt (1995) salienta que o vocábulo *dominus* em Roma - onde a família se organizava como uma monarquia - tem o mesmo significado que palavra grega *déspotas*. Essa autora reafirma a valoração negativa conferida pelos romanos a esse vocábulo relembrando o fato de que Calígula foi o primeiro imperador romano a consentir que o chamassem de *dominus*, consentimento que foi negado por Augusto e Tibério por considerarem tal tratamento uma espécie de maldição ou injúria.

Na tradição greco-romana patriarcal, a vida doméstica costuma ocultar em suas sombras relações que se sedimentam na desigualdade de condições e direitos. A palavra como instrumento de mediação das relações sociais nem sempre encontra um espaço de legitimidade nas relações privadas. O discurso, a força do pensamento historicamente construído, não tem moradia garantida no espaço doméstico. No entendimento de Arendt (2008), toda ação política clama pela palavra, pelo discurso que formula argumentos, a fim de construir o consentimento dos iguais em direitos e quase

Todas as ações políticas, na medida em que permanecem fora da esfera da violência, são realmente realizadas pela palavra, porém, mais fundamentalmente, que o ato de encontrar as palavras adequadas no momento certo, independentemente da informação ou comunicação que transmitem, constitui uma ação. Somente a pura violência é muda, e por este motivo a violência por si só jamais pode ter grandeza (ARENDR, 2008, p. 35).

Sobre a regência absoluta do *pátrio poder*, a palavra, o discurso, o pensamento são proscritos das relações privadas. Foram proscritos por que o discurso, o direito à palavra e o livre pensamento implicam, necessariamente, um *status* de igualdade entre sujeitos que se relacionam. O ato – particularmente o gesto que viola a vontade dos considerados inferiores, foi o instrumento que historicamente tem legitimado e mantido a desigualdade instituída na vida privada. Embora muitos séculos tenham se passado e importantes avanços na área dos direitos privados se sedimentado nas sociedades ocidentais, ainda perdura a exclusão de relações igualitárias no espaço privado, em especial nas relações que envolvem crianças e adultos.

A ideia de *pátrio poder* absoluto ainda figura como um importante elemento na educação de crianças na atualidade. A aprovação em primeira instância, no plenário da Câmara de Deputados do Brasil, do Projeto de lei nº. 2.654/2003 desencadeou na

sociedade civil uma intensa discussão sobre o papel do Estado em relação ao *pátrio poder*. Esse projeto, popularmente conhecido por “*Lei da Palmada*”, recebeu duras críticas de diversos segmentos sociais. Em uma dessas críticas, o principal argumento contra a proposta da proibição dos castigos físicos e humilhantes na educação e no cuidado de crianças e adolescentes foi de que o Estado não tem legitimidade para interferir no *pátrio poder* da família.

A crítica à proposta de proibição de práticas educativas, familiares e institucionais, que violem a integridade física e mental de crianças e adolescentes sugerida pelo Projeto de Lei nº 2.654/2003 emergiu de diversos segmentos sociais<sup>24</sup>. A pesquisa *Ética disciplinar e punições corporais na infância* desenvolvida por Cristiano da Silveira Longo (2005) mostra que a defesa do uso de violência física na educação familiar de crianças não se restringe ao senso comum. Ao analisar os manuais destinados à orientação de pais e educadores, publicados recentemente no Brasil (1981-2000,) esse pesquisador encontrou uma predominância do discurso contrário à punição corporal intrafamiliar de crianças e adolescentes. No entanto, dentre os autores com grande aceitação junto ao público de pais e educadores, existem os que apresentam argumentos favoráveis às punições corporais (CAMACHO, 1998; LOPES, 1988; TIBA, 1996), ressalta Longo (2005).

Nas publicações da psicóloga infantil e terapeuta familiar Suzy Camacho, *Guia Prático dos Pais* (1998), e do médico psiquiatra e psicoterapeuta Içami Tiba, *Disciplina: Limite na medida certa* (1996) a punição corporal é defendida por ser considerada meio legítimo de imposição do respeito incondicional à autoridade.

As palmadas servem como mecanismo para impor a autoridade, quando todas as alternativas de um acordo já forem esgotadas sem sucesso; quando os pais já não são mais respeitados verbalmente pela criança que, percebendo a insegurança deles, abusa de sua tolerância tornando-se indisciplinada e insuportável (CAMACHO, 1998, p.118).

---

<sup>24</sup> A partir de uma ampla pesquisa realizada pelo Laboratório de Estudos da Criança do Instituto de Psicologia da USP (LACRI) sobre a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes, 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 por Maria do Rosário, então coordenadora da Frente Parlamentar em Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente na Câmara dos Deputados.

Obviamente, os pais não devem dar um murro, mas um empurrão bem sentido, que doa no coração. Diz um ditado caipira: “Pé de galinha não machuca os pintinhos”. Tapa de mãe que o filho sabe merecer nunca machuca. Tapa de mãe que o filho sabe merecer e não vem deseduca. Há duas leis que a criança deve aprender desde cedo: a lei criada pelos homens (sentido moral e ético da sociabilidade) e a lei natural, a lei do mais forte. Ainda que não tenha razão, o mais forte tem de ser respeitado, justamente por ser o mais forte. Isso faz o filho aprender a lidar com limites (TIBA, 1996, p.169-170).

Em outros casos, a defesa do uso da violência física na educação de crianças e adolescentes se baseia em certas compreensões do desenvolvimento infantil. Alzira Camargo Lopes, autora do livro *Como ter um filho sadio e feliz* (1988), considera as punições corporais como castigos antipedagógicos, que criam revolta e agressividade. No entanto, argumenta que elas devem ser usadas quando as crianças “ainda não fazem uso da razão”. Para essa autora certas crianças podem receber uma palmada porque

Apanhar para aprender é condição própria dos irracionais. [...] Mas isso deve ser excepcional e só até os quatro anos: depois dessa idade, nunca deverá apanhar para se fazer obedecer. Por exemplo, uma criança de três anos puxa a cadeira para perto da janela para pegar a bola que caiu fora, a mãe vendo essa atitude só tem uma resposta: uma palmada forte no lugar certo. Quando dizemos uma palmada forte, não queremos dizer para machucar a criança, mas apenas como reflexo condicionado, para fazê-la sentir que aquilo não se faz (LOPES, 1988, pp. 167-168).

No ano de 2006, em um artigo publicado no jornal O popular (veículo de grande circulação no estado de Goiás), a psicanalista Carmem Bruder contesta o direito dos legisladores de interferir diretamente na forma como os pais decidem educar seus filhos por meio do artigo *Tapa de pai é castigo ou carinho?* Nele, 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).

Embora na atualidade ainda existam profissionais da área de psicologia (BRUDER, 2006; CAMACHO, 1998; LOPES, 1988; TIBA, 1996) que recomendam o uso de práticas violentas na educação de crianças, os resultados da maioria das

pesquisas nacionais e internacionais que investigam as consequências de métodos educativos punitivos disciplinares baseados em violência física os desaconselham. Ao longo dos últimos 70 anos, muitas pesquisas identificaram em seus resultados consequências negativas do uso de violência física e psicológica na educação de crianças.

A violência física<sup>25</sup> como método punitivo disciplinar pode ser aplicada de muitas formas ao corpo da criança: com a mão (palmadas nas nádegas, tapa no rosto ou na cabeça, pancada na mão, puxar as orelhas, puxar os cabelos ou beliscar) ou por meio do uso de um objeto (régua, cinto, colher de pau, fio de extensão, chinelo, escova de cabelo, rolo de macarrão, vara, chicote, mangueira de borracha, raquete mata-mosca, cabide de arame, pedra, bastão de beisebol, vara ou pedaço de pau). Alguns tipos de violência física não envolvem bater na criança, sendo o sofrimento provocado pelo desconforto; exemplo desse tipo de violência é obrigar a criança a se

Manter numa posição desconfortável ou ficar imóvel, de joelhos em cima de objetos duros (grãos crus de arroz ou milho, lápis, pedras), reter as excreções corporais, fazer um exercício extenuante ou ingerir substâncias estragadas ou de sabor aversivo (sabão, molho de pimenta malagueta, suco de limão) (DURRANT, 2008, p.57-58).

Durrant (2008) esclarece que o alvo central deste método punitivo disciplinar é o corpo da criança; no entanto, ele sempre apresenta elementos que envolvem violências psicológicas. Exigir que a criança dobre o corpo e que retire parte de suas roupas antes de bater nelas cumpre o objetivo de envergonhá-las e humilhá-las. Solicitar que as crianças busquem os instrumentos que vão ser usados para agredi-las (como cortar um galho de árvore, recolher uma pedra), tem a função de intensificar o medo e a apreensão. E mesmo o uso da própria “força física por parte de um adulto, que é maior e mais forte que a criança, transmite claramente a mensagem de poder, controle e intimidação” (DURRANT, 2008, p.58).

---

<sup>25</sup> Na literatura nacional e internacional, grande parte dos pesquisadores que estudam a violência física na educação e no cuidado de crianças e adolescentes denomina a prática de provocar dor, aversão, mal-estar ou sofrimento para punir ou evitar um comportamento de *Castigo Corporal* ou *Castigo Físico*. Em minha pesquisa de mestrado e, agora, na de doutorado adoto o termo *violência física como método educativo punitivo disciplinar*. Elejo essa denominação por considerar significativo que a própria conceituação deixe explícite a ideia de violência.

No entendimento desse pesquisador é fundamental distinguir o uso de violência física como método educativo punitivo disciplinar da *Restrição Física Protetora* e da *Autodefesa*. A restrição protetora não tem a função de punir, e sim proteger a criança ou outras pessoas de lesões físicas. Quando um adulto segura a mão de uma criança pequena para que ela não coloque o dedo na tomada ou agarra com força o braço de um menino para que ele não atravesse uma rua perigosa, seu objetivo imediato é proteger a integridade física da criança e não puni-la. O mesmo ocorre nas situações que envolvem a autodefesa, a força ou a agressividade é utilizada não para corrigir um comportamento, e sim para alguém se proteger de uma violência.

Além da distinção realizada por Durrant (2008) entre o que são violências físicas como método educativo punitivo disciplinar, *Restrição Física Protetora e Autodefesa*, Pepa Horno Giocoechea (2009) chama atenção para outro discernimento importante a ser feito em relação ao uso de violência física na educação de crianças. Em sua opinião, muitas ações violentas cometidas contra as crianças não são exercidas intencionalmente, pois na mente do autor, ou autora, da violência, seu objetivo não é causar-lhes dano. No entanto, mesmo que o autor da violência esteja ignorante sobre os danos possíveis, ele comete uma violação. O uso de violência física e psicológica na educação dos filhos e filhas é um bom exemplo dessa realidade, pois, na maioria das vezes, os pais e mães que as empregam não o fazem para causar danos a seus filhos; ao contrário, acreditam que assim os estão educando bem. “O problema é que utilizar essas pautas de castigo violento prejudica o desenvolvimento de meninos e meninas, seja qual for a intenção das figuras parentais ao usá-las” (GIOCOECHEA, 2009, p. 18).

Nesse sentido, Giocoechea (2009) alerta que a violência não é só o dano, seja ele físico ou psicológico, causado a uma criança, mas também o próprio risco de fazê-la sofrer um dano. Ela segue sua argumentação lembrando que os direitos humanos são o marco de referência socialmente acordado que delimita as condições para um ótimo desenvolvimento da pessoa; portanto, a vulnerabilidade que ela manifesta já constitui uma situação de risco. Para esclarecer a questão do dano concreto e seu risco provável, o autor apresenta alguns exemplos:

Quando uma pessoa tenta bater em alguém e esse se esquivar do golpe, pode ser que não aconteça um dano físico, mas desde logo se exerceu a violência contra essa pessoa; quando uma pessoa tenta mediante a crítica ou a humilhação prejudicar a outra, mas esta não se dá por

ofendida, o dano psicológico não se produz, mas se pôs a pessoa em risco de vivê-la. [...] quando uma criança é abusada sexualmente bem pequena, não tem consciência no momento do dano que esta sendo feito, mas o dano é evidente; quando vou adotar uma criança, se, em vez de fazê-lo pelos trâmites legais de proteção estabelecidos, a “compramos” nas redes de tráfico de crianças, o bebê pode não ser consciente do dano, mas o dano está entre outras coisas, pela objetivação do bebê na compra e venda como pelas condições de desproteção em que esta compra se realiza (GIOCOECHEA, 2009, p. 19-20)<sup>26</sup>

Portanto, a violência deve ser avaliada pela intenção de quem exerce (abuso exercido pela condição de poder) como pelo próprio dano (ou risco do mesmo) que produz na vítima (idem). Além do mais, é importante entender que o dano que produz a violência pode não se limitar à pessoa contra quem é dirigida. Por exemplo, quando uma criança é ferida ou morta por um adulto da família, todos que compõem esse sistema relacional e afetivo são direta ou indiretamente afetados.

A meta-análise (GERSHOFF, 2002) que avaliou os resultados de 88 estudos que investigaram os efeitos do uso de violência física moderada na educação de crianças é um valioso instrumento de esclarecimento dos riscos e danos referidos acima. Essa meta-análise incluiu pesquisas que definiam a violência física moderada como atos que não representam risco para a criança nem resultam em lesão física (palmadas, tapas, beliscões, bater com a mão ou com objeto) e excluiu estudos que definiam *castigo físico* como atos que poderiam causar lesões graves (bater muitas vezes com a mão, esmurrar, chutar, deixar marca no corpo).

Dentre as inúmeras consequências apresentadas nos 88 estudos analisados por GERSHOFF (2002), destacarei as que se referem às interferências nas *Relações Interpessoais, Internalização Moral, Comportamento Anti-social, Percepções da Violência e Reprodução da Violência Familiar*. De acordo com Durrant (2008), os pais ou educadores utilizam estímulos aversivos (dor, sofrimento ou mal estar) na tentativa

---

<sup>26</sup> “[...] cuando una persona intenta pegar a otra y ésta esquivia el golpe, puede que no reciba el daño físico, pero desde luego se há ejercido la violencia contra esa persona, o cuando una persona intenta mediante la crítica o lahumilhación dañar a outra persona, pero ésta no se da por aludida, el daño psicológico no se produce, pero si se há puesto a la persona em riesgo de vivirlo. [...] cuando um niño o niña é abusado sexualmente de muy bebé, no tiene consciencia en eso momento del daño que se le está haciendo, pero el daño es evidente, o cuando voy a adoptar um niño, si em vez de hacerlo por cauces legales de protección establecidos, lo ‘compramos’ a las redes de trata de menores, el bebé puede no ser consciente del daño, pero el daño está entre otras cosas, tanto por la objetivación del bebé em la compra venta como por las condiciones de despretección en la que esta compra se realiza” (GIOCOECHEA, 2009, p. 19-20).

de diminuir a frequência de um comportamento indesejado. Todavia, todo ser vivo “saudável”, incluindo os seres humanos, possuem a predisposição para rapidamente aprender a evitar uma fonte de dor. Quando um adulto inflige deliberadamente dor a uma criança, parte da aprendizagem que ela desenvolve nessa experiência de sofrimento é evitar esse adulto, pois ele se transformou em fonte de dor a ser evitada.

“Com o tempo, a natureza específica desse tipo de punição pode prejudicar as relações sociais da criança com os pais, irmãos, os pares e a sociedade” (DURRANT, 2008, p.81). Os resultados da pesquisa desenvolvida por Crockenberg (*apud* DURRANT, 2008) demonstraram que, até 2 anos de idade, as crianças que são punidas com violência física têm mais probabilidade de se distanciar das mães que as que não sofrem esse tipo de punição. Se a associação dor/sofrimento e proximidade dos pais se mantiver como padrão relacional, o risco de solapamento da relação pais e filhos é muita alta, afirma Durrant (2008).

O uso de violência física como método punitivo disciplinar pode até reduzir a frequência do comportamento indesejável, todavia, não tem a capacidade de propiciar a internalização de conceitos morais de certo ou errado, porque eles se baseiam em controles externos e motivação extrínseca. Isso quer dizer que a criança deixa de executar um comportamento somente para evitar a punição, e não porque o erro foi compreendido e internalizado (DURRANT, 2008; VYGOTSKY, 2004). Os resultados das pesquisas que investigaram a correlação entre o uso de violência física como método punitivo disciplinar e a *Internalização Moral* sinalizam que as crianças punidas fisicamente têm menos probabilidade de internalizar valores morais que as crianças que não sofrem essa forma de punição. “Por exemplo: o castigo corporal está associado a níveis menores de resistência à tentação, níveis menores de comportamentos altruístas e níveis menores de empatia e senso moral” (Lopez; Bonenberger; Schneider, *apud* DURRANT, 2008, p. 82).

O uso de violência física como método punitivo disciplinar também tem sido intimamente associado a comportamentos antissociais, como intimidar, mentir e não sentir remorso, em crianças e jovens. Durrant (2008) exemplifica essa associação por meio de estudos desenvolvidos em Samoa e nos Estados Unidos:

Um estudo com jovens de Samoa e Tonga [...] mostrou que aqueles com comportamento anti-social (fugir de casa, problemas com álcool

e drogas, delinquência) mostraram uma probabilidade substancialmente maior de serem disciplinados com castigo corporal (61 % dos jovens de sexo masculino; 38 de jovens do sexo feminino) que aqueles sem essas dificuldades (8% de jovens do sexo masculino; 5 % de jovens de sexo feminino). As maiores diferenças familiares entre as crianças com e sem problema de comportamento eram seus métodos de disciplina. [...] Num estudo longitudinal de todo o território dos Estados Unidos, que controlava a idade e a etnia da criança, bem como a situação maternal e conjugal, Gunnoe e Marine [...] concluíram que o castigo corporal estava associado a um aumento subsequente de comportamento antissocial em crianças de todas as idades e grupos étnicos (DURRANT, 2008, p. 83 e 84).

Outros estudos evidenciaram que um importante preditor da aprovação de uma determinada violência é tê-la sofrido na infância. Durrant (2008) destaca que, nessas pesquisas, o índice de aprovação de violência moderada (como chacoalhão, bater com cinto) e severas (como queimar ou amarrar) “é de duas a três vezes maior entre aqueles que os sofreram do que entre os que não foram submetidos a eles (Buntain-Ricklefs et al., *apud* DURRANT, 2008, p. 84). Nesse sentido, os sujeitos que foram educados por meio de violência severa na infância tendem a crescer acreditando que suas experiências foram normais e não abusivas, como aponta o estudo a seguir:

Num estudo com mais de 11 mil adultos, 74% daqueles que receberam castigos corporais quando crianças (como socos, chutes, tentativa de asfixia) não os consideraram abusivos [...]. As descobertas desse estudo também revelam que 49 % daqueles que foram agredidos com mais de cinco tipos diferentes de objetos, 44% daqueles que receberam mais de dois tipos de lesões decorrentes de castigos para discipliná-los e 38% daqueles que precisaram de dois tipos diferentes de atendimento médico para tratar de suas lesões não acharam que tinha sofrido maus-tratos (DURRANT, 2008, p.85).

Esses estudos indicam que as primeiras experiências pessoais de violência tendem a aumentar a tolerância na hora de definir um ato como violento. As próprias definições de punição normal e abusiva podem ser transportadas mais tarde para as relações íntimas e as práticas de educação dos filhos, gerando assim alta probabilidade de perpetuar o ciclo de violência (DURRANT, 2008).

As pesquisas do psicólogo canadense Albert Bandura (1971), importante referência para a teoria social cognitiva, confirmam e aprofundam as críticas em relação ao uso de controles aversivos iniciadas por Skinner (1972, 1980). De acordo com os resultados de suas pesquisas, o controle comportamental por meios violentos é ineficaz

por apresentar apenas efeitos temporários e produzir subprodutos indesejáveis e perigosos. Nesse sentido, Bandura (1971) argumenta que o uso de violência na educação familiar é um lembrete de uma consequência comportamental, como também um modelo comportamental. Ser um modelo é uma forma eficaz de ensinar e aprender, especialmente quando esse modelo é considerado uma pessoa de poder e prestígio. Para esse pesquisador o uso de violência física como método educativo punitivo disciplinar apresenta um modelo de solução violenta para problemas sociais que, combinados a níveis mais baixos de internalização moral e empatia associados a seu uso, têm o potencial de aumentar a frequência de práticas violentas por parte das crianças (BANDURA, 1971).

O uso de violência física na educação de crianças oferece um modelo de resposta violenta aos conflitos, resposta que pode ser incorporada no repertório infantil de resolução de problemas. No entanto, o que considero mais lamentável nesse processo é que toda vez que se lança mão da violência, perde-se uma oportunidade de ofertar um modelo não violento de resolução de conflitos, aumentando a probabilidade de a violência física ser vista como meio legítimo de reagir ao conflito e à frustração. Nesse sentido, Durrant (2008) alerta para o fato de que os efeitos desse aprendizado podem ser vistos “mais tarde, quando a criança se torna cônjuge e pai ou mãe. O castigo corporal na infância prevê sistematicamente os maus tratos ao próprio filho ou cônjuge na vida adulta” (DURRANT, 2008, p.85).

Até meados da década de 1990, as pesquisas que investigavam os riscos e consequências da violência física praticada contra crianças se concentravam nos danos físicos (traumas, lesões ou mesmo o risco de morte) e/ou danos emocionais ou comportamentais, como demonstram as pesquisas acima. No entanto, pesquisas na área da medicina inauguram outro enfoque de investigação, ou seja, as sequelas neurofisiológicas permanentes oriundas do stress severo provocado pelas situações de violência em fases muito precoces da vida da criança.

Um exemplo desse novo enfoque são os estudos comparativos, coordenados pelo psiquiatra da Escola de Medicina de Harvard, professor Martin H. Theicher (2002). Os resultados de suas pesquisas identificaram a presença de danos permanentes no desenvolvimento e nas funções cerebrais de pessoas que vivenciaram violência severa na primeira infância. Nesses resultados foram localizadas alterações na morfologia e na

fisiologia das estruturas cerebrais, tais como: anormalidades nas ondas cerebrais no eletroencefalograma, disfunções do sistema límbico, com alterações no tamanho das amígdalas e do hipocampo; diminuição da integração entre os hemisférios direito e esquerdo do cérebro, com a presença de um corpo caloso menor que o normal, e a anormalidade na vermis cerebral, com redução do fluxo sanguíneo.

Theicher (2002) argumenta que, se as violências que ocorrem durante a fase crítica da formação do cérebro (entre 0 a 5 anos de idade) - 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, a violência leva a uma cascata de efeitos moleculares e neurofisiológicos que alteram de forma irreversível o desenvolvimento neural.

As situações de violência severa provocam um estado de stress que faz chegar ao córtex suprarrenal as ordens pertinentes à secreção do cortisol, hormônio que incrementará o estado de tensão do organismo ante determinadas circunstâncias de caráter ameaçador ou ansiógeno. O cortisol, despejado na corrente sanguínea, alcança o hipocampo entre outras estruturas. A presença excessiva do cortisol (hormônio do stress) no sangue pode acabar por danificar o hipocampo, um dos poucos lugares onde há neurogênese<sup>27</sup>. De acordo com Theicher (2002), o hipocampo tem um papel decisivo na implementação do comportamento agressivo.

Para Sanmartin (2002) existe sempre mais que meras consequências psicológicas em uma situação de violência na primeira infância. A violência física considerada moderada, como os chacoalhões desferidos pelos pais para que as crianças se calem podem acarretar em lesões cerebrais importantes. Sacudir o bebê ou a criança pequena

Pode romper as conexões entre o sistema límbico e o córtex pré-frontal, mais exatamente as que interligam a amígdala e algumas áreas do córtex pré-frontal, como a orbitofrontal ou a ventromedial. Os golpes reiterados na cabeça da criança podem causar essa mesma

---

<sup>27</sup> Neurogênese (nascimento de neurônios) é o processo pelo qual os neurônios são gerados. Mais ativa durante o pré-natal, a neurogênese é responsável por preencher o cérebro em crescimento. Novos neurônios estão continuamente em nascimento na vida adulta, predominantemente em duas regiões do cérebro: a) A zona subventricular (SVZ) revestimento dos ventrículos laterais, onde as novas células migram para o bulbo olfativo através do fluxo migratório rostral e b) A zona subgranular (SGZ), parte do giro denteado do hipocampo.

ruptura cuja consequência principal é que o circuito da agressividade fica fora do controle do córtex pré-frontal, pois é ele que exerce o controle consciente desse referido circuito. As emoções se escapam da regulação que se impõe pela razão. E, em circunstâncias em que a amígdala não é suficiente para manter o equilíbrio entre os mecanismos inatos que ativam a agressividade e aqueles outros, também inatos, que a controlam, o comportamento do indivíduo talvez se torne muito danoso e destrutivo (SANMARTIN, 2002, p.38 e 39).

Todavia, é importante esclarecer que não só a violência física que implica um ataque direto ao corpo da criança; os golpes na cabeça, as sacudidas dentre outros, são os únicos eventos que podem lesionar o cérebro de uma criança irreparavelmente. As violências psicológicas, como as ameaças, as humilhações, os xingamentos que depreciam fortemente a autoimagem ou a autoestima da criança, bem como as violências sexuais e graves negligências também têm a potência, biologicamente falando, de incrementar o cortisol no sangue, o que geraria o mesmo efeito de possível dano no hipocampo citado anteriormente.

As novas descobertas neurológicas que apontam para riscos de danos indelévels à estrutura cerebral de crianças que vivem situações de violência severa nos primeiros anos de vida, fazem nascer no cenário internacional e nacional um forte movimento de profissionais e pesquisadores da saúde que preconiza uma *Cultura de Paz na Primeira Infância*<sup>28</sup>. Esse movimento tem como objetivo central conscientizar pais, familiares, profissionais e gestores da saúde e da educação sobre a importância de assegurar que as crianças pequenas cresçam e se desenvolvam livres de práticas violentas. E é exatamente essa a principal reivindicação encaminhada pelas crianças consultadas no *Estudo* das Nações Unidas sobre a Violência. Em seus depoimentos elas afirmaram “que a violência física e a violência psicológica podem ser prejudiciais para o desenvolvimento psicológico e o bem-estar de uma criança – principalmente quando vêm de um adulto respeitado, como um pai” (ASSEMBLEIA DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006, p. 13).

---

<sup>28</sup> A Comissão de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz do Senado Federal é uma das instituições brasileiras que integra e apoia o movimento que visa promover a cultura de paz na infância. No site Programa Infância e Paz, administrado por essa comissão, podem-se acessar informações sobre outras instituições parceiras e pesquisadores nacionais e internacionais que integram esse movimento: <<http://www.senado.gov.br/senado/programas/infanciaepaz/apresentacao.asp>>, acessado em 11 de março de 2013.

Após a apresentação das pesquisas acima e da opinião das crianças pesquisadas no *Estudo* das Nações Unidas, considero importante destacar, além das consequências nocivas do uso de violência física na educação de crianças, a ressalva que Durrant (2008) deixa no artigo *Castigos corporais: preponderância, preditores e implicações para o comportamento e desenvolvimento da criança*.

Embora a literatura sobre a punição física seja extraordinariamente coerente ao demonstrar seu vínculo com resultados negativos no desenvolvimento, essa relação é de forma alguma determinista. É claro que a saúde mental, a agressividade, a moralidade e as relações entre pais e filhos são fenômenos complexos, influenciados por uma série de fatores de risco e resiliência que interagem entre si. [...] Embora o castigo corporal seja sistematicamente identificado como fator de risco para o desenvolvimento infantil, sofrê-lo na infância não garante que haverá dificuldades psicológicas. Em resumo: o que podemos concluir da literatura é que (1) o castigo corporal não favorece o desenvolvimento e (2) o castigo corporal expõe as crianças ao risco de uma série de resultados negativos (DURRANT, 2008, p. 85 e 86).

Feita tal ressalva, entendo ser necessário deixar claro que a gravidade atribuída a uma violência não deve ter como critério apenas as consequências, os agravos e lesões físicas e que é um equívoco deixar de lado a intensidade e a extensão da dor emocional, ao se caracterizar um ato como violento. Medir a gravidade incluindo-se sequelas emocionais e morais, além dos sinais de danos físicos representa importante avanço na compreensão da violência. Todavia, não é suficiente para dar significado ao sofrimento da vítima, pois, para quem sofre a violência, independentemente do surgimento de sequelas imediatas ou futuras, a própria experiência de ter sido violentado já é em si grave.

Conhecer e democratizar pesquisas que apontam para a correlação entre consequências negativas para o desenvolvimento da criança e do adolescente e o uso de violência moderada na educação familiar são importantes ações formativas a serem implementadas na formação do professor. Acredito que tais ações podem contribuir para a superação da cultura que naturaliza e legitima práticas violentas na educação dos filhos. No entanto, compreendo que elas não são suficientes, pois é necessário também promover e solidificar na formação docente uma compreensão de que a criança é sujeito de direitos e não propriedade dos pais.

Em meu entendimento, a compreensão de que as crianças são propriedades dos pais é uma das bases conceituais que fundamenta a defesa do uso de violência física na

educação familiar (BRUDER, 2006; CAMACHO, 1998; LOPES, 1988; TIBA, 1996). Superar essa compreensão exige uma real apropriação do conceito de violência, bem como de um melhor entendimento da doutrina jurídica da proteção integral. A doutrina da proteção integral foi consagrada pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (1989) e Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), bem como legitimada pela Constituição Federal (1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Essa doutrina

Parte da compreensão de que as normas que cuidam de crianças e de adolescentes devem concebê-los como cidadãos plenos, porém sujeitos a proteção prioritária, tendo em vista que são pessoas em desenvolvimento físico, psicológico e moral. Não devem, de maneira nenhuma, ser vistos como cidadãos latentes e potenciais. Sua cidadania é plena, sendo-lhes conferidos todos os direitos, inclusive o de participação política, quando se faculta, por exemplo, o voto ao adolescente de 16 anos, ou quando o artigo 53 do ECA estimula a participação de crianças e adolescentes na política estudantil com vistas à crítica dos currículos e da organização escolar (MINAYO, 2005, p. 15)

Em acordo com a doutrina jurídica que concebe a cidadania plena da criança, a presente tese sustenta a ideia de que nem sob a justificativa educativa a criança deve ter sua integridade física violada. A construção da noção de cidadania da criança é recente na história humana, tendo sido, no Brasil, legitimada juridicamente a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. Do ponto de vista legal, as três últimas décadas consolidaram muitos avanços em relação aos direitos humanos de crianças no espaço da vida pública.

Todavia, ainda existem fragilidades na legislação brasileira no que se refere ao respeito à integridade física e psicológica no espaço das relações privadas. O uso de violência física moderada na educação e no cuidado das crianças é uma prática familiar aceitável socialmente e legalizada em nosso país. No plano internacional, a reivindicação de movimentos sociais de alterações legais para assegurar a defesa da integridade física das crianças é longa. No Brasil essa pauta reivindicatória só comparece como prioridade de alguns movimentos sociais no início da década de 2000. A contextualização, no panorama nacional e internacional, da implementação de marcos jurídicos que assegurem o direito da criança de crescer e se desenvolver livre de práticas educativas violentas é o próximo tema dessa tese.

### **2.3 A construção social de marcos legais em defesa da integridade física da criança**

“Com quantos quilos de medo se faz uma tradição?”<sup>29</sup> pergunta Tom Zé na canção *Senhor Cidadão*. Somente se ouvirmos a voz das crianças do mundo poderemos alcançar a magnitude do peso em medo e sofrimento que a tradição de bater para educar representa. Naturalizada, a tradição de violar a integridade física para educar resiste firmemente ao tempo, sendo transmitida de pai para filho sem uma reflexão aprofundada dos riscos que ela acarreta à vida e ao desenvolvimento dos filhos. No entanto, por força das contradições inerentes à existência humana, é no interior desta mesma sociedade que naturaliza as práticas violentas na educação dos filhos que nascem os movimentos de resistência e superação dessa forma de violação dos direitos humanos da criança.

Os grupos ou indivíduos divergentes, que em algum período da história deixaram de tolerar as formas de socialização violentas instituídas pela tradição, foram os construtores dos primeiros marcos legais com o objetivo de proteger os filhos do arbítrio do mundo privado. Nesse sentido, ainda que a socialização por meios violentos seja um modelo dominante na sociedade, ela não aconteceu nem acontece de forma homogênea em todas as famílias ao longo do tempo. Em diferentes tempos e contextos, alguns grupos familiares e comunidades conseguiram romper na educação dos filhos com os métodos educativos violentos.

O caso Mary Ellen é um histórico emblema da ação de resistência e intolerância de grupos ou indivíduos frente ao arbítrio do mundo privado. Em 1870, em um pequeno condado dos Estados Unidos da América, a pequena Mary Ellen sofria com os ataques de fúria de seus pais. Inconformada com a intensidade da violência física perpetrada sobre Mary Ellen, a comunidade religiosa local resolve procurar as instancias jurídicas para que as crueldades fossem interditas. Numa época em que aos pais, de um modo geral, possuíam absoluto poder sobre os filhos, os vizinhos de Mary Ellen não encontraram instrumentos legais que pudessem garantir sua proteção e segurança (AZEVEDO; GUERRA, 1995).

---

<sup>29</sup> Versos da canção *Senhor Cidadão* do músico brasileiro Tom Zé

Como não dispunham de instrumentos legais que pudessem protegê-la dos pais violentos, a comunidade sensibilizou os membros da Sociedade Protetora dos Animais para que estes intercedessem a favor da menina, pois para os animais existiam leis de proteção contra as crueldades humanas. Com a alegação de que a criança também pertencia ao reino animal, foi possível intervir junto à família a fim de inibir os seus atos violentos (FONTANA, 1964).

A pequena Mary Ellen, precisou se retirar, perante a lei, da sua condição humana e passar para a de animal irracional para que pudesse ser protegida. Foi a partir dessa triste inversão que surgiu no mundo ocidental uma das primeiras organizações de proteção de crianças. Em 1871, ante o embaraço causado pelo caso Mary Ellen, foi instituída a primeira Sociedade de Prevenção da Crueldade Contra as Crianças (SPCC/USA). Em menos de dez anos já existiam 34 sociedades como esta somente nos EUA.

Meio século depois da simbólica história de Mary Ellen, Eglitine Gebb, fundadora do *Save The Children Fund*, redige em 1923 a Declaração dos Direitos da Criança<sup>30</sup>. Oitenta e oito anos mais tarde, em 1959, a Organização das Nações Unidas (ONU) reformula essa declaração, denominando-a O Decálogo dos Direitos da Criança<sup>31</sup>. Em 1979, a Suécia dá um passo inaugural e institui uma legislação que propõe a abolição de toda forma de punição corporal e tratamento cruel contra crianças. Na época, um parlamentar daquele país faz a defesa desse instrumento legal argumentando que

Em uma democracia usamos palavras como argumentos e não murros. Nós conversamos com as pessoas, ao invés de bater nelas. Se não conseguirmos convencer nossas crianças com palavras, pelo diálogo, nunca conseguiremos convencê-las com surras. 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 por um adulto (*apud* PIOVESAN, 2010).

Em uma disputa judicial com o Reino Unido, a Corte Europeia de Direitos Humanos deliberou, no ano de 1998, pela ilegalidade da punição corporal contra

---

<sup>30</sup> O texto completo da Declaração dos Direitos da Criança, conhecida com Declaração de Genebra, pode ser acessado no link: <http://cedic.iec.uminho.pt/legislacao/leis/decldircri1923.htm>

<sup>31</sup> O texto completo da Declaração dos Direitos da Criança reformulada em 1959 pela Organização das Nações Unidas pode ser acessado nesse link: [http://198.106.103.111/cmdca/downloads/Declaracao dos Direitos da Crianca.pdf](http://198.106.103.111/cmdca/downloads/Declaracao%20dos%20Direitos%20da%20Crianca.pdf)

crianças, afirmando, assim, o direito da criança de ter as mesmas proteções legais dos adultos quanto a não ser submetida à violência. A partir da virada do século XXI, inicia-se um amplo movimento pela erradicação dos castigos físicos em todo o mundo. Em 2001, foi instituída a *Iniciativa Global Para Erradicação de Todo e Qualquer Castigo Corporal contra Crianças*. Essa organização internacional 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 em todo o mundo.

A *Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children*<sup>32</sup> (REDE NÃO BATA EDUQUE, 2011), aliança que integra organizações de defesa multilateral dos direitos humanos, ONGs, profissionais e pesquisadores de referência, estabelece uma série de recomendações aos Estados que desejam participar do movimento global pela erradicação dos castigos físicos e humilhantes. Dentre essas recomendações destaca-se a proibição explícita de todos os tipos de violência contra a criança; a criação de programas de conscientização para despertar o interesse do grande público para o problema dos castigos físicos e humilhantes e sua necessária eliminação e a reforma das instituições públicas e privadas de abrigo e cuidado aonde o uso de castigo físico for detectado.

No ano de 2004, a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa fez um chamado pela erradicação do castigo físico em todo o continente. De acordo com a resolução dessa assembleia:

Qualquer castigo físico contra crianças é uma quebra de seus direitos fundamentais à dignidade humana e à integridade física. O fato de que o castigo físico ainda seja legal em certos Estados membros viola o direito igualmente fundamental das crianças à mesma proteção legal de que gozam os adultos. Bater em ser humano é proibido na sociedade europeia e as crianças são seres humanos. A aceitação legal e social do castigo físico contra crianças precisa acabar (*apud* HAMMARBERG, 2009, p. 6).

---

<sup>32</sup> O site *Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children* em inglês pode ser acessado no link: <http://www.endcorporalpunishment.org/> e em espanhol no link: <http://www.acabarcastigo.org/>

No relatório sobre castigo corporal e os direitos humanos das crianças<sup>33</sup>, emitido em 05 de agosto de 2009, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos das Organizações dos Estados Americanos (CIDH/OEA) reconhece a gravidade da prática do castigo corporal e recomenda aos Estados que promovam ações concretas no sentido de avançar na proteção integral dos direitos da criança. Citando o Estudo Mundial sobre Violência contra as Crianças (ONU, 2006), no item 3 desse relatório a CIDH/OEA apela aos Estados membros da Organização dos Estados Americanos (OEA)

Para que atuem de forma imediata frente ao problema do uso do castigo corporal mediante sua proibição legal explícita e absoluta em todos seus âmbitos e complementarmente através da adoção de medidas preventivas, educativas e de outra índole que sejam apropriadas para assegurar a erradicação desta forma de violência que representa um sério desafio no âmbito da infância no Hemisfério (OEA, 2009, p. 1)

O relatório da CIDH/OEA (2009) observa que ainda se encontra legitimada por alguns Estados membros da OEA uma das formas de violência contra crianças que é o uso de violência física como método de disciplina. Embora essa prática tenha se perpetuado mediante a tolerância e a aceitação social e estatal por seus supostos fins disciplinares, ela é considerada pela CIDH/OEA como violação dos direitos humanos das crianças, encontrando-se em evidente contradição com a Convenção sobre os Direitos da Criança. “Tal situação coloca as crianças e os adolescentes do Hemisfério numa situação de especial vulnerabilidade e potencialmente sem acesso a uma proteção efetiva de seu direito humano de gozar de uma vida digna e sem violência”, afirma o citado relatório (OEA, 2009, p. 2).

Atualmente, a proibição de todas as formas de violência física como método educativo punitivo disciplinar contra crianças e adolescentes é lei em 33 países. Os países que reformularam suas leis até o ano de 2012 foram Quênia, Sudão do Sul, Togo e Tunísia (África), Curaçao (Caribe), Costa Rica, Venezuela e Uruguai (América); Israel (Ásia); Albânia, Alemanha, Áustria, Bulgária, Croácia, Chipre, Dinamarca,

---

<sup>33</sup> O texto completo em português do relatório sobre castigo corporal e os direitos humanos das crianças e adolescentes da Comissão Interamericana de Direitos Humanos das Organizações dos Estados Americanos (CIDH/OEA) pode ser acessado no link: <http://www.cidh.org/pdf%20files/CASTIGO%20CORPORAL%20PORTUGUES.pdf>

Espanha, Finlândia, Grécia, Holanda, Hungria, Islândia, Letônia, Lichtenstein, Luxemburgo, Noruega, Polônia, Portugal, República da Maldivas, Romênia, Suécia, Ucrânia (Europa) e Nova Zelândia (Oceania).

No cenário nacional, é mais recente a organização de ações legais e educativas que visam à erradicação da violência física na educação e no cuidado de crianças. Embora o Brasil tenha construído um dos mais avançados marcos legais referentes aos direitos de crianças e adolescentes, o Estatuto da Criança e do Adolescente, ainda não foi possível assegurar nos termos legais o que reza o artigo 19 da Convenção dos Direitos da Criança. De acordo com esse artigo, os Estados devem adotar

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 a criança estiver sob a custódia dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela (UNICEF, 2011).

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. Essa distinção acaba justificando uma cultura familiar em que o ato de bater é intrínseco ao processo de educação dos filhos. Segundo a jurista Flávia Cristina Piovesan (2010), nossa legislação apenas proíbe expressamente o uso de violência imoderada pelos pais, sendo autorizada a violência moderada. Além de gerar dificuldades na distinção entre uma e outra modalidade de violência física, promovendo a prevalência de juízos subjetivos, a lei como está, legitima implicitamente a cultura do bater.

O processo de construção de uma legislação que supere a legitimação social da violência física moderada, sustentada na lógica de que alguma violência é necessária na educação familiar de crianças, inicia-se com uma ampla pesquisa realizada pelo Laboratório de Estudo da Criança (Lacri/Ipusp) sobre a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes<sup>34</sup>. A partir da divulgação dos alarmantes resultados dessa

---

<sup>34</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.

pesquisa vários segmentos organizados da sociedade civil iniciam 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. Essa petição foi encaminhada à Câmara dos Deputados e posteriormente, subsidiou a elaboração do projeto de lei nº. 2.654/2003, de autoria da deputada Maria do Rosário. No ano de 2006, o projeto de lei nº. 2.654/2003 é aprovado na Câmara dos Deputados e encaminhado para posterior votação no Senado Federal. A aprovação em primeira instância na Câmara dos Deputados, como referido acima, provoca forte reação ao projeto de lei, o que inviabilizou a votação no Senado.

Por uma estratégia das organizações sociais, pesquisadores e parlamentares que atuavam na defesa de direitos de crianças e adolescentes, o projeto de lei nº. 2.654/2003 foi retirado da pauta do Congresso Nacional, intensificando-se em todo o país as ações de debates e formação sobre o tema dos direitos à integridade física e mental das crianças e dos adolescentes. A criação da *Rede Não Bata, Eduque* (2006) e a adesão do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva (2010) ao movimento de erradicação dos castigos físicos e humilhantes contra crianças e adolescentes foram fruto dessas ações.

Em junho de 2010, a Presidência da República encaminha ao Congresso Nacional o projeto de lei 7672/2010, que tem por objetivo “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”. A exposição de motivos do projeto de lei 7672/2010, ressalta que, embora o aparato normativo tenha avançado no sentido de coibir a violência praticada contra adultos, a sociedade brasileira tolera situações em que a criança e o adolescente são menosprezados, humilhados, desacreditados, ameaçados, assustados ou ridicularizados. A violência contra crianças é legitimada sob o pretexto de se constituir em recurso educativo.

Para o jurista Paulo Afonso Garrido de Paula (2010), um dos co-autores do anteprojeto que deu origem ao Estatuto da Criança e do Adolescente, as assertivas que justificam o projeto de lei são procedentes, pois

Apontam para a realidade da subcidadania de crianças e adolescentes, que a Constituição da República e o Estatuto da Criança e do Adolescente não conseguiram superar. Palmadas e outros expedientes causadores de dor ou desconforto são tolerados pela sociedade, que ainda teima em enxergar crianças e adolescentes como meros objetos de intervenção do mundo adulto. Assim, as violações à integridade

física da criança são desculpadas sob a falsa ótica da ação pretensamente educativa, como se ensino pela dor, vexame ou constrangimento tivesse o condão de ser mais produtivo do que aquele baseado no exemplo, no repasse dos valores próprios da dignidade da pessoa humana e no convencimento (PAULA, 2010).

Flávia Cristina Piovesan (2010), alerta que o objeto do projeto de lei 7672/2010, que é assegurar às crianças e adolescentes o mesmo direito de proteção que os adultos têm em relação à sua integridade física e psicológica, enfrenta três desafios centrais: a) consolidar a visão de que crianças são verdadeiros sujeitos de direitos em peculiar condição de desenvolvimento a merecer consideração e respeito; b) romper com a tradicional concepção de que a esfera privada é insuscetível de qualquer controle; c) deslegitimar o uso da violência com propósitos pedagógicos.

De acordo com o pensamento da jurista acima referida, a reforma da legislação brasileira, que visa coibir toda e qualquer violência física contra crianças e adolescentes, ao fim e ao cabo, cumprirá a importante missão de enfrentar “o legado autoritário da mania de bater, que tanto naturaliza a violência. Ao explicitar que a punição corporal, ainda que sob pretensos propósitos pedagógicos, é absolutamente inaceitável, tem a potencialidade de transformar práticas e atitudes” (PIOVESAN, 2010).

Embora o projeto de lei 7672/2010 seja respaldado por normativas internacionais que legislam sobre Direitos Humanos e pela própria Constituição Federal de 1988, a maioria da população brasileira se posiciona contra a aprovação dessa lei. Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Data-Folha (26/07/2010), a maioria das pessoas ouvidas declarou que já apanharam dos pais e já bateram nos filhos. No entanto, dos 10.905 entrevistados, 54% disseram ser contra o projeto de lei. Outros 36% revelaram ser favoráveis à proposta (BRASIL, 2011). Dos 106 comentários postados por internautas no site Votenaweb, organizado pelo Congresso Nacional, 80% se posicionaram contra a aprovação do projeto de lei 7672/2010 (BRASIL, 2010).

A maioria dos comentários postados na pesquisa realizada pelo Congresso Nacional, contrários às proibições dos castigos físicos e humilhantes na educação e no cuidado de crianças e adolescentes possui duas argumentações básicas: a) que os fins justificam os meios, ou seja, existem situações em que a violência é necessária, e b) que o Estado não tem competência para legislar sobre a vida privada da família. Os comentários abaixo são ilustrativos dessas argumentações:

Palmada não é santa, mas faz milagres. Fui educada assim e não tenho nenhum trauma. Nem minha mãe, que apanhou muito mais. Se essa lei for aprovada, eu vou dar minha sobrinha para os deputados criarem (Ingrid Nery, *apud* BRASIL, 2010).

A despeito de não bater em meus filhos, não nego a possibilidade do recurso como uma ameaça, última *ratio*, digamos assim. Fato que me causou estranheza foi o repentino interesse de minha filha mais nova pelo projeto. Ela tem sete anos de idade. Imagino outras crianças mais agitadas, mais descoladas, que veem o ribombar, o acúmulo de direitos e prerrogativas infantis. Será que isso faz bem às respectivas cabeças ??? O grupo laborador do projeto é formado, possivelmente, por nefelibatas e também provavelmente por pais omissos ou absolutamente "modernos" - cheque-se o comportamento social e hábitos, acaso possível, dos respectivos filhos, simples assim. Evidentemente que agressão não. Humilhação, também não. Mas manter o recurso, utilizando-o por absoluta exceção, no mínimo convém (Marco A G Silva, *apud* BRASIL, 2010).

Sou contra a interferência do Estado dentro da residência do cidadão, acho que o Estado deveria se preocupar com problemas mais abrangentes, tais como, educação (no contexto acadêmico), saúde, segurança, etc... A educação familiar é uma prerrogativa dos pais, respeitando obviamente os limites entre uma ação meramente corretiva e uma ação de violência doméstica. Sou prof. da rede pública de ensino de SP e que vemos aqui são adolescentes sem o mínimo de educação, sem respeito, sem limites, eles simplesmente fazem o que querem. Alguns pais vêm nos procurar no sentido de tentar ajudar na educação social do filho, pois nem eles aguentam mais. Muitos pais acusam o ECA de estar privando o direito de punir o filho com medidas socioeducativas aprendidas com os seus pais (neste caso avó/avô do adolescente), que na minha concepção funcionava muito bem... (Venildo Amaral *apud* BRASIL, 2010).

Os comentários acima revelam como a prática de bater para educar é legitimada na educação familiar dos brasileiros. E mais, evidenciam como há muito a se fazer para que a criança seja reconhecida como sujeito de direitos. As duas argumentações destacadas tendem a aglutinar segmentos distintos na sociedade; em torno do discurso de que certa violência é necessária na imposição da autoridade familiar, aliam-se adversários históricos. O discurso que defende a não interferência do Estado na vida privada também captura tanto conservadores como setores mais progressistas da sociedade. Alguns profissionais que não defendem publicamente práticas violentas na educação de crianças expressaram reticências ao projeto de lei 7672/2010, por acreditar que o Estado não deva interferir na vida privada.

No artigo *De volta com a “palmada pedagógica”*, o filósofo Paulo Ghiraldelli Jr. (2010), faz uma contundente crítica ao posicionamento expresso pela educadora Rosely Sayão em entrevista ao jornal A Folha de S. Paulo sobre o projeto de lei 7672/2010. Na entrevista Sayão argumenta que projetos como o 7672/2010 promovem uma invasão do estado na vida privada. “Acho isso muito perigoso [...]. Hoje podemos ser contra a palmada - eu sou-, mas amanhã, sabe-se lá o que pode ser transformado em lei?” (Sayão *apud* GHIRALDELLI, 2011). Para o filósofo a argumentação de Sayão é um sofisma de má qualidade, pois

Leis contra a violência doméstica já existem. Por mais liberais que possamos ser, será que gostaríamos de voltar à situação em que o Estado deveria fazer vista grossa aos espancamentos de mulheres por seus maridos, de crianças pelos adultos da casa, de velinhos por seus familiares? Quando é que tapa em criança não é violência? Interpretado de modo rigoroso, as leis que temos já deveriam punir o tapa. Como o tapa continua, a reforma do Estatuto se fez necessária. A ideia básica é correta: quem dá um tapa pode errar a força e o mesmo ocorre para o beliscão. Pequenos castigos corporais podem passar da medida. Aliás, podem passar da medida mesmo se o pai é o mais calmo dos homens e mãe uma verdadeira fada de Disney. [...] Do ponto de vista da proteção, a lei visa proteger não só a criança, mas salvar os pais de um erro que pode não ter nenhum remendo (GHIRALDELLI, 2010).

O respeito aos direitos humanos deve imperar em todas as esferas da vida social e a nenhuma autoridade (Estado/Família) é atribuído o arbítrio de desrespeitá-los em seu exercício de poder. O *pátrio poder* é uma instituição fundamental no direito de família reconhecida nos instrumentos internacionais de direitos humanos. No entanto, a CIDH/OEA (2009) esclarece que a autoridade dos pais deve ser sempre regida de acordo com os Direitos Humanos para assegurar a proteção dos direitos da criança. Neste sentido, CIDH/OEA considera-se que a noção de indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos devem nortear todas as ações e políticas de Estado. Por exemplo,

Se uma criança é vítima de castigo corporal não só se vulnera o direito à integridade pessoal, mas também ocorre violação do direito da criança a uma vida digna livre de violência. Em consequência, é imperativo que a regulamentação e o exercício do pátrio poder correspondam ao reconhecimento da indivisibilidade e da interdependência dos direitos humanos. [...] a instituição do pátrio poder, concebido como instituição que, amparada no direito

internacional dos direitos humanos, em particular na Convenção sobre os Direitos da Criança, concede responsabilidades, direitos e deveres com relação à criança e ao adolescente; porém, ao mesmo tempo esta instituição deve ter como princípio orientador a prevalência do interesse superior da criança, de modo tal que se assegure que a criança e o adolescente exerçam os direitos que a Convenção sobre os Direitos da Criança reconhece (OEA, 2009, p. 29-30).

O projeto de lei 7672/2010 não possui apelo popular; ao contrário, ele enfrenta fortes resistências dentro e fora do Congresso Nacional. Resistência a reformas legais que visam garantir a integridade física de crianças não é um privilégio brasileiro. Outros países (Suécia, Porto Rico, Venezuela dentre outros) enfrentaram resistências semelhantes antes de terem suas leis aprovadas. Na década de 1970, 50% dos pais suecos aprovavam os castigos físicos e 35% faziam uso desta forma de punição. Ainda que existisse tal aprovação, em 1979 - numa votação histórica (259 votos a favor, 6 contra e 3 abstenções) o parlamento da Suécia aprova a primeira legislação que aboliu os castigos físicos contra crianças e adolescentes. Ao longo da história, as conquistas na área dos Direitos Humanos só se deram por força do extraordinário engajamento de indivíduos e grupos sociais que apostaram que as mudanças são possíveis. E como diz otimistamente o filósofo Ghiraldelli, quem sabe em um futuro breve

Haveremos de até rir desse projeto de lei. Poderemos lê-lo e, então dizer, nossa, veja só, éramos tão bárbaros em 2010 que até tivemos de fazer uma lei para que nós mesmos não batêssemos em nossos filhos. Podemos evoluir de um modo a estranhar essa lei de hoje tanto quanto estranhamos que, no início do século XX, a vacina obrigatória, ministrada pelo Estado, tenha causado uma verdadeira revolta, uma rebelião de rua até com conotação política (GHIRALDELLI, 2011).

Os atores sociais que apoiam a reforma legal, proposta pelo projeto de lei 7672/2010 no Brasil, não alimentam a ilusão de que as normativas por si só promoverão instantaneamente alteração de crenças e atitudes favoráveis à prática de bater para educar. No entanto, acredita-se que as leis são instrumentos civilizatórios, que auxiliam nas mudanças sociais. Experiências em outros países demonstraram que a reforma legal possibilitou a aceleração do processo de desnaturalização de práticas violentas na educação de crianças.

## 2. 4 A incorporação do arbitrário expressa nas ações cotidianas automatizadas

Na obra *A dominação masculina*, Pierre Bourdieu (2007) argumenta que a superação da dominação de gênero passa pela identificação dos mecanismos históricos que são responsáveis pela naturalização dessa forma de dominação. Ele lembra ainda que aquilo que, na história, aparece como eterno não é mais que o produto de um trabalho de eternização de instituições interligadas tais como a família, a igreja, a escola, dentre outras e que é contra estas forças históricas de des-historização que os movimentos emancipatórios devem atuar.

Ao tratar dessa forma de dominação, Bourdieu (2007) argumenta que mobilizações políticas orientadas no sentido de reformas jurídicas e sociais criam possibilidades de resistência à resignação que encorajam as visões essencialistas (biológicas e psicanalíticas) da diferença entre os sexos. A desnaturalização dos mecanismos de dominação tende a se iniciar por um processo de conscientização. No entanto, ele esclarecer que

Isso não implica igualmente que estejamos embasados a descrevê-la com a linguagem da consciência, por um “viés” intelectualista e escolástico que, como em Marx (e sobretudo nos que, depois de Lukács, falam em “falsa consciência”), leva a esperar a liberação das mulheres como efeito automático de sua “tomada de consciência”, ignorando, por falta de uma teoria tendencial das práticas, a opacidade e a inércia que resultam da inscrição das estruturas sociais no corpo (BOURDIEU, 2007, p. 53).

Para Pierre Bourdieu (2001) o princípio da ação histórica não reside nem na consciência, nem nas coisas, mas na intersecção da História objetiva nas coisas, concretizada nas instituições sociais, e a História encarnada nos corpos, incorporada nos indivíduos sob a forma de disposições duráveis de esquemas de percepção, de avaliação e de ação denominado de *habitus*. Segundo esse autor os mecanismos de dominação não operam na lógica pura das consciências cognoscentes, ao contrário eles atuam em um nível mais profundo, encarnado e automatizado na identidade dos indivíduos. 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 corpo está dentro do mundo social, mas o mundo social está dentro do corpo” (BOURDIEU, 2001 p. 40). Nesse sentido, a mesma dinâmica que funda o modelo

relacional dominador-dominado no mundo social está encarnado, incorporado nos indivíduos por meio dos *habitus*. Essa relação social somatizada - lei social convertida em lei incorporada - não pode ser superada apenas com um simples esforço de vontade, embasada em uma tomada de consciência libertadora.

O conceito de *habitus* desenvolvido por Bourdieu faz um importante alerta aos movimentos sociais que almejam a superação do modelo relacional dominador-dominado instituído e mantido por meio da violência. Esse conceito possibilita a desconstrução da crença de que a violência pode ser vencida duradouramente pela mera consciência e vontade ao se evidenciarem seus efeitos e suas condições de eficácia. O *habitus* está impresso no mais íntimo dos corpos sob a forma de predisposições (aptidões, inclinações) que são expressas e vivenciadas dentro da lógica do sentimento (amor filial, fraternal etc.) e do dever, que, “confundido muitas vezes na experiência do respeito e do devotamento afetivo, podem sobreviver durante muito tempo depois de desaparecidas suas condições sociais de produção do corpo” (BOURDIEU, 2007, p. 51).

O grande alerta que Bourdieu nos faz é de que a incorporação do arbitrário, da violência social não se dá apenas no nível dos processos mentais que envolvem o pensamento e a percepção, e sim que ela é também moduladora das emoções e das sensações dos indivíduos. Por um caminho distinto - dos estudos sociológicos e antropológicos, Bourdieu ao desenvolver o conceito de *habitus* se aproxima das recentes descobertas da neuropsiquiatria (THEICHER, 2001) citadas anteriormente nesse capítulo, ou seja, de que a violência pode afetar níveis profundos da corporeidade de um indivíduo, acarretando inclusive alterações no desenvolvimento básico da anatomia e da fisiologia cerebral.

A frase de Margarida citada no início do capítulo, “meu sonho era poder educar os meus filhos sem bater, mas eu não consigo”, revela a potência do *habitus* frente à força da vontade e de consciência. Margarida incorporou uma tradição que modula há séculos a relação no mundo privado, e, em especial, as relações entre adultos e crianças no processo educativo do mundo ocidental. No entanto, ante uma simples questão Margarida se depara com a possibilidade de tomada de consciência do que Bourdieu (2001) denomina de *eternização do arbitrário*, que, nesse caso, é a naturalização de práticas violentas na educação de crianças no mundo privado.

A incorporação do arbitrário, a naturalização em corpos e mentes da dinâmica relacional comando-obediência, dominação-sujeição, cria as condições para a eternalização das relações violentas no espaço privado. Todavia, por força da contradição que compõe as dinâmicas sociais, no seio das sociedades que estruturam suas relações por meios violentos existem grupos familiares que construíram, ao longo da história, práticas educativas que romperam com a tradição de bater para educar os filhos. Nesse sentido, acredito que o aprofundamento da reflexão sobre a contradição entre a prática educativa no espaço público e no privado, reconhecida pela professora Margarida, passa pela inclusão na formação docente de saberes desenvolvidos sobre práticas educativas familiares não violentas.

*O caminho para uma disciplina infantil construtiva: eliminando castigos corporais*, publicação organizada pelo comitê das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, compartilha da defesa que faço acima. No prefácio dessa publicação Jaap E. DoeK, então presidente do Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, destaca a necessidade de criar espaços formativos para pais, responsáveis, professores e outros profissionais em que se apresentem alternativas às práticas educativas violentas (*apud* DURRANT, 2008). Apresentar as diferenças entre as práticas familiares violentas e as de disciplinamento positivo, bem como as estratégias educativas não violentas identificadas em diferentes culturas é o objetivo do próximo item deste capítulo.

## **2.5 A fatia mais farta do bolo mais gostoso: o melhor de nós na educação de crianças**

No poema *Antiguidades* de Cora Coralina, as crianças sempre ficam com os restos do bolo e com as migalhas da gentileza e da elegância que eram destinadas às visitas, aos grandes do mundo de fora. Utilizando como metáfora o bolo de Cora, busco expressar uma das defesas que esse capítulo se propõe fazer: a partilha da cidadania com as crianças, ou seja, que elas conquistem o direito que os adultos já possuem de não terem a sua integridade física violada. Para que essa conquista seja real e integral, compreendo ser necessário superar a prática de bater para educar.

Todavia, educar crianças por práticas não violentas requer uma compreensão de que os pequenos da casa também merecem o que há de melhor no trato e na educação

realizada pelos adultos. Requer o reconhecimento construído no mundo público de que o outro é um igual em direitos e, com ele, a palavra, o discurso, os gestos cidadãos são os instrumentos de comunicação que devem reger as relações interpessoais. De acordo com Giocoechea (2009), educar sem violência não significa permitir que as crianças façam tudo que querem, mas, sim, que as sanções e os disciplinamentos devam ocorrer em relação à conduta da criança e não a sua pessoa. Para essa autora, existem duas coisas inquestionáveis no processo educativo: a dignidade da pessoa e o afeto em relação a ela.

Embora não seja uma realidade hegemônica, existem no mundo inteiro famílias que, há muito tempo, educam seus filhos respeitando a dignidade e expressam uma afetividade positiva em relação a eles. (GIOCOECHEA, 2009). Na publicação organizada pelo comitê das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (POWER; HART, 2008) foram identificadas e apresentadas por especialistas de diferentes continentes práticas disciplinares construtivas. Dentre as diversas práticas educativas apresentadas nessa publicação, destaquei cinco por considera-las exemplares em relação às premissas apresentadas acima (GIOCOECHEA, 2009).

Hassan Qasem Kham, integrante da Associação de Psicologia do Iêmen, identificou práticas educativas não violentas nas culturas árabes do Oriente Médio. Essa pesquisadora localizou no Corão, especialmente nos ensinamentos do profeta Ahadiat e nos escritos de antigos sábios árabe-islâmicos, princípios que fundamentam métodos educativos não violentos. Esses textos religiosos estabelecem que o papel dos pais em relação a seus filhos é o de guardião de uma dádiva de Deus; portanto seus filhos não são suas propriedades. O desenvolvimento espiritual e os bons exemplos são considerados alicerces fundamentais na educação dos filhos. Khan (*apud* POWER; HART, 2008) destaca nessa tradição as seguintes estratégias educativas:

*Seleção e disposição de bons modelos:* Este método promove a imitação e o aprendizado pela observação de bons modelos. Pais, educadores e outros responsáveis por crianças são encorajados a serem bons modelos, praticando comportamentos apropriados e desejáveis na frente da criança. Também são encorajados a orientar e guiar a criança para bons modelos selecionados entre os pares e colegas de escola, entre personalidades sociais, históricas e religiosas (Kham *apud* POWER; HART, 2008, p. 131 - 132).

*Pensamento cognitivo/aprendizagem e contemplação:* Este método enfatiza o valor do pensamento racional voltado ao esclarecimento e iluminação espiritual e também para a cognição intuitiva. As conversas internas para desenvolver o raciocínio, a capacidade de resolver problemas e a criatividade são encorajadas. Deve-se dar apoio à melhoria da concentração, da percepção, da imaginação, da autoestima, da vontade, do livre-arbítrio e da comunicação com os outros (Kham *apud* POWER; HART, 2008, p. 132).

*Participação no aprendizado coletivo:* A criança é incentivada a selecionar companheiros apropriados (construtivos) e a participar do aprendizado ativo. A participação no aprendizado coletivo deve envolver a definição de objetivos, a seleção de procedimentos, a realização de ações e acompanhamento e avaliação do processo e dos resultados. O crescimento físico, psicológico, social e espiritual devem ser as metas dessas experiências. (Kham *apud* POWER; HART, 2008, p. 132).

Benedito Rodrigues dos Santos, professor de antropologia e pesquisador do Centro de Pesquisa da Infância, Adolescência e Família da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GOIÁS) foi o especialista responsável pela pesquisa de métodos educativos não violentos na região das Américas. De acordo com Santos, é importante considerar a natureza, a construção e aplicação de uma série de consequências alternativas para o mau comportamento no contexto de medidas disciplinares. Por isso, ele propõe:

*Diálogo de advertência:* este é um diálogo calmo e firme com crianças e adolescentes com a função de discutir sua ação, prática ou comportamento indesejável. A conversa deve ajudá-los a reconhecer que não cumpriram um acordo feito anteriormente; deve refletir sobre as causas e consequências – para eles próprios, para sua família, comunidade e sociedade em geral – de seus atos; e deve renovar seu compromisso com as regras básicas. O seu objetivo é mais amplo do que apenas reprimir as transgressões infantis; é gerar mudança de comportamento. O diálogo de advertência não deve implicar nenhuma ameaça ou repressão emocional; deve transmitir uma postura de amor e preocupação com a criança (Santos *apud* POWER; HART, 2008, p. 133).

*A reparação de danos e retificação de erros:* fazer as crianças repararem quaisquer danos que tenham causado e consertar seus erros parece ser um dos métodos pacíficos mais eficientes que existem em termos de disciplina infantil preventiva. Os pais são responsáveis pela educação da criança e podem obrigá-la a pedir desculpas por uma malcriação, a limpar a sujeira que fizeram, a concertar alguma coisa ou a providenciar o reembolso pelo dano. [...] Essa medida tem o potencial de ensinar as crianças e adolescentes a tomarem consciência das consequências de suas transgressões de normas sobre as quais houve um

acordo prévio, e do custo simbólico, emocional e moral (ou material) de reparar danos e retificar erros. As crianças devem ser persuadidas a fazer retificações e reparações, e não obrigadas a isso (Santos *apud* POWER; HART, 2008, p. 133 - 134).

*A restrição de privilégios:* a redução do horário de lazer, não permitir que a criança assista a um programa de TV favorito ou suspensão do tempo que ela passa com os amigos são algumas das restrições de privilégios usadas por muitas mães e pais brasileiros. Essa medida pode ensinar as crianças a pensar os prós e contras de obedecer ou transgredir os acordos (regras básicas). Em nenhuma circunstância essas restrições devem afetar os direitos da criança, como comer ou não ser submetida a trabalho forçado (Santos *apud* POWER; HART, 2008, p. 134).

*A prestação de serviço à comunidade:* isso consiste em fazer trabalho voluntário durante curtos períodos de tempo em instituições de assistência pública, como hospital e escolas, e também em programas da comunidade e do governo (Santos *apud* POWER; HART, 2008, p. 134).

Anastásia Pinto - especialista em povos indígenas da Índia, identificou na cultura dos *meitei* exemplos de práticas educativas não violentas. Nessa cultura, as crianças ocupam posição central na vida e nas atividades do povo. De acordo com as pesquisas de Pinto, os *meitei* concebem que a proteção é a necessidade suprema da criança, pois reconhecem que ela é um ser vulnerável, dependente e precioso. A educação e socialização das crianças estão integradas nas demais atividades da comunidade. O principal instrumento motivador e facilitador do aprendizado é o exemplo dos adultos. Os erros ou má conduta da criança são considerados consequências dos defeitos diretos dos adultos que as rodeiam. Por tanto,

A crítica e a correção são dirigidas basicamente aos adultos responsáveis, em vez de serem dirigidas à criança. [...] Os erros cometidos pelas crianças são visto mais como riscos do que transgressões. Essa visão inequívoca forma a atitude em relação à maneira pela qual a criança vê esses erros, e toda a ação é dirigida para ela. Por isso, a disciplina e a punição são bem raras e quase nunca impostas, mesmo sob a forma de castigo verbal. [...] Quando acontece uma correção verbal, ela é feita em termos carinhosos, de afeição e respeito (Pinto *apud* POWER; STUART, 2008, p. 142).

No momento da correção, as meninas *meitei* são chamadas de *Abema* (jovem dama) ou *thoibi* (a grandiosa) e os meninos de *ibungo* (jovem cavalheiro) ou *pakhang* (jovem guerreiro) e são ditos elogios sobre a sabedoria e a bondade da criança. Segundo Pinto (*apud* POWER; STUART, 2008), os *meitei* adotam essa postura gentil para terem a certeza de que as crianças se sentem seguras e amadas, como também para reforçar

sua autoimagem, autorrespeito e determinação. Os mais velhos costumam compartilhar com a criança as faltas que eles próprios cometeram e suas consequências quando essas não foram corrigidas. Todo e qualquer indício de arrependimento ou pesar é recebido como um compromisso de evitar o erro ou melhorar a conduta. Após o gesto de arrependido da criança a confiança é restaurada imediatamente.

Willian A. White/Xalemuxw/Kassalid é especialista em trabalhos com idosos educados de forma tradicional nas áreas do sudeste da Colúmbia Britânica e funcionário das Relações Indígenas da Universidade de Vitória, Colúmbia Britânica. De acordo com suas pesquisas, no modo de vida dos *coast salish* - aborígenes nativos da Colúmbia Britânica - as crianças são consideradas dádivas “sagradas” do Criador. Na crença desse povo, algumas crianças que nascem são vistas como substitutas de pais/avós mortos há pouco tempo, o que lhes dá um valor especial. As crianças, bem como seus comportamentos, são percebidos

Como reflexos de seus ancestrais, como parte da família, da comunidade e, em última instância, do mundo natural e do mundo sobrenatural - todos interligados. A educação das crianças e o tratamento a elas dispensado derivam dessa base (Kassalid *apud* POWER; STUART, 2008, p. 145).

Desde muito pequena, uma criança *coast salish* aprende a ser um atento observador que guarda silêncio na presença dos velhos. Todavia, é importante esclarecer que a compreensão que eles têm do silêncio não corresponde ao de nossa cultura. Ficar em silêncio nessa cultura tem um sentido de compenetração e não de que crianças não devem ser vistas ou ouvidas. A criança aprende a usar o silêncio, a observar, por que os *coast salish* consideram que assim elas estarão mais equipadas para trabalhar com a “intuição”. Na interpretação desse pesquisador, a criança

Educada nesse ambiente desenvolve grande capacidade de ouvir, que inclui a capacidade de diferenciar entre os tons de voz usados para ensinar, para orientar os comportamentos. Esses valores são praticados por no mínimo 15 a 20 gerações e, quando os velhos falam, as crianças ficam sabendo que o mundo é um lugar seguro e, quando não falam, a comunidade movimenta-se toda junta para sair do período de escuridão. Dizem-lhes, “Vocês vão ter esses ensinamentos muito tempo depois que tivermos partido”. [...] Os idosos acreditam que uma criança deve ser educada sem críticas rigorosas nem traumas físicos: que, se uma criança for realmente amada, não vai considerar difícil o pedido de ficar quieta/ em silêncio e vai crescer e se tornar um participante e um protetor forte

e confiável, pronto a exercer o amor e a ternura com os outros, e vai estar muito bem preparada para enfrentar a transição. As crianças pequenas de uma família tradicional são constantemente pegadas no colo e acariciadas, e ouvem o tempo todo dizerem o quanto são importantes e quanto são amadas (Kassalid *apud* POWER; STUART, 2008, p.147).

As pesquisas acima sinalizam que não existe um modelo único de educar as crianças e que muitas famílias e culturas em diversas partes do mundo superaram a prática de bater para educar ou nunca educaram suas crianças por meio dessa prática. Essas culturas construíram outros *habitus* no campo da educação de crianças. *Habitus* que a professora Margarida não tinha desenvolvido na época da pesquisa de mestrado. Desvelada uma contradição, Margarida alcança a consciência de que sua educação familiar não expressava a excelência da educação que destinava a seus alunos e alunas. A experiência dessa consciência desperta em Margarida um forte sentimento de culpa e menos-valia. Sua culpa, todavia, não pode ser um peso absoluto em sua consciência individual, pois parte de sua dificuldade deve-se ao processo de irreflexão que o *habitus* promove.

Não cabe a Margarida, nem a qualquer pai ou professor, resolver essa contradição educativa de forma solitária. Acredito que a resolução dela exige ações coletivas, ações que envolvam processos formativos e mudanças objetivas nas relações sociais instituídas entre crianças e adultos. A compreensão do fenômeno da violência física intrafamiliar como método punitivo disciplinar necessita de condições objetivas e subjetivas para que os educadores de crianças desenvolvam a sua excelência também no mundo privado, em suas relações educativas familiares. A entrada e permanência da cidadania no mundo privado, na vida concreta e cotidiana de crianças exige transformações que não devem operar-se apenas nos campos das consciências, mas também nas incorporações que se operaram na história de vida dos sujeitos. Nesse sentido, acredito que uma formação docente que considere a inteireza dos formandos pode, de fato, contribuir para a desconstrução da *eternalização do arbitrário* sedimentado em nossa cultura.



Capítulo 3

**A força da mistificação que idealiza os pais  
e faz os filhos negarem em si a própria  
percepção de seu sofrimento**



O INDIGNADO

“Aconteceu na Espanha, num povoado de La Rioja, ao anoitecer de hoje do ano de 2011, durante a procissão da Semana Santa. Uma multidão acompanhava, calada, ao passar de Jesus Cristo e dos soldados romanos que despejavam chicotadas em cima dele.

E uma voz rompeu o silêncio.

Montado nos ombros de seu pai, Marcos Rabasco gritou ao açoitado:

- Se defenda! Se defenda!

Marcos tinha dois anos, quatro meses e vinte e um dias de idade”.

(GALEANO, 2012, p. 135).

### 3.2 Professora Palma, a resignada

A professora Palma era a mais jovem dentre os sujeitos que participaram de minha pesquisa de mestrado (SILVA, 2008). Embora tivesse 23 anos, a aparência de Palma era de uma inquieta adolescente. Pequena, de olhar brilhante e movimentos enérgicos, ela respondeu de pé a praticamente todas as questões de minha entrevista. Palma foi franca e direta em suas respostas, manifestando sua aprovação à prática familiar de bater para educar, desde que não se machucassem fisicamente as crianças. Ela considerava que as correções leves, como a palmada, eram necessárias para que os pais impusessem respeito às crianças.

Sem demonstrar vergonha ou constrangimento, Palma conta que seu pai foi muito severo, e costumava bater nela com cinto e pinhola<sup>35</sup>. Em seu relato, diz que, quando era menina, ficava com raiva e magoada por apanhar assim e prometia a si mesma que jamais trataria seus filhos dessa maneira. No entanto, Palma diz que, como adulta, compreende que as surras que recebeu ajudaram em sua formação, pois com elas “aprendi a respeitar as regras, as leis” (Palma *apud* SILVA, 2008). Ao retomar a lembrança de sua aparente frieza emocional ao narrar as surras que recebeu de seu pai, o que vem a minha mente não é a imagem da adulta e resignada Palma, mas a sim a visão imaginária da Palma menina, que pelos olhos flamejantes e pelos movimentos vigorosos que ainda sobrevivem em seu corpo de mulher, deveria ser uma criança vivaz e de inteligência curiosa. Imagino a menina Palma de negros cabelos revoltos correndo livre pelos pastos ou brincando nas águas claras do pequeno riacho da fazenda onde morava.

Ante a imagem que se forma da suposta menina em minha tela mental, três perguntas emergem de meus pensamentos: o que foi feito da raiva e da mágoa sentida pela menina Palma? Como se opera o processo de resignação dos filhos ante as violências paternas? O que foi preciso morrer na vivaz menina para que a resignação imperasse na mulher adulta de hoje? Estar diante de Palma foi, com certeza, a experiência mais intrigante e desafiadora de minha pesquisa de mestrado. A sua declarada defesa das violências severas do pai me colocou na zona de desconforto que uma investigação exige. Esse desconforto exigiu coerência em relação às minhas

---

<sup>35</sup> Pinhola, segundo a descrição da professora, é uma correia trançada de couro de vaca, que na ponta tem uma unha pontuda de vaca. Como seu pai era de origem rural, ele mesmo fabricava esse tipo de chicote.

próprias convicções, qual seja, de que o outro deve ser respeitado em sua integridade e arbítrio e que as diferenças devem ser vivenciadas em sua total transparência, para que as contradições e os conflitos se expressem de forma nítida e íntegra nas relações sociais. E mais, de que é possível em uma relação de respeito e verdadeiro diálogo construir conhecimentos e promover desenvolvimento humano na e pela divergência.

Nesse sentido, busquei colocar-me no lugar de Palma para entender seu posicionamento e, a partir dele, reconhecer as verdades possíveis que sua história pessoal carrega. O esforço de entender o outro que se resigna ante a violência, posição que reconheço ser incômoda, promoveu em mim dois movimentos de busca intelectual: 1) a necessidade de aprofundar meus conhecimentos sobre como se constrói a incorporação da resignação dos filhos ante as violências dos pais e 2) o desejo de encontrar ferramentas conceituais que propiciem uma real defesa do princípio da autoridade na educação de crianças. O conteúdo desse capítulo narra o que encontrei no caminho dessas duas buscas.

### **3.3 A construção do sujeito da indiferença**

A violência é um instrumento chave para a estruturação e sustentação da relação dominação/sujeição, mas como se justifica e se constrói a aceitação do uso da própria violência nos processos de socialização das novas gerações? Por intermédio do conceito de *habitus*, Bourdieu (2007) ressalta que a experiência de violência, do arbítrio de um sujeito contra outro, penetra o mais íntimo espaço do corpo humano, configurando predisposições perceptivas e atitudinais que são vividas dentro da lógica de sentimentos idealizados, tais como o amor filial e o fraternal. Quando a violência é perpetrada por uma figura de status e vínculo afetivo significativo, uma confusão passa a operar na mente e no corpo de quem a recebe, pois se estabelece aí uma associação entre o ato violento e uma postura de respeito e devotamento afetivo em direção a quem o comete.

Com o conceito de *habitus*, Bourdieu (2007) deixa explícita a participação de elementos subjetivos (afetos, sensações e percepções) na construção da incorporação do arbítrio nas relações sociais. Pepa Horna Giocoechea (2009) postula uma premissa semelhante a de Bourdieu, ou seja, o entendimento do fenômeno da violência, em especial a que opera nas relações familiares e íntimas, passa pela compreensão da

afetividade que se instala entre o autor e a vítima da violência. Nesse sentido, ela defende a incorporação da dimensão afetiva ao estudo e às intervenções que envolvem relações violentas (GIOCOECHEA, 2009).

Para aprofundar os postulados de Bourdieu (2007) e Giocoechea (2009), compreendo que se faz necessário discorrer sobre a condição de total dependência do mundo adulto vivido por uma criança, ao nascer. Sem o cuidado e a proteção de um adulto a cria humana dificilmente sobreviverá. A vida e o desenvolvimento das crianças estão nas mãos dos adultos, pelo que estes exercem uma relação de poder ante a criança. Caso a relação de dependência da criança frente ao adulto se estruture em um vínculo amoroso, no sentido que Montagu (1978) e Maturana (2000) dão ao termo amor, a criança se beneficiará com a satisfação de suas necessidades básicas no campo das funções fisiológicas e das relacionais e afetivas. Ao atender essas necessidades o adulto comunica, por intermédio de suas ações de cuidado, o sentimento de profundo envolvimento no bem-estar da criança, oferecendo a ela o apoio, o sustento e os estímulos promotores da sensação de segurança, essencial para um desenvolvimento sadio (MONTAGU, 1978).

Em um vínculo de dependência realmente amoroso, o adulto situa sua ação de cuidado e educação nas reais necessidades da criança, porque entende e reconhece a condição especial de desenvolvimento desta e sua respectiva vulnerabilidade. Reconhecimento que tem por base uma concepção de infância muito recente na história da Humanidade (ARIÈS, 1978). A concepção de infância que emerge na era contemporânea, mais especificamente a partir da década de 1980, reconhece que a criança é um ser completo em si mesmo e não um projeto a se realizar no futuro. Neste a infância é entendida como uma fase especial do desenvolvimento humano que exige da família, da sociedade e do Estado uma partilha de responsabilidades no sentido de proteger e garantir os direitos das crianças.

Sob a égide dessa concepção, a criança não é considerada propriedade dos pais, tampouco um ser destituído de fala, mas, sim, um sujeito de direitos, protagonista em relação às decisões que envolvem a sua vida. Tendo como fundamento a doutrina da proteção integral, esse conceito foi introduzido no ordenamento jurídico brasileiro pelo

art. 227 da Constituição Federal de 1988<sup>36</sup>. Todavia, em detrimento desse marco jurídico, ainda perdura em nossa sociedade um modelo de cuidado e de educação que não se orienta pela concepção contemporânea de infância, tão pouco pela doutrina da proteção integral. No modelo de cuidado hegemônico, ocorre uma inversão no ponto de atenção do adulto, ou seja, o que é essencial não são as necessidades da criança e sim as suas próprias. Nos casos extremos desse modelo relacional de dependência, a criança passa a ser um objeto das necessidades do adulto e não um sujeito de direitos.

No modelo que se orienta pela doutrina da proteção integral, o processo educativo está a serviço do autoconhecimento, da autoexpressão e da autonomia da criança, no outro, está a serviço do controle e da conformação da criança para atender às necessidades do mundo adulto. Esse último utiliza como principal método de disciplinamento e punição a violência física e psicológica. É por meio delas que se sedimentam as relações de comando/obediência, dominação/sujeição.

Ainda que pequena, a criança intui sua condição de impotência frente a sua total dependência aos adultos; ela sabe que sua sobrevivência está nas mãos deles. Por tanto, para sobreviver no modelo de cuidado e educação que visa à conformação dos sujeitos e, particularmente, desejando ser aceita e amada, a criança fará tudo para atender às demandas dos adultos. Recorrendo à realidade de sujeição por que passam muitas crianças no Brasil e no mundo, discorrerei, a seguir, sobre antagonismos e mortes presentes na corporeidade de quem vive intensas e repetidas situações de violência física.

Arendt (2001), Fromm (1987) e Montagu (1978), ao fazerem a distinção entre os conceitos de violência e de agressividade, ressaltam que este último se restringe às tendências biológicas de autodefesa de um organismo ou da preservação das espécies. Agressividade, que em sua etimologia significa *caminho em direção a*, carrega toda uma série de componentes neurofisiológicos e bioquímicos que criam as condições para uma mulher parir, uma pessoa fugir do fogo, proteger de um acidente ou se defender de um ataque de outra pessoa (GIOCOECHEA, 2009). Ante esse tipo de ataque, seria de se esperar que qualquer ser saudável lançasse mão de sua agressividade na forma do comportamento de fuga ou de enfrentamento, para se defender. Todavia, como o ser

---

<sup>36</sup> O texto na íntegra do artigo 227 da Constituição Federal de 1988 pode ser acessado neste link: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)

humano é um animal desnaturalizado, seus impulsos e comportamentos reflexos são modulados por sua cultura (sentidos e significados).

A agressividade, que é, em si um comportamento de afirmação da vida e da integridade dos sujeitos, pode não se expressar de forma plena ou direta em circunstâncias sociais que envolvem a relação dominação/sujeição. No exato momento em que uma criança sofre violência física (surras de pinhola, tapas e beliscões, por exemplo) comandos de autodefesa são acionados em seu corpo. Sob a justa ordem do sistema parassimpático, cada célula do corpo da criança grita: defende-te! Defende-te! Como no grito do indignado menino Marcos Rabasco, de *Rioja*, ao açoitado Jesus, o corpo da criança exige o que compreende ser legítimo: o direito de autodefesa. No entanto, ainda que pequena, uma criança sabe que um simples gesto de autodefesa pode ser interpretado por um adulto como um ato de confronto ou uma ofensa à “autoridade” familiar.

Em cada surra que uma criança leva na vida, um antagonismo se processa em seu corpo. No conflito entre as necessidades corporais e emocionais de autodefesa e a exigência do cumprimento do ideal da “obediência filial” triunfos, alienações, dissociações, entorpecimentos, distorções e mortes ocorrem. Triunfo da obediência cega ao arbitrário do *pátrio poder*; alienação e dissociação entre as necessidades do corpo e a exigência de ajustamento às normas e ideologias sociais; entorpecimentos ou distorção da agressividade e, por fim, a morte da sensibilidade e da empatia.

No livro *El cuerpo nunca mente*, Alice Miller (2005) discute as nocivas consequências, à saúde física e mental, da negação das verdades do corpo para se cumprirem as exigências de uma moral tradicional, que determina que os filhos amem e honrem seus pais, independentemente de esses os violarem e humilharem em sua infância e juventude. Somando sua experiência de vinte anos como psicanalista à de sua própria história de vida, Alice Miller conclui que as pessoas que sofreram maus tratos em sua infância

Só podem tentar cumprir o quarto mandamento - “Honrarás teu pai e tua mãe” – mediante uma repressão massiva e uma dissociação de suas verdades emocionais. Essas pessoas tendem a não conseguir respeitar e

amar verdadeiramente os pais violentos, por que inconscientemente<sup>37</sup> sempre os temeram. Para essa autora, ainda que uma forma de respeito e amor sobreviva ao trauma infantil, os filhos de pais violentos “são incapazes de desenvolver com eles uma relação menos severa e plena de confiança (MILLER, 2005, p. 11).<sup>38</sup>

Além de comprometer o vínculo afetivo e de confiança entre pais e filhos, Miller (2005) argumenta que o uso de violência física e humilhações na educação familiar, que ela denomina de “pedagogia venenosa”, tende a limitar o desenvolvimento perceptivo das crianças, pois, nessa pedagogia, mesclam-se informações que, em si, são contraditórias, tais como “te bato por que te amo” e “ainda que te bata e te humilhe em palavras, é só para o teu bem”. A associação de um mal, a experiência dolorosa vivida no corpo e na mente da criança, com a ideia de um bem, amor e boa educação promove uma confusão perceptiva em que se funde o sentimento de amor como a sensação de dor e sofrimento. Ante tal confusão, a criança sente dificuldade de reconhecer em si e no pai que a fere ou humilha quais são os reais sentimentos presentes na relação que envolve esse contato físico e emocional violento.

A fim de esclarecer as distorções perceptivas, dissociações e negações emocionais que a “pedagogia venenosa” propicia, Miller utiliza o exemplo de duas experiências reais, uma narrada pelo escritor Imre Kertész em seu livro *Sin Destino* e a outra, de sua própria infância. Imre Kertész relata que, com quinze anos, foi levado ao campo de concentração de Auschwitz. Ao chegar a esse local, inicialmente buscou interpretar de forma positiva tudo que vivia, porque, do contrario, seu medo ante a morte o teria matado. No entendimento de Miller (2005), as crianças que sofrem violência tendem a adotar o mesmo mecanismo de sobrevivência utilizado por Imre Kertész, ou seja, tentam ver coisas boas em ações que um expectador detectaria um crime obvio.

Em uma atitude corajosa e solidária com quem viveu a experiência de ser violentado por seus pais, Alice Miller (2005) compartilha seus próprios sofrimentos infantis. Ela relata que, desde os primeiros meses de vida, foi educada à base de castigos

---

<sup>37</sup>Alice Miller utiliza o termo inconsciente para designar exclusivamente os elementos reprimidos, negados ou dissociados (recordações, emoções, necessidades). De acordo com sua visão, o inconsciente de cada pessoa não é outra coisa que sua historia armazenada em sua totalidade em seu próprio corpo (MILLER, 2005).

<sup>38</sup>“Son incapaces de desarrollar con ellos una relación distendida y llena de confianza” (MILLER, 2005, p. 11).

para obedecer e que sua mãe reagia com indiferença ou hostilidade à sua necessidade de contato e interação. Quando chorava, manifestando descontentamento com a distância materna, recebia uma bofetada da mãe. Suas perguntas eram respondidas com um montão de mentiras e era proibida de expressar o que sentia e pensava. Como castigo, sua mãe costumava dar as costas e passava dias inteiros sem dirigir-lhe a palavra. Ela se sentia constantemente sob a ameaça desse silêncio. Por entender que sua mãe não a queria como realmente era, via-se obrigada a ocultar sempre seus verdadeiros sentimentos.

Miller (2005) conta, ainda, que sua mãe tinha arrebatamentos de fúria, mas carecia por completo da capacidade de refletir sobre suas emoções e se aprofundar nelas. Quando ela se defendia de alguma injustiça e tentava demonstrar sua inocência, sua mãe tomava esse ato como ataque a sua autoridade e a castigava com dureza. De acordo com Miller, sua mãe confundia as emoções com os fatos; em uma percepção distorcida da realidade, ela confundia seu sentimento de estar sendo atacada pelas explicações da filha com um suposto ataque real. Para descobrir que seus sentimentos tinham causas alheias ao comportamento da filha, sua mãe precisaria ter desenvolvido a capacidade de reflexão. Todavia, Miller encerra seu relato dizendo que nunca viu sua mãe “arrepender-se de nada, sempre considerava que ‘tinha razão’, o que converteu minha infância em um regime totalitário” (MILLER, 2005, p.27).<sup>39</sup>

Além da confusão perceptiva citada acima, a “pedagogia venenosa” tende a formar pessoas com dificuldades de comunicar de forma autêntica suas emoções, necessidades e posicionamentos, pois, desde crianças, aprendem que pode ser perigoso expressar com sinceridade seus afetos e desejos. Novamente recorrendo a sua própria história, Miller exemplifica tal dificuldade compartilhando uma de suas aprendizagens infantis: reprimir suas reações espontâneas como a raiva, a ira, e o medo por temer um castigo. Sobre essa repressão, ela diz que

Mais tarde, em minha etapa escolar, sentia-me, inclusive, orgulhosa de minha capacidade de autocontrole e de minha contenção. Acreditava que esta capacidade era uma virtude, e esperava vê-la também em meu primeiro filho. Só quando pude liberar-me dessa atitude, foi-me possível entender o sofrimento de meu filho ao lhe proibir reagir de

---

<sup>39</sup>“Arrependerse de nada, siempre considerava que ‘tênia razón’, lo que convirtió mi infancia en un régimen totalitário” (MILLER, 2005, p.27).

maneira adequada às feridas e experimentar sua forma de relacionar com suas emoções em um entorno favorável, para que mais adiante em sua vida, em vez de temer seus sentimentos, encontre neles uma orientação<sup>40</sup> (MILLER, 2005, p.132).

O medo e a raiva experimentados no momento da violência e humilhação não podem ser esquecidos pelo corpo, porque ele guarda a memória de absolutamente tudo o que foi vivido por alguém (DAMASIO, 2003). A ocultação da verdade presente nos sofrimentos infantis se contradiz plenamente com a sabedoria do corpo, pois ele lutará, ainda que por intermédio de sintomas e enfermidades, para que suas verdades sejam reconhecidas, mesmo que, para isso, ele desafie os valores morais tradicionais (MILLER, 2005). Não se pode falar ao corpo de preceitos morais. Os sentimentos autênticos não podem ser forçados; eles sempre surgem por um motivo, “ainda que costumeiramente este permaneça oculto a nossa percepção. Não posso obrigar-me a querer meus pais, nem si quer respeitá-los quando meu corpo se nega a fazê-lo por razões que ele mesmo conhece bem” (MILLER, 2005, p.14).<sup>41</sup>

De acordo com Miller (2005), a dinâmica emocional de crianças que foram educadas por meios violentos é distinta das que não viveram essa realidade. As crianças que, desde pequenas, experimentaram o amor e a compreensão não terão qualquer problema com sua verdade; as memórias que seus corpos guardarão não serão contraditórias e conflitivas com o sentimento de amor e confiança em relação a seus pais. As crianças que viveram esse privilégio, que por sinal deveria ser um direito, puderam desenvolver suas capacidades cognitivas, afetivas e relacionais e seus filhos se beneficiarão dessa história. Ao contrário, as crianças que foram golpeadas, torturadas e humilhadas, além de carregar as marcas da dor e do sofrimento em seus corpos têm que gastar uma imensa energia psíquica para negar suas verdades emocionais a fim de se adaptar ao ideal de “amor e respeito” incondicional aos pais.

---

<sup>40</sup>“Más tarde, em mi etapa escolar, me sentia incluso orgullosa de mi capacidad de autocontrol y de mi contención. Creía que esta capacidad era una virtud, y esperaba verla también en mi primero hijo. Sólo cuando pude liberarme de esta actitud me fue posible entender el sufrimiento de un niño al que le prohíbe reaccionar de manera adecuada a las heridas y experimentar su forma de relacionar con sus emociones en un entorno favorable, para que más adelante en su vida, en vez de temer sus sentimientos encuentre en ellos una orientación” (MILLER, 2005, p.132).

<sup>41</sup> aunque este suela permanecer oculto a nuestra percepción. No puedo obligarme a querer a mis padres, ni siquiera a respetarlos, cuando mi cuerpo se niega a hacerlo por razones que él mismo bien conoce (Miller, 2005, p.14).

Para além dos prejuízos diretos causados à vida e a saúde da vítima da “pedagogia venenosa”, existem ainda os que podem ser herdados pelas futuras gerações, pois um dos graves efeitos deletérios do uso de métodos violentos na educação dos filhos é promover neles uma tolerância ou indiferença à crueldade. Segundo Miller (2005), sem o apoio de uma *testemunha cúmplice* que compreenda os sofrimentos vivenciados pelas crianças maltratadas e com elas seja empática, elas tenderão a desenvolver, mais tarde, grande tolerância às crueldades praticadas pelas figuras parentais e, mais grave ainda, podem desenvolver

Uma surpreendente insensibilidade pelo que se refere ao sofrimento das crianças maltratadas. Negam-se totalmente a admitir que eles mesmos foram maltratados no passado, e a insensibilidade lhes permite manter os olhos fechados. Por isso, ainda que estejam absolutamente convencidos de seus propósitos humanos, farão o papel de advogados do diabo. Desde pequenos aprenderam a reprimir e ignorar seus verdadeiros sentimentos; aprenderam a não confiar neles, depositando confiança apenas nas normas dos pais, professores e das autoridades eclesiásticas. E, agora, suas responsabilidades adultas não lhes deixam tempo para perceber seus próprios sentimentos, a menos que estes se encaixem perfeitamente no sistema de valores patriarcal em que vivem: como a compaixão pelos pais, por mais destrutivos e perigoso que sejam<sup>42</sup> (MILLER, 2005, p. 84-85).

No capítulo *Depressão: o trauma neural ou surgimento do cogito proletário*, do livro *Vivendo no fim dos tempos*, Slavoj Žižek (2012) desenvolve uma reflexão crítica sobre a interpretação freudiana dos efeitos de situações traumáticas que se aproxima da argumentação apresentada acima por Miller (2005). De acordo com esse autor, um evento traumático tem a potência de provocar uma descontinuidade na identidade da vítima, ou seja, emerge um novo sujeito, “pós-traumático”. As características desse novo sujeito são “ausência de envolvimento emocional, profunda indiferença e

---

<sup>42</sup> Una sorprendente insensibilidad por lo que se refiere al sufrimiento de los niños maltratados. Se niegan en redondo a admitir que ellos mismos fueron maltratados en el pasado, y la insensibilidad les permite mantener los ojos cerrados. Por eso, aun que estén absolutamente convencidos de sus propósitos humanos, harán de abogados del diablo. Desde pequeños han aprendido a reprimir e ignorar sus verdaderos sentimientos; han aprendido a no confiar en éstos y a hacerlo solo en las normas de los padres, los profesores y las autoridades eclesiásticas. Y ahora sus responsabilidades adultas no les dejan tiempo para percibir sus propios sentimientos, a menos que dichos sentimientos encajan a la perfección con el sistema de valores patriarcal en que viven: como la compasión por el padre, por muy destructiva y pelagroso que este sea. Al parecer, cuando más crímenes cometa um tirano, más tolerância recibirá, eso siempre que el acceso de sus admiradores al sufrimiento de sus propias infâncias permanezca herméticamente cerrada (MILLER, 2005, p. 84-85).

desapego; trata-se de um sujeito que não está mais ‘no mundo’, no sentido heideggeriano de existência encarnada e engajada” (ZIZEK, 2012, p. 201).

Nessa nova expressão subjetiva (autista, indiferente, sem envolvimento afetivo), a personalidade anterior não está “suprassumida” nem é substituída por uma formação compensatória, mas sim destruída, afirma Zizek (2012). No entendimento dele, a nova configuração que surge não é exatamente uma “forma de vida, mas antes uma forma de morte - não uma expressão da pulsão de morte freudiana, mais diretamente a *morte da pulsão*” (ZIZEK, 2012, p. 204). A partir das reflexões realizadas por Miller e Zizek, percebo que a magnitude da dor e do sofrimento desencadeado pela violência pode gerar na vítima um mecanismo de evitação de novos sofrimentos, que consiste no congelamento afetivo, ou seja, *se não sentir nada também não sentirei mais nenhuma dor*. Esse processo que busca o “não sentir” - afetos e desejos - sepulta a sensibilidade, força motora da empatia, e pari a indiferença no sujeito que viveu o evento traumático.

Em uma celebre frase, Érico Veríssimo diz que o oposto do amor não é o ódio, mas a indiferença. Apropriando-me da tese de Veríssimo, acredito que o afeto que antagoniza com o sentimento de amor - que se manifesta no cuidado e no compromisso com o bem estar do outro - é, de fato, a indiferença. Com essa frase, Veríssimo dá um importante sinal de alerta: não se deve ter uma postura despreocupada e ingênua em relação à indiferença. Ela não é um sentimento neutro, ao contrário, é a indiferença da maioria que dá consentimento à violência de poucos. Foi a indiferença de muitos que criou as condições para as grandes tragédias humanas. Por isso, entendo que o sujeito da indiferença é tão perigoso! Homens e mulheres que já não se sensibilizam, não sentem empatia pela dor do outro são a pólvora e o fogo que fazem a chama da violência se perpetuar. Sem indignados, como o menino Marcos Rabasco, de La Rioja (GALEANO, 2012), a procissão de açoitados irá seguir sua marcha.

Nesse sentido, Miller (2005) ressalta que o perigo não está no reconhecimento dos sentimentos negativos (ódio, ira, mágoa, dentre outros), mas, sim, na não elaboração consciente deles. Em seu entendimento os sentimentos não matam ou ferem, todavia a negação ou dissociação deles podem ser fatais ao corpo de quem sofre violência. Sobre isso, ela diz:

Não é certo que o ódio nos leve a adoecer; o ódio reprimido e dissociado, sim, pode fazê-lo, mas não o sentimento exteriorizado e

vivido de forma consciente. Como adulto, só sinto o ódio quando estou em uma situação na qual não posso expressar meus sentimentos com liberdade. Nessa situação de dependência, começo a odiar. Quando rompo com ela (e como adulto o posso fazer na maioria dos casos, salvo, claro, quando não se é prisioneiro em um regime totalitário), quando posso liberar-me da dependência que me escraviza, já não sentirei ódio. [...] Mas se o ódio está aí, de nada serve proibir odiar, como ordenam todas as religiões. Há que se entender o ódio para poder eleger o comportamento que libere as pessoas da dependência geradora do mesmo (MILLER, 2005, p. 112).<sup>43</sup>

O corpo, como todo torturado, reivindica o direito à memória e à verdade. Parafraseando Marilena Chauí, a violência, e não a verdade, é que deveria escandalizar as pessoas. Por isso, compreendo que nenhuma história de violência, individual ou coletiva, pode ser apagada, zerada no tempo da existência humana. Os conselhos que estimulam o esquecimento da experiência violenta - consequentemente a negação dos sentimentos negativos que ela desperta - e o perdão automático ao autor de violência apenas obstrui ou retarda o real processo de elaboração de um trauma. Como guardião de nossas verdades, o corpo lutará a todo custo por elas (Miller, 2005). Antes do perdão, ele exige justiça, por que “há que ser justo antes de ser generoso, assim como há de ter camisas antes que se tenha rendas” (CAMUS, 2005, p. 123).<sup>44</sup> Em acordo com o pensamento de Miller (2005), Freire (1996) diz não somar sua voz àquelas que falando em perdão, pedem aos oprimidos resignação. “Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da ‘justa ira’ dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas” (FREIRE, 1996, p. 101).

---

<sup>43</sup> No es cierto que el ódio nos lleve a enfermar; el ódio reprimido y disociado si puede hacerlo, pero no el sentimiento exteriorizado y vivido de forma consciente. Como adulto solo siento el ódio cuando estoy en una situación en la que no puedo expresar mis sentimientos con libertad. En esa situación de dependencia, empiezo a odiar. En cuando rompa con ella (y como adulto puedo hacerse en la mayoría de los casos, salvo, claro está, si se halla prisionero en un régimen totalitario), en cuando puede liberarme de la dependencia que me esclaviza, ya no sentiré odio [...] Pero si el odio está ahí, de nada sirve prohibirse odiar, como ordenan todas las religiones. Hay que entender el odio para poder elegir el comportamiento que libere a las personas de la dependencia generadora del mismo (MILLER, 2005, p. 112).

<sup>44</sup> “Hay que ser justo antes de ser generoso, así como hay camisas antes que haya encajes” (CAMUS, 2005, p. 123).

### **3.4 Irreflexão, obediência, severidade e frieza emocional: fios que teceram o sujeito da indiferença à barbárie**

A edificação do sujeito indiferente não deve ser entendida apenas como um processo eminentemente interpessoal ou subjetivo, pois esse sujeito é base objetiva para a estruturação e manutenção das sociabilidades que se fundamentam na supremacia de um homem sobre outro. Para existirem os sistemas autoritários, tanto nas micro como nas macro relações sociais, é essencial formar homens e mulheres indiferentes a sua própria dor e à dos outros e incapazes de refletir sobre as consequências de seus atos cotidianos. O arbítrio, a barbárie, necessita de formar autômatos, necessita de homens e mulheres como Adolf Eichmann.

Hanna Arendt, no livro *Eichmann em Jerusalém. Um relato sobre a banalidade do mal* (1999), descreve o espanto da Suprema Corte de Jerusalém, e de todos que acompanhavam o julgamento, ao conhecerem de perto o carrasco nazista que coordenou o transporte para a morte de milhões de judeus. O homem que se apresentava por trás da imagem idealizada de monstro impiedoso, era de fato, um “pacato e obediente funcionário”, de inteligência mediana e incapaz de refletir criticamente sobre as ordens que recebia e os atos que praticava. Adolf Eichmann, na época de seu julgamento, foi descrito pelos diagnósticos psiquiátricos como sendo “um homem obcecado, com um perigoso e insaciável impulso de matar”, “uma personalidade pervertida, sádica” (*apud* ARENDT, 1999, p. 37). Todavia esse “sanguinário assassino” alegava inocência dizendo que

No fundo de seu coração, não era aquilo que chamava de *innerer Schweinehund*, um bastardo imundo; e quanto a sua consciência, ele se lembrava perfeitamente de que só ficava com a consciência pesada quando não fazia aquilo que lhe ordenavam - embarcar milhões de homens, mulheres e crianças para a morte, com grande aplicação e o mais meticuloso cuidado (ARENDT, 1999, p. 37).

Arendt (1999), destaca que Eichmann se vangloriava de seu talento organizacional na coordenação de evacuações e deportações obtidas por seu departamento. Ele se proclama um idealista, ou seja, um homem que vive para as suas ideias. Em sua visão, o idealista perfeito jamais permite que seus sentimentos e emoções

personais interferissem em suas ações se elas entrassem em choque com suas ideias. Portanto, o seu empreendimento, transportar pessoas para morte, não deveria ser afetado por suas emoções privadas. Em sua apelação final, Eichmann afirma que nunca nutriu ódio por judeus e tão pouco desejou a morte de seres humanos. “Sua única culpa provinha de sua obediência, e a obediência é louvada como virtude. Sua virtude tinha sido abusada pelos líderes nazistas” (ARENDDT, 1999, p. 269).

A inesperada franqueza das falas de Eichmann despertou a incredulidade do promotor e dos juízes de Jerusalém, pois, com ela, o réu quebrava todos os mitos construídos sobre os homens que promoveram a maior barbárie da era contemporânea. Para eles era difícil aceitar que “uma pessoa mediana, ‘normal’, nem burra nem doutrinação, nem cínica, pudesse ser inteiramente incapaz de distinguir o certo do errado” (idem, p. 37). Todavia, os que conseguiram enxergar a verdade contida no discurso de Eichmann - um típico sujeito do corpo político administrativo nazista - compreenderam que os homens e mulheres que deram vida ao Holocausto não eram “monstros”, mas, sim, pessoas irreflexivas, obedientes e frias emocionalmente.

Foi sob o impacto da verdade revelada pela triste figura de Eichmann que Arendt (1997) cunhou o conceito *banalidade do mal*. No meu entendimento, esse conceito, somado ao de *habitus* (BOURDIEU, 2001; 2007), é crucial na busca de respostas à questão colocada no início do capítulo: *A violência é um instrumento chave para a estruturação e sustentação da relação dominação/subordinação, comando/obediência; mas como se justifica e constrói a aceitação do uso da própria violência nos processos de socialização das novas gerações?* Arendt (1989), no livro *as Origens do Totalitarismo*, aprofunda as reflexões de Kant sobre o conceito de *mal radical*, acrescentando-lhe a dimensão sócio-histórica das informações que recebia nos Estados Unidos, em 1943, sobre Auschwitz.

De acordo com o pensamento de Kant, a origem do mal não está nos instintos nem na natureza pecaminosa do homem e, sim, nas faculdades racionais que fazem dele um ser livre. Para Kant, o mal possui uma dimensão contingencial e não ontológica. Nesse sentido, o mal surge a partir da “interação e da reação das faculdades espirituais humanas às circunstâncias. O *mal radical*, em Kant, é uma espécie de rejeição consciente do bem e está atrelado, ainda, ao uso dos homens como meio, instrumentos, e não fim em si mesmo”, afirma Odílio Alves Aguiar (2008, p. 55). Arendt associa a

ideia kantiana de *mal radical* aos regimes totalitários, pois estes, prescindindo do discurso e da ação, concebem os homens como meros animais, controláveis e descartáveis. Essa forma de governo se sustenta no explícito pressuposto do extermínio de setores da população e não apenas na sua opressão ou instrumentalização.

Ao conhecer Eichmann, bom pai de família, que diz não sentir ódio pelo povo judeu, Arendt (1999) percebeu que existe um outro tipo de mal, ou seja, um mal que não tem uma relação com a maldade, uma patologia ou uma convicção ideológica. O praticante do *mal banal* não conhece a culpa por que o executa como um autômato, sem pensar. Segundo ela, a base de defesa utilizada por Eichmann, sua virtuosa obediência às ordens superiores, demonstra que ele faz uma renúncia ao pensamento. Dessa maneira, destituindo-se de reflexão e crítica, ele não consegue dizer: não posso obedecer a essa ordem, ela é injusta, criminosa (ARENDR, 2007).

“Cala boca menino, não me interessa o que você pensa, obedece!” “Que menino bonzinho, tão obediente, faz tudo o que a gente manda”! Frases como essas demonstram como a obediência é valorizada na educação das crianças. Todavia, quem age meramente guiado pelo princípio da obediência, virtude louvada pelo praticante do *mal banal*, não exercita o ato de pensar, elemento fundante de qualquer processo educativo. A ausência de pensamento provoca a privação de responsabilidades, pois a lógica da ação de quem age sem pensar lhe é externa. De acordo com Aguiar (2008), quem pensa resiste à *banalidade do mal*, pois ao buscar sentido no que faz se responsabiliza em algum aspecto pelas consequências de seus atos. Ele continua a sua argumentação dizendo:

O praticante do mal banal renuncia à capacidade pertencente aos humanos de mudar o curso das ações rotineiras, através do exercício da vontade própria. Repete heteronomamente o seu comportamento. Não se reconhece dotado de vontade, capaz de iniciar, fundar e começar. Ele também não exercita a habilidade, peculiar aos homens de falar e comunicar o que está vendo e sentindo. Vive sem compartilhar o mundo com os outros. Renuncia, desse modo, à faculdade do julgamento. Em suma, recusa-se a viver com os dons provenientes das suas faculdades espirituais de: pensar, querer e julgar (AGUIAR, 2008, p. 57).

Segundo Arendt (2007), o sujeito obediente não assume responsabilidade alguma pelas consequências de seus atos, por que sente e vive suas ações de forma

heterônoma. Além de criticar a defesa da obediência como virtude em si mesma, Arendt denuncia a falácia do discurso que promove a crença em que toda organização exige obediência aos superiores, assim como às leis de um país, em que, sem a obediência, nenhum corpo político pode sobreviver. Esse mesmo discurso afirma, ainda, que a liberdade de consciência sem restrições não existe em qualquer local, pois significaria a ruína de toda comunidade organizada. Para Arendt (2007), esse discurso soa tão plausível que, às vezes, é difícil enxergar o equívoco que abriga, pois “sua plausibilidade se baseia na verdade do fato de que ‘todas formas de governo’ nas palavras de Madison, incluindo as mais autocráticas, e ainda as tiranias, ‘se baseiam no consentimento’, e a falácia se sustenta na equiparação do consentimento com a obediência”<sup>45</sup> (ARENDR, 2007, p. 72).

Todavia, consentir não é o mesmo que obedecer. O consentimento implica ação autônoma do sujeito, ou seja, por um processo de entendimento-discernimento interno, este decide permitir que outra pessoa comande ou guie seus atos. Por características próprias de sua fase de desenvolvimento, um adulto pode dar consentimento em uma situação em que a criança só pode obedecer. Em condição de igualdade, um adulto que aparentemente obedece, de fato está apoiando quem o comanda. De acordo com Arendt (2007), ninguém, por mais forte que seja, pode levar a cabo alguma coisa sem a ajuda de outros e só as pessoas que vivem situações extremas de dependência - crianças ou escravos - realmente obedecem. Para fundamentar sua distinção entre o que é consentir e obedecer, ela diz:

Basta que imaginemos por um momento o que sucederia com quaisquer dessas formas de governo se um número suficiente de pessoas atuassem “irresponsavelmente” e negassem seu apoio, ainda sem resistência ativa nem rebelião, para ver que arma tão eficaz poderia ser essa atitude. Trata-se, em definitivo, de uma das muitas variantes de ação e resistência não violenta - como o poder que encerra a desobediência civil - que se estão descobrindo em nosso século. (...) Por conseguinte, a pergunta dirigida àqueles que participaram e obedeceram ordens nunca deveria ser “Por que obedecestes?”. Senão “Porque apoiastes?”. (...) Muito se ganharia se

---

<sup>45</sup> Su plausibilidad se basa en la verdad delo hecho de que “todas la formas de gobierno”, en palabras de Madison, incluso las más autocráticas, y aun las tiranias, se basan en el “consentimiento”, y la falácia estriba en equiparación del consentimiento con la obediência (ARENDR, 2007, p. 72).

podéssemos eliminar o pernicioso termo “obediência” de nosso vocabulário moral e político<sup>46</sup> (ARENDDT, 2007, p. 73).

No livro *Sobre la desobediência*, Erich Fromm (1984) destaca que foram os reis, sacerdotes, senhores feudais, patrões e padres que elevaram a obediência à condição de virtude e a desobediência à de vício. Para apresentar essa depreciação da desobediência, Fromm relembra que a história humana foi inaugurada por intermédio de um ato de desobediência. Ao longo da história, o desenvolvimento humano só foi possível por que homens e mulheres se atreveram a desobedecer, a dizer não, em nome de sua consciência e de sua fé, aos poderes constituídos que tentava amordaçar os pensamentos novos e as ações transformadores.

No entendimento de Fromm (1984) desmitificar a ideia de obediência como uma virtude em si, passa pela compreensão da relação dialética existente entre obediência e desobediência. A obediência a uma pessoa, instituição ou poder (obediência heterônoma) é, para ele, submetimento, porque implica abdicação da autonomia e a aceitação de uma vontade ou juízo alheio. Todavia, a obediência à própria razão ou convicção - obediência autônoma - não é um ato de submissão senão de afirmação. Fromm (1984), como Arendt (2007), entende que o uso do termo obediência exige cuidados e esclarecimentos, pois quando alguém obedece às suas convicções ou juízos, está sendo autêntico consigo mesmo, mas se obedece ao juízo de outros, não. Por essa razão, “a palavra ‘obedecer’ só pode aplicar-se em um sentido metafórico e com um significado que é fundamentalmente distinto do que tem no caso da ‘obediência heterônoma’”<sup>47</sup> (FROMM, 1984, p.15).

De acordo com esse autor, quando existe uma não conciliação entre os princípios aos que se obedece e aqueles aos que se desobedece, um ato de obediência a um princípio é necessariamente um ato de desobediência a sua contraparte e vice versa.

---

<sup>46</sup> Basta que imaginemos por un momento lo que sucederia con cualquiera de esas formas de gobierno si un número suficiente de personas acturara “irresponsablemente” y negara su apoyo, aun sin resistencia activa ni revelión, para ver qué arma tan eficaz podría ser esa actitud. Si trata, en definitiva, de una de las muchas variantes de acción y resistencia no violenta – como el poder que encierra la desobediencia civil – que se están descubriendo en nuestro siglo. [...] Por consiguiente, la pregunta dirigida a quienes participaron y obedecieron ordenes nunca debería ser “Por qué obedecistes?”. Sino “¿Por qué apoyaste?”. [...] Mucho se ganaría si pudiéramos eliminar el pernicioso término ‘obediencia’ de nuestro vocabulário moral y político (ARENDDT, 2007, p. 73).

<sup>47</sup> la palabra “obedecer” sólo puede aplicar-se en un sentido metafórico y con un significado que es fundamentalmente del que tiene en el caso de la “obediencia heterónima (FROMM, 1984, p.15).

Portanto, se alguém obedece às leis desumanas do Estado, desobedece necessariamente às leis da humanidade.

Se obedecer a estas últimas, deve desobedecer as primeiras. Todos os mártires da fé religiosa, da liberdade e da ciência tiveram que desobedecer àqueles que desejavam amordaçá-los, para obedecer a sua própria consciência, às leis da humanidade e da razão. Se um homem só pode obedecer e não desobedecer, é um escravo; se só pode desobedecer e não obedecer, é um rebelde (não um revolucionário) atua por cólera, despeito, ressentimento, mas não em nome de uma convicção ou de um princípio<sup>48</sup> (FROMM, 1984, p.14).

Além da compreensão da dialética descrita acima, Fromm (1984) considera importante discorrer sobre as nuances presentes no conceito de consciência. A palavra consciência, geralmente, é utilizada para expressar dois fenômenos distintos entre si. A “consciência autoritária”, que é a voz internalizada de uma autoridade que um indivíduo anseia satisfazer e/ou teme desagradar. A consciência autoritária é a que a maioria das pessoas experimenta quando obedecem a sua consciência. Segundo Fromm (1984), essa é consciência de que fala Freud, denominada de superego. Este superego representa as ordens e proibições do pai internalizada e aceita pelo filho devido ao temor. A “consciência humanística”, diferente da autoritária, é a voz presente em todo ser humano, independentemente de sanções e recompensas externas. “A consciência humanística se baseia no fato de que como seres humanos temos um conhecimento intuitivo do que é humano e desumano, do que contribui à vida e do que a destrói”<sup>49</sup> (FROMM, 1984, p.15 e 16).

A consciência autoritária (superego) expressa obediência a um poder exterior ao sujeito, ainda que tal poder esteja internalizado. Aparentemente, a pessoa, ao crer que está seguindo sua própria consciência, em realidade absorveu os princípios do status quo constituído, devido à ilusão de que a consciência humanística e a autoritária são idênticas. A autoridade internalizada é muito mais efetiva que a que experimentamos

---

<sup>48</sup> Se obedecer a estas últimas, debe desobedecer a las primeras. Todos los mártires de la fe religiosa, de la libertad y de la ciencia ha tenido que desobedecer a quienes deseaban amordazarlos, para obedecer a su propia conciencia, a las leyes de la humanidad y de la razón. Si un hombre sólo puede obedecer y no desobedecer, es un esclavo; si solo puede desobedecer y no obedecer, es un rebelde (no un revolucionario); actua por cólera, despecho, resentimiento, pero no en nombre de una convicción o de un principio (FROMM, 1984, p.14).

<sup>49</sup> La conciencia humanística se basa en el hecho de que como seres humanos tenemos un conocimiento intuitivo de lo que es humano e ihumano, de lo que contribuye a la vida y de lo que la destruye (FROMM, 1984, p.15 e 16).

claramente como algo que não forma parte de nós mesmos. De acordo com Fromm (1984), a obediência à “consciência autoritária”, como toda obediência a pensamentos e poderes exteriores, tende a debilitar a “consciência humanística”, ou seja, a capacidade da pessoa de ser ela mesma e de julgar-se a si mesma a partir de princípios universais.

O caso de Adolf Eichmann é um emblema de como a mera internalização do modelo relacional, que pressupõe a absoluta obediência dos subalternos, debilita ou impede a formação da “consciência humanística” (FROMM, 1984) que é a base do desenvolvimento do comportamento moral (VYGOTSKY 2004; Kohlberg *apud* DAVIDOFF, 1978). Segundo Vygotsky (2004), o sistema educativo autoritário se baseia na simples distribuição de recompensas e castigos. O castigo é aplicado nos casos de insubordinação da criança e a recompensa em caso de subordinação. Uma educação que almeja o desenvolvimento de comportamentos éticos não deve sustentar-se em proibições externas, mas, sim, em um comedimento interno que leve o homem a um ato bom e bonito. Nesse sentido, “o comportamento moral deve vir a ser a natureza desse homem e ser leve e espontâneo” (VYGOTSKY, 2004, p. 315).

O comportamento moral não se constrói pelo temor de uma punição, pois deixar de realizar um ato por temor ainda não significa agir eticamente. A relação não livre com um objeto, o medo e toda dependência já significam a ausência de sentimento ético. De acordo com Vygotsky (2004), o comportamento moral está sempre relacionado à livre escolha dos sujeitos, pois se um homem evita fazer alguma coisa por receio de uma possível consequência negativa, ele age como um escravo. Para o filósofo Espinosa, “só é livre o homem que evita essa mesma coisa porque outra coisa é melhor” (Espinosa *apud* VYGOTSKY, 2004, p.306). Portanto, a obediência motivada pelo medo não representa uma força ético-educativa, pois pressupõe, de antemão, uma relação servil com os valores e normas externas.

As pesquisas na área da aprendizagem de Lawrence Kohlberg (*apud* DAVIDOFF, 1983), confirmam a argumentação desenvolvida por Vygotsky. Os estudos desse pesquisador indicam a existência da tendência dos indivíduos de atravessar determinados estágios no processo de aquisição do comportamento moral. De acordo com os estudos desse pesquisador, em cada um desses estágios, os indivíduos se conformam com que é certo por diferentes razões. No primeiro nível, denominado por ele de *Pré-moral*, existem duas fases: *Orientação punição-obediência* e *Orientação*

*permuta-instrumental*. Na primeira, a pessoa se conforma para evitar castigos em submissão a pessoas com poder superior, como no exemplo a seguir: “Eu não minto porque, se mentir, minha mãe me bate” (Kohlberg *apud* DAVIDOFF, 1983, p. 105). Na segunda, a pessoa conforma-se apenas para obter lucros ou vantagens: “Se eu não delatar o Zeca, ele não vai me delatar” (*ibidem*).

O segundo nível, denominado de *Nível Convencional*, é composto das fases *Orientação bom rapaz, boa moça* e *Orientação de preservação do sistema*. Na primeira fase a pessoa se conforma para agradar aos outros, exemplo: “Se o papai algum dia souber que eu minto, nunca mais confiará em mim novamente. Por isso não minto” (*ibidem*). Na segunda, a conformação se dá pela preocupação com o bem da sociedade em geral, e não apenas de um grupo pessoal: “Obedeço à lei porque é minha obrigação de bom cidadão. Torna a vida mais fácil para todos” (*ibidem*).

O último estágio, denominado de *Nível de Princípios*, contém as fases *Orientação contrato social* e *Orientação pelos princípios éticos universais*. Na primeira, a pessoa se conforma para manter o respeito do espectador imparcial, que julga em termos de bem-estar da comunidade, assegurando direitos iguais para todos. Exemplo: “Obedeço à lei porque a sociedade só pode funcionar se as pessoas respeitarem os direitos umas das outras” (*ibidem*). E, na última fase, os indivíduos se conformam para evitar a auto-condenação e viver de acordo com os princípios éticos universais. Exemplo: “A violência transgride os direitos dos outros seres humanos. A vida humana é sagrada e deve ser respeitada acima de tudo” (*ibidem*).

Em acordo com o pensamento de Vygotsky (2004) e o postulado da última fase do *Nível de Princípios* de Kohlberg (*apud* DAVIDOFF, 1983), Arendt (2007), compreende que a conduta moral nada tem que ver com obediência a alguma lei ditada externamente, seja ela divina ou humana. A discussão sobre o comportamento moral também comparece nas reflexões que Arendt (2007) desenvolve no livro *Responsabilidad y juicio*. Nessa obra ela ressalta a distinção que Kant faz entre legalidade e moralidade. Para Kant, a legalidade é moralmente neutra, e se localiza na religião e na política institucionalizada, mas não na moral. De acordo com o imperativo categórico kantiano, na conduta moral a pessoa obedece sua própria razão, e as leis que ela mesmo legitima valem para qualquer situação, esteja ela onde estiver. Porque sua preocupação central é não contradizer a si mesma, razão pela qual ela atua de tal forma

que a máxima que rege sua ação se converte em lei universal. “Eu sou o legislador; o pecado ou o delito não podem definir-se como desobediência à lei de outro alguém, senão com rechaço a desempenhar minha parte como legislador do mundo”<sup>50</sup> (ARENDDT, 2007, p. 91).

Nesse sentido, Arendt (2007) compreende que a moral está relacionada com o indivíduo em sua singularidade. O critério do que está bem ou mal, a resposta à pergunta “como devo agir?” não depende, em última instância, dos hábitos e dos costumes compartilhados pela comunidade ou cultura onde a pessoa vive, nem tampouco de mandamentos de origem religiosa ou jurídica, senão do que ela decide em relação a si mesma. Em outras palavras, a pessoa sente que não pode fazer determinadas coisas porque, uma vez feitas já não poderia viver consigo mesma.

Ante as reflexões desenvolvidas por Arendt (2007), Fromm (1984), Vygotsky (2004), compreendo ser legítimo o slogan que estudantes brasileiros espalham em cartazes pelas ruas e posts na internet: “Por uma educação que nos ajude a pensar e não que nos ensine a obedecer” (anexo 3). Em acordo com o slogan estudantil, concebo que o comportamento moral é construído por meio do pensamento crítico reflexivo, que promove o discernimento entre o bem e o mal, e mantido pela absoluta assumência do sujeito, em seus atos e palavras cotidianos, da defesa intransigente do bem, do belo e do justo.

Tal como Arendt (2007) e Fromm (1984), Adorno (1995a) argumenta que é pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva que a formação humana desconstruirá a indiferença à barbárie. Na concepção de Adorno, a educação - comprometida com a superação da barbárie que foi Auschwitz - deve ter sempre um sentido emancipatório. No entanto, a construção de uma educação que tenha tal sentido ético não passa por meros bons conselhos ou pelo aperfeiçoamento moral, alerta o autor. A educação não deve se amparar apenas no campo das ideias, dos valores, pois foram condições objetivas que criaram a possibilidade de Auschwitz existir e, se persistirem tais condições, uma repetição de tal barbárie pode acontecer.

O conteúdo da experiência formativa não se deve esgotar na relação formal do conhecimento, mas avançar em direção à crítica das relações sociais que levam o

---

<sup>50</sup> “Yo soy el legislador, el pecado o el delito no pueden ya definirse como desobediência a la ley de algún otro, sino como rechazo a desempeñar mi parte como legislador del mundo” (ARENDDT, 2007, p. 91).

homem a se coisificar. Para Adorno, a educação crítica possui uma tendência subversiva. “É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado”. (ADORNO, 1995a p. 27).

A partir dos ensinamentos da psicanálise, Adorno (1995a) argumenta que todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância<sup>51</sup>. Nesse sentido, é prioridade que, no período da primeira infância, os indivíduos participem de um processo educativo que promova a autonomia e a reflexão crítica. A autonomia, ou seja, a autodeterminação, constitui o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz. Além de uma educação na primeira infância, que zele pelo fortalecimento da autonomia do sujeito, ele propõe um esclarecimento intelectual, cultural e social, que permita a emersão para o plano consciente dos motivos que conduziram ao horror de Auschwitz.

Semelhante ao pensamento de Miller (2005), Adorno (1995b) entende que uma consciência mutilada promove um aprisionamento na esfera corporal que pode propiciar a violência. Portanto, além da defesa de uma formação humana que promova a capacidade reflexiva, Adorno entende ser necessário criticar a educação autoritária que tem como base a severidade e frieza emocional. Tal educação não demonstrou ter o poder prometido, ou seja, de assegurar espontaneidade aos indivíduos, impedindo-os de se converterem em obedientes instrumentos da ordem vigente. Em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, inclusive das organizações políticas, a ameaçadora barbárie se realiza, praticando “a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas” (ADORNO, 1995b, p.159)

Ao discutir a questão da imagem do professor, no ensaio *Tabus sobre o magistério*, Adorno (1995d) destaca como a sociedade ainda permanece baseada na força física. Mesmo após a proibição dos castigos corporais, o professor é ainda associado à imagem daquele que, fisicamente mais forte, castiga o mais fraco. Sobre a associação entre o magistério e a prática dos castigos físicos, Adorno destaca:

---

<sup>51</sup> Embora Adorno deixe claro em seu texto que o caráter se forma na primeira infância, acredito que o ser humano está em permanente em processo de desenvolvimento.

[A] sociedade permanece baseada na força física, conseguindo impor suas determinações quando é necessário somente mediante a violência física, por mais remota que seja esta possibilidade na pretensa vida normal. Da mesma maneira as disposições da chamada integração civilizatória que, conforme a concepção geral, deveriam ser providenciadas pela educação, podem ser realizadas nas condições vigentes ainda hoje apenas com o suporte do potencial da violência física. Esta violência física é delegada pela sociedade e ao mesmo tempo é negada nos delegados. Os executantes são bodes expiatórios para os mandantes. [...] Não sei até que ponto é precedente a afirmação de que nos séculos XVII e XVIII soldados veteranos eram aproveitados como professores nas escolas primárias. Mas certamente esta crença popular é bastante característica para a imagem do professor. A expressão “quem malha o traseiro”, acima referida, tem conotação militar. (ADORNO, 1995d, p. 106)

Não por acaso, o movimento fascista promoveu hábitos populares, ritos de iniciação que imputavam dor física - muitas vezes insuportável - a uma pessoa como preço do direito dela de se sentir um filiado, um membro do coletivo. Para Adorno (1995a), a brutalidade de hábitos, tais como os trotes, é precursora imediata da violência nazista. O enaltecimento e cultivo pelos nazistas de práticas violentas em nome dos "costumes" tinham uma função no processo de construção do homem idealizado por eles. Sobre a educação tradicional que adota a severidade e a frieza como modelo ideal de comportamento, Adorno diz:

O elogiado objetivo de "ser duro" de uma tal 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 ser severo também 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, 1995a, p. 128 e 129).

Sem um congelamento afetivo, sem uma frieza, uma oceânica indiferença em relação ao sofrimento e a dor do outro *Auschwitz* não teria sido possível. A identificação com o outro, com suas dores e amarguras, é um dos elementos cruciais para que edificações como *Auschwitz* sejam arruinadas, desmoronadas! Nesse sentido, um passo importante para destruir os alicerces da mentalidade fascista é “ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada” (ADORNO, 1995a, p. 135).

Adorno (1995c), 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 esta 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 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 à violência física” (ADORNO, 1995c, p. 165).

Para esse autor, a superação da barbárie não passa pelo mero esclarecimento acerca das qualidades positivas das minorias inferiorizadas, mas, sim, pela formação de sujeitos autônomos. Sujeitos capazes de refletir criticamente sobre seus próprios atos e pensamentos e que não sucumbam cegamente a um modelo de sociabilidade que se restrinja a relação comando e obediência. De acordo com Adorno (1995a), uma contraposição lúcida e persistente à ausência de consciência - evitando que os indivíduos descontem nos outros suas dores e angústias sem refletir a respeito de si próprios - é a meta primordial da educação que visa promover o desenvolvimento de sujeitos autônomos e emancipados.

A educação que adota a severidade e a frieza como modelo ideal de comportamento promove a indiferença em relação à dor do outro, indiferença essa que foi uma das condições objetivas que levaram à instalação de barbáries como *Auschwitz*. No plano consciente, suportar a dor em si como um ideal de força e poder, favorece o entendimento de que é necessário perpetrar a dor no outro como meio de fortalecimento dos aprendizes. Todavia, Adorno (1995a) defende a ideia de que o ato de provocar a dor no outro é, na verdade, um mecanismo que expressa a vingança de dores que o sujeito precisou ocultar. A indiferença à dor em si e nos outros tende a promover a naturalização da violência e o desenvolvimento de mentalidades autoritárias, como aconteceu no fascismo.

“Mas, tudo que aprisiona, força a liberdade” (ZAMBRANO, 2008, p. 123). A compreensão da figura de Adolf Eichmann - homem aprisionado por sua incapacidade de pensar, sua obediência cega e frieza emocional, criou as condições para a contundente crítica à educação pela dor, “educação” que brutaliza crianças e embrutece

adultos. Para Maria Zambrano (2008), o que há de mais nobre no homem é, sem dúvida, sua não resignação a todas as classes de correntes que ambicionam aprisioná-lo. A capacidade de desobediência é a condição da liberdade como a liberdade é condição da desobediência, afirma Fromm (1984). Se uma pessoa teme a liberdade não será capaz de atrever-se a dizer “não”; portanto, não terá a coragem de ser desobediente. A capacidade de desobedecer e a liberdade são indissociáveis, razão pela qual não é sincero o sistema educacional, “social, político e religioso que proclame a liberdade, mas reprima a desobediência” (FROMM, 1984, p. 18).<sup>52</sup>

Ao relacionar o mal a um vazio reflexivo, Arendt (1999; 2007) aponta para uma possível compreensão da violência nas sociedades contemporâneas. Nelas, o *mal* se realiza na banalidade, na injustiça e no ataque à integridade de imigrantes, mulheres, desempregados, índios, negros, crianças, idosos e a natureza. Segundo Arendt (2007) o pensar, julgar e querer são elementos estruturantes do que ela denomina de *amor mundi*, ou seja, o cuidado com o mundo comum. Só esse amor pode fazer do mundo um espaço comum de respeito em que homens, mulheres e crianças possam circular e se sentir amparados pela presença dos iguais e dos diferentes. Parafraseando Aguiar (2008), para quem “nesse mundo comum os homens mostram que nasceram para começar e não para morrer” (2008 p. 57), compreendo que é na educação das crianças que os homens e mulheres mostram que nasceram para começar e não para morrer, ferir ou matar.

### **3.5 Uma defesa da autoridade na educação de crianças**

O movimento que fiz para enxergar as verdades presentes na história da professora Palma, por meio da identificação e compreensão das origens afetivas e cognitivas de sua defesa das violências paternas, conduziu-me a uma convergência com um de seus pontos de argumentação. Por trás da defesa da necessidade de certas violências na educação dos filhos a fim de que os pais imponham respeito, percebo que Palma está fazendo uma implícita defesa da *autoridade* na educação. Essa é uma premissa que também defendo: sem *autoridade* não é possível a existência de uma

---

<sup>52</sup> social, político y religioso que proclame la libertad pero reprima la desobediência (FROMM, 1984, p. 18).

relação educativa. Todavia, se Palma entende que a *autoridade* pode ser legitimada por meios violentos, creio então que estamos falando de conceitos diferentes de *autoridade*.

Como a ideia da *autoridade* foi pervertida ao longo do tempo, acredito que uma boa maneira de defendê-la é dizer o que ela não é. No ensaio *La crisis en la educación*, Arendt (1996b) propõe que o uso do termo *autoridade* não seja aplicado no campo da política, como fizeram Platão e Aristóteles, pois a ideia de superioridade entre adultos não pode existir. Para ela, só na educação é plausível conceber a ideia de superioridade, ainda que ela seja meramente temporal, transitória. Pelos fins que almeja, o ato de educar implica uma necessária distinção entre o sujeito que ensina e o que aprende. Quem ensina carrega consigo um conhecimento que quem aprende ainda não tem. Todavia, a diferença que existe entre esses dois sujeitos não deve ser transformada em desigualdade. Na relação educativa, quem tem mais não deve dominar ou explorar o que tem menos e, sim, promover as condições para que este adquira o que ainda não tem. A *autoridade* não visa à supremacia ou à sujeição do outro. A função da *autoridade* na educação é proteger a vida e o desenvolvimento da criança.

De acordo com Arendt (1996b), a criança - o sujeito da educação, tem para o educador uma dupla dimensão: é novo em um mundo que lhe é estranho e está em processo de transformação. A criança compartilha o estado de transformação com todas as coisas vivas, pois está se desenvolvendo. Ela é um novo ser em um mundo que existe antes dela e que continuará existindo depois de sua morte. A educação da criança humana, distinta da dos animais, não se ocupa somente da manutenção da vida e do treinamento e prática do viver. Ela transcende os meros processos vitais e assume a responsabilidade com a vida e o desenvolvimento do filho, como também com a perpetuação do mundo.

Nesse sentido, a *autoridade* está ligada ao passado, a um mundo que já existia, mas tem como missão desenvolver o novo, protegendo-o do que é destrutivo no velho. Sobre essa relação com o passado Arendt diz:

Assentada na pedra angular dos cimentos do passado, a autoridade brindou ao mundo a permanência e a estabilidade que os humanos necessitam justamente por que são seres mortais, os seres mais instáveis e triviais que conhecemos. Caso se perca a autoridade se perde o fundamento do mundo, sem dúvida desde então começou a variar, a mudar e a passar com uma rapidez cada dia maior de uma forma a outra, como se estivesse vivendo em um universo proteico e

lutássemos com ele, um universo em que tudo, em todos os momentos, se pode converter em qualquer coisa. Mas a perda da permanência e da segurança humana - que em política se confunde com a perda da autoridade - não implica, ao menos não necessariamente, a perda da capacidade humana de construir, preservar um mundo em que possamos sobreviver e continuar sendo um lugar adequado para que nele vivam os que venham depois de nós<sup>53</sup> (ARENDDT 1996a, p.105).

Arendt (1995) cita a célebre frase de Tocqueville, “[quando] o passado deixa de lançar luz sobre o futuro, a mente vaga na escuridão”<sup>54</sup> (Tocqueville *apud* ARENDT, 1995, p. 20), para dizer, que se não utilizarmos as lições da história como guia dos caminhos futuros nos depararemos sempre no mesmo estado de escuridão dos tempos em que se examinavam entranhas de animais e se liam folhas de chá para se conhecer a verdade (ARENDDT, 1995). Para Alice Miller “o corpo é o guardião de nossa verdade, por que leva em seu interior a experiência de toda a nossa vida e vela para que vivamos com a verdade de nosso organismo”<sup>55</sup> (MILLER, 2005, p. 25). Em meu entendimento, a *autoridade* é a guardiã do passado, por que leva no seu corpo (sede de sua existência) a memória dos conhecimentos produzidos pelas experiências humanas. Nesse sentido, acredito que a *autoridade* existe para ensinar as lições que o passado produziu.

A *autoridade* é a ponte entre o passado e o futuro. Portanto, ela tem uma dupla tarefa: 1) proteger a vida da criança e promover seu pleno desenvolvimento como pessoa e 2) perpetuar a história do mundo transmitindo-a às novas gerações. Proteger a criança, que é pequena e indefesa, exige da *autoridade* um cuidado especial para que o mundo não projete sobre ela nada destrutivo. Preservar o mundo do esquecimento,

---

<sup>53</sup>Asentada en la piedra angular de los cimientos del pasado, la autoridad brindó al mundo la permanencia y la estabilidad que los humanos necesitan justamente porque son seres mortales, los seres más inestables y triviales que conocemos. Si se pierde la autoridad, se pierde el fundamento del mundo, que sin duda desde entonces empezó a variar, a cambiar y a pasar con una rapidez cada día mayor de una forma a otra, como si estuviéramos viviendo en un universo proteico y lucharíamos con él, un universo en el que todo, en todo momento, se puede convertir en cualquier otra cosa. Pero lá pérdida de la permanencia y de la seguridad mundanas – que en política se confunde con la pérdida de autoridad – no implica, al menos no necesariamente, la pérdida de la capacidad humana de construir, preservar y cuidar un mundo que pueda sobrevivirnos y continuar siendo un lugar adecuado para que en él vivan los que vengan detrás de nosotros (ARENDDT 1996a, p.105).

<sup>54</sup> El pasado ha dejado de arrojar luz sobre el futuro, la mente vaga en la oscuridad (Tocqueville *apud* ARENDT, 1995, p. 20)

<sup>55</sup> El cuerpo es el guardián de nuestra verdad, porque lleva en su interior la experiencia de toda nuestra vida y vela por que vivamos con la verdad de nuestro organismos (MILLER, 2005, p. 25).

exige que a *autoridade* o proteja, não permitido que ele “seja destruído pela investida dos novos que surgem sobre ele a cada nova geração” (ARENDR, 1996b, p. 197-198).

No ato de educar, a *autoridade* assume sua responsabilidade com o mundo. Segundo Arendt (1996b), a *autoridade* do educador e as qualidades de quem ensina não são a mesma coisa. Embora seja indispensável certa medida de qualificação para se ter *autoridade*, a mais alta qualificação não gera *autoridade* por si mesma. Para ela, a qualificação do educador consiste em conhecer o mundo e oferecer esse conhecimento aos demais. A *autoridade* do educador “reside no fato de que ele assume a responsabilidade com respeito a esse mundo. Ante a criança, o professor é uma espécie de representante de todos os adultos, que lhe mostra os detalhes e lhe diz: “este é nosso mundo”<sup>56</sup> (ARENDR, 1996b, p. 201).

O comprometimento do educador com o mundo e com a criança se revela no entendimento e na proteção de suas respectivas vulnerabilidades. Em uma autêntica relação educativa existe o reconhecimento e a legitimação da diferença de condições entre aquele que ensina e o que aprende. Todo aprendiz, especialmente a criança, que vive uma situação peculiar de desenvolvimento, é vulnerável. Nesse sentido, entendo que a legitimação ou não de uma *autoridade* dependerá do uso que ela faz de sua eventual vantagem em relação às vulnerabilidades de quem aprende.

Uma situação que envolva diferenças de condições entre sujeitos pode gerar uma relação de domínio e exploração ou de cuidado e proteção. Ao expor a distinção de interesses entre a autoridade racional e a irracional, Fromm (1984) utiliza a relação entre senhor-escravo e professor-aluno (em um modelo ideal) para exemplificar esses dois modelos relacionais.

O professor se sente satisfeito se logra fazer o aluno progredir; se fracassa, esse fracasso é seu e do aluno. O dono do escravo, ao contrario, deseja explorá-lo na maior medida possível. [...] Os interesses do escravo e do dono são antagônicos, porque o que é vantajoso para um vai em detrimento do outro. A superioridade de um sobre o outro tem uma função diferente em cada caso; no primeiro, é a condição de progresso da pessoa submetida à autoridade, e no segundo é a condição de sua exploração. [...] um professor ou um capitão de barco que dá ordens em uma emergência, atua em nome da

---

<sup>56</sup> “Descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respeto a eso mundo. Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos, que le muestra los detalles y le dice: “Este es nuestro mundo” (ARENDR, 1996b, p. 201).

razão que, por ser universal, podemos aceitar sem nos submeter. A autoridade irracional tem que usar de força ou de sugestão, pois ninguém se prestaria à exploração se dependesse de arbítrio evitá-lo<sup>57</sup> (FROMM, 1984, p.16-17).

A *autoridade* sempre demanda uma aceitação, um consentimento, em relação a sua orientação ou guia. Todavia, como já nos alertou Arendt (2001; 2007) consentimento não é o mesmo que obediência. A *autoridade* deixa de ser o que é quando para alcançar seus objetivos tem de lançar mão de meios externos como a coação ou a persuasão. No exato momento em que um educador (pai ou professor) utiliza tais recursos para forçar a vontade do aprendiz, ele deixa de ser uma *autoridade* real, pois essa condição só existe quando o outro a legitima sem imposição. Em uma relação verdadeira, os verbos amar, desejar e aprender não são conjugados no imperativo. O sujeito ama o objeto, mas o objeto não pode impor que esse sujeito o ame. Semelhante é a situação da *autoridade*; um sujeito pode legitimá-la, mas a própria *autoridade* não pode impor-lhe uma legitimação. Se assim o fizer deixa de ser o que era e passa a ser autoritarismo. A *autoridade* está mais para uma concessão ou outorga que para um status ou posse.

Regis de Moraes (1995) estabelece uma distinção importante entre autoritarismo e autoridade; para ele, o autoritarismo está na raiz de toda violência ocorrida no campo educacional, pois, em seu entendimento

Educar é intervir em vidas, assim como ensinar o é. Intervenção em vidas humanas é alguma coisa que se faz pelo convite e não pela invasão. [...] Fique bem claro que intervir em vidas é algo que se faz sob o princípio da autoridade, que não tem qualquer parentesco com o princípio do autoritarismo. Autoridade é um princípio de equilíbrio e não será exagerado dizermos que é um princípio de amor, como várias vezes o concebeu Santo Tomás de Aquino. O que, de fato, caracteriza autoridade é a relação de solidariedade, bem como a inexistência de uma relação de dominação (MORAIS, 1995, p. 45).

---

<sup>57</sup> Se orientan en la misma dirección. El maestro se siente satisfeito si logra hacer progresar al alumno; si fracasa, eso fracaso es suyo y del alumno. El dueño del esclavo, en cambio, desea explotarlo en la mayor medida posible. [...] los intereses del esclavo y el dueño son antagônicos, porque lo que es ventajoso para uno va en detrimento del outro. La superioridad de uno sobre otro tiene una función diferente en cada caso; en el primero, es la condición de progreso de la persona sometida a la autoridad, y en el segundo la condición de su explotación. [...] A un maestro o un capitán de barco que da órdenes en una emergencia, actúa en nombre de la razón que, por ser universal, podemos aceptar sin someternos. La autoridad irracional tiene que usar la fuerza o la sugestión, pues nadie se prestaria a la explotación se dependiera de su arbítrio evitarlo (FROMM, 1984, p. 16-17).

Segundo Morais (1995), o autoritarismo é imposição. Como o autoritário não carrega em si as condições que permitira ao outro legitimá-lo como guia, ele usa de violência para impor um comando. Nesse sentido, Morais (1995) define o autoritarismo como um tapume que tem o objetivo de encobrir alguma incompetência. Quando um pai, mãe ou professor ou professora precisa impor respeito pela violência, ele de fato está nos mostrando que já fracassou em sua *autoridade*. O verdadeiro educador necessita desenvolver a capacidade de discernir a sutil fronteira que separa a intervenção da invasão. De acordo com Morais, a autoridade é

Humilde (embora firme), pois sabe que a receptividade dos educandos é uma estrutura de cristal, bela e capaz de partir ao menor impacto, que precisa ser 'artisticamente' preservada. O autoritarismo é arrogante (embora frágil) por compreender que não é convidado e nem recebido, por saber que vive respondendo perguntas que não foram feitas, por ter consciência de que sua própria existência é um logro: 'a consagração de uma *mise-em-scène* de quinta categoria' (MORAIS, 1995, p. 47).

A criança, como um ser novo em um mundo velho, necessita indubitavelmente de um guia. O papel da *autoridade* é guiar (ZAMBRANO, 2008) o novo sem mutilar ou conformar suas potencialidades de ser novo. Por tanto, o processo educativo implica na permanente dialética entre limites e possibilidades. A criança é em essência pura possibilidade, mas essa condição de ser e não ser a torna vulnerável. Por essa razão, Max Van Manen (2010), entende que o principal atributo de uma *autoridade* é sempre ser moralmente sensível às vulnerabilidades e às reais necessidades de uma criança.

Para Manen (2010) ter autoridade é estar em uma posição de influência. Todavia, o adulto só deve influenciar pedagogicamente uma criança ou um jovem quando a *autoridade* não se fundamenta no domínio, no controle, mas, sim, no amor, no afeto e na autorização internalizada por parte da criança. De acordo com Manen (2010), a autoridade educativa

É a responsabilidade que a criança concede ao adulto, tanto no sentido ontológico (do ponto de vista do pedagogo) como no sentido pessoal (do ponto de vista da criança). Podemos dizer que a criança, de alguma maneira, autoriza ao adulto direta ou indiretamente a ser moralmente sensível aos valores que asseguram seu bem estar e seu

desenvolvimento rumo à autorresponsabilidade madura”<sup>58</sup> (MANEN, 2010, p. 84).

A sensibilidade moral imputada à *autoridade* pela criança não deve ser meramente teórica, mas sim uma práxis pedagógica que dirige os atos e pensamentos de quem educa no sentido da proteção integral da criança, afirma Manen (2010). O adulto que identifica uma situação de abuso infantil e toma providências para proteger a criança, ou que simplesmente responde aos interesses e às perguntas da criança, está na verdade atuando no sentido da responsabilidade que se origina na experiência da *autoridade*. Ao agir sobre a luz dessa experiência, o adulto que é sensível à vulnerabilidade ou à necessidade da criança, experimenta uma estranha sensação: ele toma consciência de que a verdadeira *autoridade* nesse encontro está na criança e não no adulto (MANEN, 2010).

Segundo esse autor, a vulnerabilidade da criança se converte em uma curiosa força sobre o adulto. Nesse sentido, o adulto que recebeu a concessão da criança para guiá-la e protegê-la deve exercer o papel de consciência crítica em relação a suas próprias necessidades, ou seja, o adulto necessita ser criticamente autorreflexivo pelo interesse da criança. O adulto precisa agir assim porque, só aos poucos, à medida que vai amadurecendo, a criança conseguirá praticar com autonomia essa capacidade crítica. A sensibilidade moral e a autorreflexão do adulto são, portanto, os elementos constitutivos da relação de confiança e afeto que permite à criança autorizar esse adulto a guiá-la e protegê-la.

A partir das argumentações de Arendt (2001; 2007), Fromm (1984), Manen (2010) e Morais (1995), compreendo que a conquista da *autoridade* não se dá pela coação ou persuasão, mas, sim, pela construção das condições que a tornam legítima, tais como, amabilidade, generosidade, confiabilidade, proteção, sabedoria, conhecimento, habilidade, dentre outras. Nos desejos, interesses, necessidades e verdades do corpo não existe mando externo possível! Nesse sentido, acredito que as

---

<sup>58</sup> Es la responsabilidad que el niño concibe al adulto, tanto en el sentido ontológico (desde el punto de vista del pedagogo) como en el sentido personal (desde el punto de vista del niño). El niño, por decirlo de alguna manera, autoriza al adulto directa o indirectamente a ser moralmente sensible a los valores que aseguran su bienestar y su desarrollo hacia la autorresponsabilidade madura (MANEN, 2010, p. 84).

relações educacionais estão sob a mesma ordem dos encontros amorosos, ou seja, sempre estão na dependência de ser ou não ser possíveis.

Morais (1995) compara metaforicamente o ato de educar com o gesto de bater na porta; é assim, com cuidado, que o educador pede permissão para adentrar o mundo do educando. Se este deixa o educador entrar em seu mundo de interesses e afetos, um extraordinário encontro de conhecimento poderá acontecer. Portanto, as ações educativas que buscam a conquista da legitimação da *autoridade* deveriam caminhar no mesmo sentido das “Táticas e estratégias” do poema de Mario Benedetti:

Minha tática é/olhar-te/aprender como tu és/querer-te como tu és/minha tática é/falar-te/e escutar-te/construir com palavras/uma ponte indestrutível/minha tática é/ficar em tua/lembrança/não sei como nem sei/com que pretexto/porém ficar em ti/minha tática é/ser franco/e saber que tu és franca/e que não nos vendamos/simulacros/para que entre os dois/não haja cortinas/nem abismos/minha estratégia é/em outras/palavras/mais profunda e mais/simples/minha estratégia/é que um dia qualquer/não sei como nem sei/com que pretexto/por fim me necessites<sup>59</sup>. (Benedetti *apud* SITE POEMA DA ALMA, 2013).

A criança intui sua vulnerabilidade, por isso legitima uma *autoridade*. Essa legitimação é uma espécie de procuração que a criança passa para um adulto em quem confia e respeita para que ele seja seu guardião. Com essa procuração, a criança solicita, ou melhor, exige que a *autoridade* a proteja da destrutividade do mundo, como também de sua imaturidade e ignorância, que a podem colocar, e o mundo, em risco. Ainda que o açoitado Jesus Cristo estivesse em uma desleal desigualdade em relação aos soldados romanos, é legítimo, justo que Marcos Rabasco, o indignado de La Rioja, grite e exija: Defenda-se! Defenda-se! (GALEANO, 2012). Porque, em algum nível, ele, como adulto, pode defender-se. Todavia, se Marcos Rabasco em vez de acompanhar a procissão do martírio de Cristo presenciasse o espancamento de uma criança, não seria

---

<sup>59</sup> Mi táctica es/mirarte/aprender como sos/quererte como sos/mi táctica es hablarte/y escucharte/construir con palabras/un puente indestructible/mi táctica es/quedarme en tu recuerdo/no sé cómo ni sé/con qué pretexto/pero quedarme en vos /mi táctica es/ser franco/y saber que sos franca/y que no nos vendamos/simulacros/para que entre los dos/no haya telón/ni abismos/mi estrategia es/en cambio/más profunda y más/simple/mi estrategia es/que un día cualquiera/no sé cómo ni sé/con qué pretexto/por fin me necesites) (Benedetti *apud* POEMA DA ALMA, 2013)

justo que ele gritasse para essa frágil criatura: Defenda-se! Defenda-se! Em sua vulnerabilidade, por ser pequena e imatura, a única coisa que a criança poderia fazer ante a violência de um adulto seria convocar uma *autoridade* e pedir: Defenda-me, Defenda-me!

...  
**Capítulo 4**  
**Experiências vividas e narradas e práxis  
pedagógicas construídas**  
...

**MITO DO CUIDADO ESSENCIAL**

Certo dia, ao atravessar um rio, Cuidado viu um pedaço de barro. Logo teve uma ideia inspirada. Tomou um pouco do barro e começou a dar-lhe forma. Enquanto contemplava o que havia feito, apareceu Júpiter.

Cuidado pediu-lhe que soprasse espírito nele. O que fez de bom grado.

Quando, porém, Cuidado quis dar nome à criatura que havia moldado, Júpiter o proibiu. Exigiu que fosse imposto o seu nome.

Enquanto Júpiter e o Cuidado discutiam, surgiu, de repente, a Terra. Quis também ela conferir o seu nome à criatura, pois fora feita de barro, material do corpo da Terra. Originou-se então uma discussão generalizada.

De comum acordo pediram a Saturno que funcionasse como árbitro. Este tomou a seguinte decisão que pareceu justa:

“Você, Júpiter, deu-lhe o espírito; receberá, pois, de volta este espírito por ocasião da morte dessa criatura.

Você, Terra, deu-lhe o corpo, receberá, portanto, também de volta o seu corpo quando a criatura morrer.

Mas como você, Cuidado, foi quem, por primeiro, moldou a criatura, ficará sob seus cuidados enquanto ela viver.

E uma vez que entre vocês há acalorada discussão acerca do nome, decido eu: esta criatura será chamada Homem, isto é, feita de húmus, que significa terra fértil”

(BOFF, 1999, p.46).

## 4.2 Professora Dália, a generosa impotente

Recordar a imagem, a voz e a sensação da presença da professora Dália me remete a tempos longínquos, a dias de meninice em intermináveis tardes de brincadeiras, aventuras em quintais e o tamborilar de pingos de chuva no telhado em manhãs em que a preguiça era permitida e acobertada por mantas macias na cama. Os contornos corporais de Dália têm um quê da arquitetura modernista do catalão Antônio Gaudí. Seu corpo é todo volume, curva e encaixe. Um corpo em que os encontros de paredes da casa não fazem quina e sim redondez. Seios fartos, ventre e quadris largos, corpo preparado para colo e aconchego!

O corpo de Dália é quase uma presentificação do arquétipo da fecundidade retratado por algumas culturas ancestrais que viveram na Terra há aproximadamente vinte e dois mil anos atrás. Ele remete à imagem da pequena escultura da *Vênus de Willendorf*<sup>60</sup>, que, para alguns estudiosos da arqueologia, faz referência à fertilidade, à simbologia da segurança, do sucesso e do bem-estar. O volume do corpo de Dália estimula o contato, o desejo de se aproximar e deixar-se ficar por ali, sem pressa. Sua presença não assusta, não irrita, ao contrário, transpira aromas doces de penteadeira de vovó e desperta intimidade e confiança.

Com 47 anos na época da entrevista, Dália já contabilizava 27 anos de trabalho docente com crianças e adolescentes. No entanto, seu trabalho educativo com crianças teve início aos 13 anos de idade como monitora de creche. Após tantos anos de trabalho na educação infantil e no ensino fundamental, ela conservava um olhar generoso, romântico até, para com as crianças. Para Dália, a criança era um ser puro, transparente, que, quando gostava de alguém, abria-se em uma entrega total. Segundo ela, a educação tinha como missão preparar a criança para ter uma vida digna, capacitando-as para lidar com seus problemas sem violência e sabendo conquistar o seu pedaço no mundo (SILVA, 2008).

---

<sup>60</sup> *Vênus de Willendorf* é uma estátua de 11 cm de altura que não revela um rosto aparente. O couro cabeludo está recoberto por algo semelhante a tranças ou disposto em um penteado da época. O corpo apresenta seios, ventre e quadris volumosos, vagina destacada e pés e braços quase ausentes. Esse artefato foi um achado do século XX, localizado a cerca de trinta metros do rio Danúbio pelo arqueólogo Josef Szombathy, no dia 8 de agosto de 1908. A escultura foi feita de uma rocha avermelhada que não era típica da área onde foi encontrada, em Willendorf, na Áustria. Desde a década de 1990, calcula-se que a idade da estátua situa-se em torno de vinte e dois mil ou vinte e quatro mil anos. A imagem da *Vênus de Willendorf* pode ser acessada neste link: [http://pt.wikipedia.org/wiki/V%C3%A9nus\\_de\\_Willendorf](http://pt.wikipedia.org/wiki/V%C3%A9nus_de_Willendorf)

Embora aprovasse a violência moderada na educação dos filhos, especificamente as palmadas, ela se condoía com as surras e os espancamentos que seus alunos e alunas sofriam. Para essas formas de violências, Dália tinha um olhar atento e cuidadoso. Ela sabia identificar situações de violência pela forma de vestir ou de agir de seus alunos e alunas. Para lidar com as situações de violência dos pais contra os seus alunos e alunas ela buscava aproximar-se do autor da violência, tentando assim envolvê-lo nas atividades comunitárias da escola.

De acordo com seu relato, para ajudar uma aluna que era espancada pela mãe, ela passou a convidá-la para participar das atividades comunitárias, reuniões de pais e palestras educativas que a escola realizava. Em sua entrevista, Dália diz: “não sei se foi correto, resolvi ser amiga da mãe e frequentei sua casa; a meu ver, acho que melhorou um pouco” (SILVA, 2008, p. 156). O seu objetivo ao se aproximar da mãe era criar um momento oportuno para orientá-la no sentido de não mais espancar sua filha.

No intuito de ajudar essa mesma aluna, que era brutalmente espancada pela mãe, Dália buscava ajuda nos ensinamentos religiosos ou no apoio indireto de seu líder espiritual. Ela relata que, como a mãe de sua aluna frequentava a mesma paróquia que ela, pediu, em sigilo, que o padre aconselhasse a mãe a parar de espancar a filha. Sua postura religiosa expressava fundamentos humanistas, como a compaixão e o perdão. Esses valores a colocavam em uma atitude acolhedora em relação aos pais autores de violência e fazia com que ela não assumisse uma aparente postura de julgamento.

Sua religiosidade comparece de forma explícita em todas as suas respostas. Em sua concepção, violência não é só matar, roubar, estuprar, mas também a falta de sorriso, um olhar amoroso e que na atualidade ninguém olha pra ninguém, não busca Deus, nem ler a bíblia (SILVA, 2008). Dália informa que sua formação docente (graduação/continuada) não ofereceu conhecimentos que a auxiliassem a compreender e lidar com as situações de violências intrafamiliar. Ela diz que, na verdade, é Deus que dá “sabedoria na hora, no corpo a corpo que decido como agir, tento agir como mãe ao lidar com as situações de violência” (*apud* SILVA, 2008, p. 174).

Embora Dália possuísse atributos que lhe davam condições para ter empatia com o sofrimento de seus alunos e alunas – olhar generoso para a infância e amorosidade com seus educandos, compreendo que sua ação de cuidado raramente pode resultar em medidas eficazes de proteção. São inúmeros os estudos que mostram que atitudes como

a da professora Dália não protegem as crianças da violência familiar. A violência tem que ser nomeada como tal, ou seja, deve ficar explícito para pais e filhos que bater e humilhar é uma violação da integridade física e mental da criança e que esses atos “educativos” muito provavelmente prejudicam ou comprometem a saúde e o desenvolvimento dela.

A violência intrafamiliar, como todas as demais, segue um modelo de escalada progressiva. Se ela não é interditada sua tendência é aumentar a frequência e a intensidade. Por isso, é importante que as suspeitas ou casos de violência sejam encaminhados aos serviços públicos que têm a competência de identificar as origens e o contexto em que a violência intrafamiliar ocorre, bem como de tomar as medidas protetivas necessárias. Cada caso de violência intrafamiliar exige uma conduta distinta. O encaminhamento para avaliação desses casos é uma responsabilidade dos Conselhos Tutelares. São eles que devem buscar serviços que realizem as devidas investigações para apurar se o caso deve ser atendido pelo setor da saúde, da assistência social ou encaminhado para a área da responsabilização criminal.

Conhecer o contexto e as vulnerabilidades presentes nas situações de violência é o primeiro passo para proteger as crianças; para isso é fundamental que os profissionais da educação, por intermédio da direção da escola, notifiquem os setores responsáveis pela defesa e proteção das crianças. São os Conselhos Tutelares, em alguns casos o Ministério Público ou as Delegacias Especializadas, que devem solicitar serviços que investiguem ou façam o diagnóstico das situações que envolvem suspeitas de violência contra crianças. Cada situação de violência intrafamiliar possui uma especificidade, como por exemplo, as características dos autores de violência. Há pais, mães ou outros parentes que são violentos por que apresentam transtornos associados (depressão, transtorno de ansiedade, esquizofrenia, dentre outros) ou dificuldades no plano da afetividade, ou seja, não desenvolvem sentimentos positivos em relação a seus filhos. Nesses casos, os pais necessitam de ajuda profissional, seja da área da saúde ou da assistência social.

Todavia, a maioria dos pais utiliza métodos violentos na educação dos filhos por uma questão cultural. Esses pais formam vínculos e afetos positivos em relação a seus filhos e acreditam sinceramente que bater e humilhar não são violências, mas, sim, bons métodos educativos para ensinar a criança a não fazer coisas erradas e, no futuro, ser um

bom cidadão. O rompimento com essa tradição envolve processos complexos tanto no nível cognitivo com no afetivo/corporal. No que se refere a ações formativas, acredito que esse rompimento não se dará apenas por meio de simples aconselhamento moral, mas, sim, por intermédio de um constante processo educativo e de um suporte psicossocial que capacite os pais a desenvolverem um discernimento sobre o desenvolvimento infantil, o conceito do que é educar uma criança, bem como o desenvolvimento de habilidades corporais (internas e externas) que lhes permitiria a utilizar práticas educativas não violentas.

Embora as ações educativas exerçam importante papel na prevenção e proteção de violências contra crianças, acredito que, isoladamente, elas não conseguem enfrentar a realidade de violência intrafamiliar. Em meu entendimento, é necessário somar as ações educativas às de cuidado protetivo em relação a crianças que vivem situações de violência. No livro *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*, Leonardo Boff (1999), apresenta as raízes etimológicas da palavra cuidado. Para alguns etimólogos o termo cuidado deriva da palavra latina cura. Em sua forma mais antiga *cura* se escrevia *coera* e era utilizada nos contextos que envolviam relações de amor e amizade. Cura era atitude “de desvelo, preocupação e de inquietação pela pessoa amada ou por um objeto de estimação” (BOFF, 1999, p. 91). Para outros a palavra cuidado deriva do termo *cogitare-cogitatus*, que tem o mesmo sentido de cura: cogitar, pensar, dar atenção, demonstrar interesse, ter desvelo e preocupação.

O desejo e a ação do cuidado aparecem quando a existência de alguém tem importância para outro. De acordo com Boff (1999), o cuidado demonstra uma disposição para participar do destino, dos sofrimentos, das buscas e dos êxitos de alguém. Nesse sentido, o cuidado, “é uma atitude fundamental, de um modo de ser mediante o qual a pessoa sai de si e centra-se no outro com desvelo e solicitude” (BOFF, 1999, p. 91). Todavia essa atitude fundamental - que pode expressar-se no afeto da ternura, não deve ser confundido com sentimentalismo, pois esse

É um produto da subjetividade mal integrada. É o sujeito que se dobra sobre si mesmo e celebra as suas sensações. Ao contrário, a ternura irrompe quando o sujeito se descentra de si mesmo, sai na direção do outro, sente o outro como outro, participa de sua existência, deixa-se tocar pela sua história de vida. O outro marca o sujeito. Este demora-se no outro não pelas sensações que lhe produz, mas por amor, pelo apreço

de sua diferença e pela valorização de sua vida e luta” (BOFF, 1999, p. 118-119).

No entendimento desse autor, as relações que envolvem ternura, como é o caso da professora Dália e seus alunos e alunas, tendem a não provocar angústia porque estão isentas da busca de vantagens e de dominação. A professora Dália expressa o seu desejo de compartilhar caminhos com seus alunos e alunas, e vive os sofrimentos e logros deles como seus. Ou seja, Dália é rica em ternura e empatia, mas sua ação de cuidado não é potente, pois concretamente não protege seus alunos e alunas da violência comentada por seus familiares.

Trago a crítica que Boff (1999) desenvolve sobre o sentimentalismo para dar relevo ao fato de que a desconstrução de uma prática cultural - como é a de bater e humilhar para educar os filhos - exige bem mais que um enorme coração generoso. Outros atributos precisam entrar em cena para que a generosidade de Dália se converta em ação de cuidado real. Utilizando a metáfora do mito do *Cuidado Essencial*, concebo que a vontade, o desejo, o afeto, a ternura são a matéria prima, o barro que compõe o cuidado; no entanto, sem o sopro do esclarecimento - saber que desvela o real ao desencantar mitos e crenças - e a ação concreta e metódica das mãos que moldam as formas do mundo, a vida e o desenvolvimento da criança não serão verdadeiramente cuidados e protegidos.

Por ser uma formadora que tem como compromisso a defesa da integridade física de crianças, a última afirmação de Dália provocou em mim uma inquietação intelectual. Sentada em sua mesa, na sala de aula em que tantas crianças estiveram sob sua batuta, Dália diz que só Deus tem ajudado na hora de enfrentar as situações de violência que vivem seus alunos e alunas. A interpretação que me ocorre ao ouvir e ver essa mulher doce e dedicada é que ela estava completamente abandonada. Sua formação docente, tanto a inicial como a continuada, a deixou só, sem qualquer recurso teórico ou instrumento pedagógico que pudesse auxiliá-la na compreensão e na lidar da complexa realidade da violência intrafamiliar contra crianças, especialmente a que está justificada por fins educativos.

A inquietação provocada pela percepção do abandono dessa professora foi uma das forças motrizes da estruturação desta pesquisa de doutorado. A construção de fundamentos pedagógicos para uma formação docente que tenha como meta

desnaturalizar a violência física intrafamiliar como método educativo punitivo disciplinar constitui-se em um compromisso de contribuir, como pesquisadora, para a formação de professores e professoras que se encontram na mesma situação de Dália. Nesse sentido, a pesquisa empírica desta tese tem como objetivo identificar conhecimentos, conceitos e práticas pedagógicas que permitam aos professores e professoras um aprofundamento da compreensão do fenômeno da violência física intrafamiliar como método educativo. Acredito que esse aprofundamento pode contribuir para que os professores e professoras que estão na situação de Dália restituam a potência de seu *Cuidado Essencial* em relação a seus alunos e alunas.

### **4.3 Referências conceituais e metodológicas dos Fundamentos Pedagógicos**

A escolha das disciplinas “Docência Universitária” (UFG) e “Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa - Saberes pedagógicos y entornos complejos” (UB) como campos de investigação dessa tese deu-se por considerar que suas propostas de formação docente são inovadoras. As práticas pedagógicas desenvolvidas nessas duas disciplinas não anunciam o novo, mas, sim, inauguram um novo fazer e pensar na sala de aula. Um fazer que coloque alunos e alunas no centro do processo de ensino-aprendizagem, criando assim as condições para que eles e elas construam novos saberes a partir do entrelaçamento de suas experiências vividas e os conhecimentos historicamente produzidos na área da educação.

Nesse sentido, concebo que o corpo teórico e a prática pedagógica utilizados nessas disciplinas apresentam um contraponto epistemológico ao modelo de produção de conhecimento que pressupõe uma inteira cisão entre sujeito e objeto, corpo e mente. As referências teóricas que sustentam as propostas de formação docente defendidas nessas disciplinas foram os alicerces conceituais e metodológicos que estruturaram os fundamentos pedagógicos elaborados nessa tese. No item seguinte apresento os referidos alicerces epistemológicos.

### 4.3.1 Educar sob a ordem da mãe: cuidado e conexão com a vida e o mundo

Não por acaso que os capítulos desta tese foram construídos a partir de figuras femininas com nomes de flores. A escolha destas como símbolos de cada tema tratado nos capítulos tem o sentido de anunciar o que a imagem arquetípica do corpo da professora Dália remete: o poder<sup>61</sup> das construções sociais oriundas do universo feminino/matriarcal. Neste item apresento a discussão que se faz dentro do tema formação docente que se localiza em uma epistemologia que se utiliza dos valores educativos da ordem matriarcal. Ordem que possui como modelo societária relações promotoras da cooperação, do cuidado e do mútuo desenvolvimento entre os sujeitos.

A ordem da mãe é inversa àquela que se utiliza de violências para instalar e manter a sociabilidade que se restringe à díade relacional dominação/sujeição, comando/obediência. Mas qual é a origem dessa sociabilidade que se sustenta na relação dominação/subordinação? Alguns teóricos centram a origem desse modelo na dominação capital/trabalho. Em acordo com as pesquisas que estudam o tema gênero e dominação (BOURDIEU, 2007; DIÓTIMA, 2004; SAFFIOTI, 2004; SOCOTT, 1995), acredito que esse modelo foi desenvolvido pelo sistema capitalista, mas inaugurado na ascensão e consolidação do patriarcado.

No artigo *Formação e capacitação*, Maturana (2000) ressalta que a cultura patriarcal se constitui em um modo de vida caracterizado pela apropriação, desconfiança, controle, domínio e sujeição, discriminação de gênero e na guerra. Embora a cultura patriarcal assuma diferentes expressões em cada território, sua essência política é a supremacia, o domínio de um homem sobre os demais. Nesse sentido, as relações interpessoais são vistas como meros instrumentos que visam alcançar a superioridade numa luta pela dominação e controle do outro. Para Maturana a relação de supremacia e dominação “não é primária nos seres humanos, não é característica da história que nos deu origem como seres humanos, é uma característica peculiar de nossa cultura patriarcal” (MATURANA, 2000, p. 79).

---

<sup>61</sup>O conceito de poder adotado acima está em acordo com o definido por Arendt (2001) no capítulo 1 dessa tese. Para essa autora o poder é fruto da capacidade humana de construir consensos em relação ao curso comum das ações de uma comunidade política.

De acordo com Maturana (2000), a espécie humana pertence a uma linhagem neotênica<sup>62</sup>, nela ocorreu uma progressiva expansão das características da infância na vida adulta. Além de conservar os traços anatômicos e fisiológicos da infância na vida adulta esse processo também conservou nessa fase as dinâmicas relacionadas à relação materno-infantil. Segundo ele é na dinâmica da relação materno-infantil que surge o amor<sup>63</sup>. Esse sentimento é primário da cultura humana, pois é ele que institui

O domínio daquelas condutas nas quais o outro surge como um legítimo outro em coexistência com alguém. O amor implica na aceitação mútua e, na relação materno-infantil, em confiança e a aceitação total da proximidade e contato corporal do outro, de qualquer sexo, sem utilização nem instrumentalização das relações, isto é, sem o emocionar que nega o outro em benefício próprio. Nós, os seres humanos modernos, somos animais dependentes do amor em todas as idades, e pensamos em nossa linhagem como uma característica neotênica (MATURANA, 2000, p. 70).

Outra característica da neotenização de nossa linhagem está associada a expansão da sexualidade da fêmea. O sexo como fonte de prazer promove a aceitação e desejo da proximidade do corpo do outro. Essa aceitação abriu espaço para a intimidade do conhecimento mútuo numa convivência muito próxima. A expansão da sexualidade da fêmea gerou espaços de intimidade estável que instituiu vínculos e convivências de caráter cooperativo que agregou fêmeas, machos e filhos em pequenas famílias. As características neotênicas da linhagem humana propiciaram a expansão da sensualidade e da ternura, que eram específicas da relação materno-infantil, para a fase adulta.

Maturana (2000) define sensualidade com uma abertura sensorial e a ternura como o comportamento de cuidado em relação com os outros. Nesse sentido, a sexualidade, a ternura e a sensualidade são as dimensões relacionais básicas que constituíram as unidades, pequenas famílias, de um viver em cooperação e consensualidade. Sensualidade, intimidade, ternura, são os fundamentos primários da cultura humana. De acordo com esse autor, esses fundamentos são antagônicos à

---

<sup>62</sup> O termo neotônia, junção do vocábulo neo (novo) com o tenia (estender), denomina uma característica presente na cultura humana que consiste em estender as funções materno-infantis para além da primeira fase de vida dos filhos. Os pais humanos estendem até a fase adulta os cuidados maternos-infantis que na maioria das linhagens animais se restringe aos primeiros meses de vida dos filhotes.

<sup>63</sup> “O amor não tem fundamento racional, não se baseia num cálculo de custos e benefícios, não é bom, não é virtude, nem dom divino, mas simplesmente o domínio dos comportamentos que constituem o outro como legítimo outro em convivência com alguém” (MATURANA, 2000, p. 85).

maneira de viver da instrumentalização patriarcal, que se fundamenta em relações de domínio e sujeição.

A forma de viver que se concentra na apropriação e na luta pela dominação e sujeição converte a experiência sexual (hetero ou homossexual), que deveria ser fonte de intimidade e prazer, em uma forma de manipulação. A sociabilidade que se configura em uma relação dominação/sujeição

Restringe a sensualidade, a ternura e a inteligência devido ao fato de se focalizar a atenção principalmente num só tema fundamental, o tema da dominação e da sujeição. O crescimento epidêmico do patriarcado, na expansão da instrumentalização de todas as relações no domínio das dinâmicas políticas e comerciais, torna impossível que a relação primária mãe-filho e o crescimento das crianças no respeito por si mesmas e na consciência moral tenham lugar de maneira espontânea na conservação do humano. Nessas circunstâncias, é necessária a reflexão que expande o entendimento para levar a uma convivência amorosa que conserve o humano (MATURANA, 2000, p. 80).

Nesta mesma linha de argumentação, ao discutir o tema da formação docente Contreras (2012) ressalta o valor da relação educativa existente entre mãe e filho/filha<sup>64</sup>. Ele defende a ideia de que educar é continuar o processo iniciado pela mãe (ou a figura que a substitui), ou seja, é estender as ações de seu legado e sua função vital. O conceito de educar para esse autor refere-se a uma ordem de sentido que permite transitar pelo fundamental da vida, não desligando por um minuto a experiência do aprender com a do “lidar com a realidade, com o significado, com o vivo e necessário em cada uma, em cada um. É mediar entre quem esse filho ou filha é e o mundo ao que se incorpora” (CONTRERAS, 2012, p. 4-5).<sup>65</sup>

Contreras (2012) destaca que na relação educativa mãe e filho/filha não existe desconexão entre o que é ensinado pela mãe e a realidade viva e complexa que envolve o filho/filha. Essa forma de educar não cinde o pensar do sentir. Em seu entendimento a construção de saberes que opera na sala de aula deveria seguir a mesma dinâmica, ou seja, estar conectada com a experiência viva dos alunos e alunas. A aula, a formação, a produção de conhecimentos deveria ser um reflexo de um estar no mundo que não é

<sup>64</sup>O valor educativo da relação mãe e filho destacado por Contreras refere-se a um modelo educacional que não incorporou o padrão relacional patriarca de dominação/sujeição.

<sup>65</sup>“Lidiar con la realidad, con el significado, con lo vivo y necesario en cada una, en cada uno. Es mediar entre quien eso hijo o hija es y el mundo al que se incorpora” (CONTRERAS, 2012, p. 4-5).

guiado por critérios de significação já dados, mas um movimento ininterrupto e criativo de busca de seus próprios significados e sentidos (DIÓTIMA, 2004; SOUZA, 2006).

Uma aprendizagem pessoal, no âmbito escolar, significa dar continuidade ao que já começou em cada criatura desde que nasceu em sua relação com a figura materna, afirma Contreras (2012). Uma relação que é guiada por uma consciência intuitiva de amor, de afeto, de brincadeira e de sentidos das coisas e da vida que envolve uma criança. Todavia, ele não nega que uma aprendizagem pessoal é algo difícil de ser efetivado nas instituições que gastam tempo demais na transmissão de saberes como disciplinas que falam por si só. Saberes que falam em uma linguagem abstrata, universal, em que o sujeito da aprendizagem não opera sobre esses saberes. A linguagem materna não desconecta o discurso educativo com a realidade vivida pela criança.

A definição da educação materna que Contreras (2009) expressa acima está amparada no conceito que Milagros Rivera denomina de *línqua materna*. Para essa pesquisadora a *línqua materna* é a que traz a realidade, ela não se dá por intermédio de discursos que associam conhecimento com poder<sup>66</sup>, pois os discursos, sejam de qual ideologia for,

Custa trabalho tanto ensiná-los como aprendê-los, por que suplantam ou pretendem suplantar a realidade, em vez de trazê-la. A professora que ensina na língua materna entende e dá a entender, da maneira que seu corpo e o de seus alunos e alunas sentem a felicidade de ensinar e aprender, contemplando dos lábios dela a presença do real. Quando o corpo é feliz na classe, o saber flui, por que o corpo e a língua materna estão bem quando estão juntos, quando o corpo não se vê obrigado a ensinar ou aprender de memória discursos que só em parte recorda ou compreende porque são, de fundo, fictícios. Em verdade, por que não são língua materna. Porque o corpo humano sofre quando tem que incorporar discursos, custa tanto esforço ir a classe; e por isso interpretamos acertadamente este fato tão frequente na infância com a expressão a dor da separação da mãe; quer dizer, de separar-se da relação de aprendizagem que ela fundou e sustentou durante a primeira infância. O corpo humano sofre quando tem que estudar discursos por que lhe obriga a aprender numa relação de força (Rivera *apud* CONTRERAS, 2009, p. 9).<sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> O termo poder utilizado na frase de Rivera, diferentemente da definição construída por Arendt (2001), tem a conotação de controle ou domínio sobre algo ou alguém.

<sup>67</sup> Cuesta trabajo tanto enseñarlos como aprenderlos, porque suplantam o pretenden suplantar la realidad, en vez de traérmela. La maestra que enseña en la lengua materna entiende y da a entender, da manera que su cuerpo y el de sus alumnas y alumnos sienten la felicidad de enseñar y aprender, contemplando de labios de ella la comparecencia de lo real. Cuando el cuerpo es feliz en clase, el saber fluye, porque el

Para Rivera (2009) a *língua da mãe* não se expressa pela força que almeja o domínio sobre o outro, mas sim pelo amor. Como Maturana (2000) e Rivera (2009), Maria Zambrano (*apud* RAMOS, 2009), entende que o amor é uma criação do universo das mulheres. Sobre essa criação Zambrano diz:

O interessante para o problema que nos ocupa é ver qual foi a criação do homem e qual a da mulher [...]. A mulher tem uma maior proximidade com a natureza, mas não fica tampouco com ela, pois de ser assim, seria outra espécie distinta do homem; ela também cria, e sua primeira criação é isso que chamamos amor. O amor é uma criação espiritual como a arte, como a ciência (Zambrano, *apud* RAMOS, 2009, p. 6).<sup>68</sup>

A relação educativa que se funda nessa criação do mundo feminino não busca construir conhecimentos que têm como função o controle do outro. Para Rivera (2009) a educação que opera na *língua materna* não concebe o conhecimento como um poder nem tão pouco busca entendê-lo de forma neutra. Nela o ato de educar se comunica de forma direta com a inteireza do aluno e da aluna. Ao contrário da tradição científica que se instituiu a partir de uma interpretação parcial dos postulados de Descartes (2001), a educação que se rege pela ordem da *língua materna* não faz cisão entre corpo e mente, sentidos e pensamentos. No livro de chamada da professora e do professor que educa guiado por essa ordem, a sexualidade, os afetos, os valores e os conhecimentos científicos sempre respondem juntos: presente!

Nesse sentido, compreendo que o resgate que Maturana, (2000), Contreras (2009; 2012), Rivera (*apud* CONTRERAS) e Zambrano (*apud* RAMOS, 2009) fazem da criação inaugurada pelo feminino, representa um posicionamento crítico à epistemologia que promove saberes independentes e separados do viver comum

---

cuerpo y la lengua materna están bien cuando están juntos, cuando el cuerpo no se vê obligado a enseñar o a aprender de memória discursos que solo en parte recuerda o comprende porque son, de fondo, fictícios. Es decir, por que no son lengua materna. Porque el cuerpo humano sufre cuando tiene que incorporar discursos, cuesta tanto esfuerzo ir a clase; y por eso interpretamos acertadamente este hecho tan frecuente en la infancia como expresión del dolor de separarse de la madre: es decir, de separarse de la relación de aprendizaje que ella fundó y sustuvo durante la primeira infancia. El cuerpo humano sufre cuando tiene que estudiar discursos porque se le obliga a aprender en una relación de fuerza” (Rivera *apud* CONTRERAS, 2009, p. 9).

<sup>68</sup> Lo interesante para el problema que nos ocupa es ver cuál ha sido la creación específica del hombre y cuál la de la mujer [...]. La mujer tiene una mayor cercanía con la naturaleza, pero no se queda tampoco en ella, pues de ser así, sería otra especie distinta del hombre; ella también crea, y su primera creación es eso que llamamos amor. El amor es una creación espiritual como el arte, como la ciencia (Zambrano *apud* RAMOS, 2009, p.6).

(DIÓTIMA, 2004). A separação entre corpo e mente, realizada pela epistemologia cartesiana, é o ponto de referência chave para a cisão entre a experiência vivida no próprio corpo e a ditada pela razão, afirma Seidler (*apud* CONTRERAS; FERRÉ, 2010). Nessa concepção de ciência o corpo pertence a uma natureza a parte e a identidade de um sujeito está situada em sua mente, que é considerada a sede do pensamento. O corpo é concebido como parte da natureza, portanto fora do reino da razão.

A natureza, como o corpo humano, por possuírem inclinações irracionais, devem sempre ser controlados, dominados, ou seja, submetidos a uma moralidade racional. O corpo é incivilizado, quando não sujo, por isso representa uma ameaça à cultura e a civilização. Negado, silenciado e, muitas vezes, punido por ser o que dizem que ele é, o corpo foi exilado na modernidade dos processos de construção do conhecimento. Para Seidler a conversão do conhecimento e do pensamento em algo descorporalizado é um dos reflexos da separação entre a forma de conhecer dominante entre os homens e as mulheres. O conhecimento sem corpo

Sem sexo, centrado na razão, desconfiado dos sentimentos, das paixões e desejos, que reduz a experiência em dados empíricos racional; enquanto que os sentimentos e as emoções, as experiências e a consciência da própria corporeidade como lugar da experiência e como uma via ao conhecimento, são considerados como um modo de comportar-se tipicamente feminino, pouco confiável: a experiência se é contida em ‘si mesma’, de subjetividade, de desejos e inclinações, de sentimentos, de tudo que se associa à irracionalidade. Quando os homens se converteram em possuidores da razão e do conhecimento, deixando com as mulheres a experiência e as emoções, o vínculo entre experiência e conhecimento se rompeu (Seidler *apud* CONTRERAS; FERRÉ, 2010, p. 60-61).<sup>69</sup>

Contreras e Ferré (2010) ressaltam como Milagro Rivera tem demonstrado que o conhecimento universitário se construiu historicamente sobre esta separação. Separação que se configura em duas formas de comunicação: uma da *línqua materna* e outra da

---

<sup>69</sup>“sin sexo, centrado en la razón, desconfiando de los sentimientos, de las pasiones y deseos, que reduce la experiencia a datos empíricos racional; mientras que los sentimientos y las emociones, las experiencias y la conciencia de la propia corporalidad como lugar de la experiencia y como una via al conocimiento, son considerados como un modo de comportarse típicamente femenino, poco fiable: la experiencia se ve teñida en ‘sí mismo’, de subjetividad, de deseos e inclinaciones, de sentimientos, de todo lo que se asocia a la irracionalidad. ‘Cuando los hombres se volvieron los poseedores de la razón y el conocimiento, a las mujeres se las dejó con la experiencia y las emociones. El vínculo entre experiencia y conocimiento se rompió’” (Seidler *apud* CONTRERAS; FERRÉ, 2010, p. 60-61).

língua universitária. A *língua materna* (mais além do idioma de origem) é aquela que se aprende com a figura que cumpre o papel de maternagem, ou seja, em sua fala dá nome as coisas e sentido ao que se diz. A língua universitária é abstrata, encapsulada, um discurso organizado em si mesmo, mais preocupado com a sua coerência interna do que com o manejo das contradições da vida e da experiência. Para Contreras e Ferré (2010), os discursos que não falam a *língua materna*, que assumem uma postura de desconfiança em relação à veracidade das sensações que nascem do próprio corpo, tendem a perder a capacidade de se conectar com o real e extrair dele novos conhecimentos.

Na mesma linha de raciocínio, Morin (2009) considera ser fundamental refletir sobre os efeitos nocivos que o princípio da disjunção e da neutralidade promove na área da educação. A disjunção isola os objetos de seu contexto natural e do conjunto do qual fazem parte. Na relação sujeito e objeto a neutralidade exclui a subjetividade do investigador. Da disjunção nascem as hiper-especializações. A neutralidade cria dicotomias, tais como: razão e emoção e o corpo e a mente. Em acordo com a crítica apresentada acima, Boaventura Santos (2008), argumenta que o sujeito sempre mobiliza características individuais ao se apropriar de um dado conhecimento. Para esse autor todo conhecimento é uma reconstrução do conhecimento. Nesse sentido, o princípio da neutralidade científica não se sustenta na realidade, pois nela o sujeito que investiga sofre interferências da diversidade do meio, das relações humanas, da carga genética de cada indivíduo, de sua própria história de vida.

Reforçando as críticas ao princípio da neutralidade, Hugo Assmann (1995) compreende que uma das formas de promover a superação da cisão corpo e mente (pensar/sentir) é incluir uma densa noção de corporeidade na esfera da educação. Para ele a corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu núcleo central. Sem uma filosofia do corpo, qualquer teoria da mente, da inteligência ou do ser humano global, é falaciosa, afirma Assmann (1995).

No entendimento de Assmann (1995) a integração do ser cognocente com o seu processo de conhecimento passa pela superação do mentalismo existente na maioria das formações acadêmicas e na prática da docência. Nesse sentido, acredito ser fundamental e urgente a repatriação da corporeidade na formação docente. Em acordo com o pensamento de Assmann (1998) e os demais autores apresentados anteriormente,

compreendo que o aprender ultrapassa as fronteiras do mero ato racional, pois envolve por inteiro o sujeito cognoscente. Nesse sentido, concebo que os processos de aprendizagem se constituem em uma intrincada trama de processos vitais, histórias de vida dos aprendizes e o processo de construção de conhecimentos.

Após expor as referências conceituais que embasaram a elaboração dos fundamentos pedagógicos elaborados nessa tese, apresento no item seguinte as estratégias pedagógicas adotadas nas disciplinas “Docência Universitária” (UFG) e “Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa - Saberes pedagógicos y entornos complejos” (UB), que também auxiliaram na construção desses fundamentos.

#### **4.3.2 A narrativa como instrumento de construção de um saber pedagógico**

Contreras e Ferré (2010) relembram que, no entendimento de Hannah Arendt, não é possível pensar sem experiência pessoal, pois é a experiência que coloca em marcha o processo de pensamento. O pensamento emerge quando algo ocorre com um sujeito cognoscente. Para Maria Zambrano o saber é a experiência que se sedimenta no curso de uma vida (Zambrano *apud* CONTRERAS; FERRÉ, 2010). Para ela, a experiência se situa na intersecção de duas dimensões da existência humana: a física e a psíquica. Nesse sentido, construir uma proposta educativa que utiliza a experiência do aluno como instrumento de construção de saber pedagógico significa

Centrar-se nas qualidades do que se vive: acontecimentos que estão situados no tempo, que se vivem temporalmente, que estão localizados em momentos, lugares, relações, no que se vive, ademais, que ocorre em um corpo sexuado, por tanto, situar-se a partir da experiência que supõe uma posição subjetiva (CONTRERAS; FERRÉ, 2010, p. 23).<sup>70</sup>

Na proposta de formação docente desenvolvida nas aulas de Contreras (UB), os sentimentos, emoções e razão não estão dissociados, porque se entende que é no corpo que se escreve cada história singular. O corpo é o lugar onde sentimentos e pensamentos

---

<sup>70</sup> Centrarse en las caulidades de lo que vive: acontecimientos que están situados en el tiempo, que se viven temporalmente, que están localizados en momentos, lugares, relaciones, lo que se vive, además, sucede en cuerpo sexuado; por todo ló cual, situarse desde de la experiencia supone na posición subjetiva” (CONTRERAS; FERRÉ, 2010, p. 23).

se manifestam. Construir saberes pedagógicos a partir da experiência é entender o conhecimento como algo encarnado e vivo. Para Contreras e Ferré (2010), o pensar educativo, realizado por meio da experiência, busca um saber particular, especial: um saber que dá luz e orienta o fazer pedagógico. Buscar um saber na experiência é “ganhar em experiência, em capacidade de deixar-se surpreender pelo que se passa, para voltar a pensar, para fazer mais mediativo o fazer educativo, para descobrir novos significados, novas possibilidades, novos caminhos” (CONTRERAS; FERRÉ, 2010, p. 21).<sup>71</sup>

Para Contreras (2008), formar professores e professoras, ofício que ele considerar ser o mais difícil do mundo, passa pela busca do significado do que é educar e o que se vive nesse processo educativo. Portanto, buscar significados é interrogar o fazer do professor e explorar todos os sentidos (sensações, sentimentos e significados) que envolve esse fazer. É estar aberto para o desconhecido, permitindo que ele toque alunos, alunas, professores e professoras. A formação assume assim uma proposta de abertura pessoal que coloca em suspensão o já sabido. Formar pela experiência é antes de tudo romper com automatismos e superar a ideia de realidade dada e previsível, pois, como concebe Gadamer:

A verdade da experiência contém sempre a referência a novas experiências. Nesse sentido, a pessoa a que chamamos de experimentada não é só alguém que se fez através da experiência, senão também alguém que está aberto a novas experiências. A consumação de sua experiência, o ser consumado daquele a quem chamamos experimentado, não consiste em ser alguém que já sabe tudo, e que de tudo sabe mais que ninguém. Pelo contrário, o homem experimentado é sempre o mais radicalmente não dogmático, precisamente por que fez tantas experiências e aprendeu de tantas experiências, ele está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e aprender com elas. A dialética da experiência não tem sua consumação em um saber conclusivo, senão em uma abertura à experiência que é posta em funcionamento pela experiência mesma (Gadamer, *apud* CONTRERAS; FERRÉ, 2010, p. 29).<sup>72</sup>

---

<sup>71</sup> Ganar en experiencia, en capacidad de dejarse sorprender por lo que pasa para volver a pensar, para hacer más mediativo el hacer educativo, para descubrirle nuevos significados, nuevas posibilidades, nuevos caminos (CONTRERAS; FERRÉ, 2010, p. 21).

<sup>72</sup> La verdad de la experiencia contiene siempre la referencia a nuevas experiencias. En este sentido la persona a la que llamamos experimentada no es solo alguien que se ha hecho el que es a través de experiencia, sino también alguien que está abierto a nuevas experiencias. La consumación de su experiencia, el ser consumado de aquel a quien llamamos experimentado, no consiste en ser alguien que lo sabe ya todo, y que de todo sabe más que nadie. Por el contrario, el hombre experimentado es siempre el más radicalmente no dogmático, que precisamente porque ha hecho tantas experiencias y ha aprendido de tanta experiencia esta particularmente capacitado para volver a hacer experiencias y aprender de ellas.

Para esse autor a experiência significa sempre um processo negativo, porque supõe uma negação do que já é sabido. A experiência é a novidade que desconfirma o já pensado e sabido por alguém; no entanto, é uma negatividade produtiva por que abre espaço para um novo saber. Todavia, em certas ocasiões, a experiência pode ser uma recuperação de algo velho, porém esquecido. Construir saber pela experiência supõe uma especial relação entre atividade e passividade. A experiência passa por um processo de espera, ver o que ocorre em si sem antever suposições. Experimentar é deixar-se tocar por algo, sentindo-o primeiro para depois refletir e atuar sobre ele. Deixar-se tocar por um acontecimento requer

Um gesto de interrupção [...]: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos. Conversar sobre o que nos passa, aprender a lentidão, escutar os demais, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência, dar-se tempo e espaço. [...] Dar significado ao vivido é mais um movimento que um logro, mais uma necessidade que uma conclusão, mais uma busca que uma certeza (CONTRERAS; FERRÉ, 2010, p. 36).<sup>73</sup>

Acima de tudo, a educação pela experiência é viver o encontro educativo como uma experiência. Essa forma de educar se converte sempre em uma oportunidade da experiência da alteridade, do descentrar-se de si mesmo para permitir a manifestação do outro. Abertura à experiência é o mesmo que deixar-se tocar e reconhecer a singularidade do outro sem impor a sua própria forma de olhar o mundo. Nesse sentido, experiência e “subjetividade são inseparáveis e supõe, entre outras coisas a irrupção

---

La dialéctica de la experiencia tiene su propia consumación no en un saber concluyente, sino, en esa apertura a la experiencia que es puesta en funcionamiento por la experiencia misma (Gadamer, *apud* CONTRERAS; FERRÉ, 2010, p. 29).

<sup>73</sup> Un gesto de interrupción [...]: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos. Charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. [...] Hacer significado lo vivido es más un movimiento que un logro, más una necesidad que una conclusión, más una búsqueda que una certeza (CONTRERAS; FERRÉ, 2010, p. 36).

constante de novos modos de olhar e de situar-se no mundo a partir da diferença, a partir da singularidade” (CONTRERAS; FERRÉ, 2010, p. 24-25).<sup>74</sup>

No aprender pela experiência, o que nos passa e o que me passa, sempre existe um sujeito que vive, expressa-se, sofre ou se satisfaz em um corpo. Aprender pela experiência implica também estabelecer conexões para trás e para frente, o que se viveu e as consequências desse vivido. Nessa relação entre passado e futuro, o fazer se converte em um ensaio, um experimento com o mundo para averiguar como ele é. O padecer e o gozar se converte em instrução, em um descobrimento da conexão entre as pessoas e as coisas da vida. A estratégia pedagógica que Contreras (UB) utiliza para promover essa conexão entre passado e futuro é a narrativa, é o escrever sobre um acontecimento em que o aluno ou a aluna intui a presença de um saber pedagógico.

Na obra *A condição humana*, Arendt (2008) dedica-se a uma reflexão sobre a importância de narrar histórias. Ela lembra que, embora todos os homens e as mulheres ingressem no mundo político por meio do discurso e da ação, ninguém é autor ou criador da história, de sua própria história. Ou seja, alguém inicia uma história e dela é sujeito, mas ninguém é seu autor definitivo. Nos processos históricos, ao contrário da fabricação, em que o produto final é antecipado de antemão pelo modelo projetado pelo artesão, o resultado final só aparece quando eles terminam – muitas vezes quando todos os participantes já estão mortos. Portanto, a ação só se revela em sua inteireza pelo narrador da história. “Muito embora as histórias sejam resultados inevitáveis da ação, não é o ator, e sim o narrador que percebe e ‘faz’ a história” (ARENDR, 2008, p. 204-205).

Utilizando o raciocínio de Arendt (2008) como uma metáfora, compreendo a importância que Contreras dá a narração como instrumento de construção de saberes pedagógicos, pois é o narrador, ou mais especificamente a sua narração, que consegue apreender a totalidade de um acontecimento, de uma história. Para Heilbrun (*apud* CONNELLY; CLANDININ, 1995), as vidas em si não nos servem como modelos, mas as suas histórias sim! E ele continua sua argumentação dizendo que vivemos as nossas histórias por intermédio de textos. Textos lidos, cantados, experimentados

---

<sup>74</sup> Subjetividad son inseparables y suponen, entre otras cosas la irrupción constante de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo desde la diferencia, desde la singularidad” (CONTRERAS; FERRÉ, 2010, p. 24-25).

eletronicamente, ou expressos nos murmúrios da mãe, que diz as convenções que devemos seguir. Para esse autor, independentemente de como elas chegam, as histórias formaram a todos nós e são elas que nos dão potência para recriarmos novas narrativas em nossas vidas.

Connely e Clandinin (1995), argumentam que o intenso uso atual de narrativas em estudos educativos deve-se ao fato de os seres humanos serem organismos contadores de histórias, organismos que individual ou coletivamente vivem vidas relacionadas. Para eles as narrativas são um tipo de estudo que investiga a forma pela qual o seres humanos experimentam o mundo. Para Contreras e Ferré (2010), a experiência tem um evidente conteúdo narrativo porque

Transcorre no tempo, reflete as vivências e implicações subjetivas de seus protagonistas, normalmente expressa acontecimentos, isto é, algo que passou que é contado por sua novidade ou imprevisibilidade, algo que vale a pena ser contado, e normalmente também, como passa com os relatos, dá a entender, ao menos na forma em que nos representa, no modo em que nos conforma e a recordamos, quando não também no que se conta expressamente, possíveis significados e interpretações (CONTRERAS; FERRÉ, 2010, p. 79-80).<sup>75</sup>

A escritura da experiência não é exatamente uma maneira de expressá-la, mas sim uma forma de evocar, imaginar, abrir dimensões, sentidos sobre ela. Nessa direção, a escritura é passagem, estrada, mediação para outra dimensão de conhecimento e, ao mesmo tempo, uma ponte que conecta os sentidos envolvidos na experiência vivida. Na aula de Contreras (UB) a construção de narrativas era uma das alternativas oferecidas aos alunos e alunas de trabalho acadêmico que serviria de avaliação do desempenho na disciplina, na qual Contreras convidava os alunos e alunas a se deixarem ser tocados pelos conteúdos (textos, imagens e vídeos) oferecidos na ementa (Anexo 2). Um convite que convocava os dicentes à abertura para que as palavras dos conteúdos apresentados nas aulas atravessassem por inteiro o corpo, os sentidos (sensações, sentimentos e significados) de cada um e cada uma.

---

<sup>75</sup> Transcurre en el tiempo, refleja las vivencias e implicaciones subjetivas de sus protagonistas, normalmente se expresa acontecimientos, esto es, algo que há pasado que es contado por su novedad o imprevisibilidad, algo que vale la pena ser contado, y normalmente también, como pasa con los relatos, da a entender, al menos en la forma en que se nos representa, en el modo en que se nos conforma y la recordamos, cuando no también en lo que se cuenta expresamente, posible significados e interpretaciones (CONTRERAS; FERRÉ, 2010, p. 79-80).

E a partir dos sentidos atribuídos aos conhecimentos oferecidos, Contreras fazia um segundo convite, que seus alunos e alunas identificassem em suas experiências vividas como educadores e educadoras saberes que os ajudassem a construir perguntas pedagógicas, tais como: a) “o que é educar uma criança?”; b) “que sentido tem o que faço?” e c) “É isso o que importa na educação de uma criança?” (Apêndices 3, 4 e 5). Em sua proposta didática, a construção desses saberes deveria expressar a interconexão entre o texto (a teoria), a experiência dos alunos e alunas (o vivido) e a escrita reflexiva (o pensado) (VAN MANEN, 2003).

#### **4.3.3 Aprender pela experiência: (Trans)formação docente**

A disciplina “Docência Universitária” possui um formato atípico em relação à maioria das disciplinas do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação (UFG). Um número significativo de disciplinas desse programa segue um modelo tradicional, ou seja, as aulas são expositivas e nem todos os professores e professoras consideram em seu plano de aula os aspectos pedagógicos que envolvem o processo de aprendizagem de seus alunos e alunas. Nessa disciplina existe um investimento afetivo e programático no sentido de que o aluno e a aluna se sintam acolhidos em sala. Alguns costumes e tradições do povo goiano são utilizados na prática docente, tais com formas de cumprimentos fraternos e calorosos, a partilha de sabores no intervalo da aula e bom exercício do silêncio e do ouvir quando o aluno ou a aluna, e os professores se manifestam.

As professoras da disciplina “Docência Universitária” utilizam o recurso da exposição de conteúdos, mas a maior parte do tempo das aulas é distribuída em seminários que funcionam como uma espécie de ateliê de criação em que os alunos e alunas experimentam e criam práticas pedagógicas conforme suas experiências e suas reflexões sobre a didática na sala de aula (Apêndice 9). Como estratégia didática, os alunos e as alunas são divididos em grupos que têm a responsabilidade de planejar as aulas sobre os conteúdos propostos na ementa (Anexo 1). Mas, antes que se iniciem os seminários, duas aulas são destinadas, uma à apresentação da proposta e ementa da disciplina e na outra é realizada uma atividade denominada de memória educativa dos alunos e alunas. Nesse dia os alunos e alunas, utilizando recursos como um breve relato escrito ou um jogo de representação simbólica (escolha de objetos ou palavras),

compartilham com as professoras e seus colegas as marcas que comparecem em suas lembranças da trajetória escolar.

O preparo da ambiência da aula e a proposta de trabalho em grupo visam ao fortalecimento de vínculos de confiança e o apoio mútuo entre alunos, alunas e os professores. Além disso, o estímulo à criação de espaços de debate, de planejamento e de reflexões que acentuem a cooperação entre os alunos é uma das maneiras defendidas por Nóvoa (1999) de fortalecer a dimensão da coletividade no trabalho do professor. O estímulo a esses espaços também fortalece o diálogo, a resolução de problemas, a superação de metas e possibilita a autoformação e metacognição dos alunos e alunas. Sobre a importância da valorização do trabalho coletivo e da partilha dos saberes prévios dos alunos e alunas, Souza diz

Nessa concepção pedagógica julga-se que quando a situação de *ensinagem* assume uma dimensão coletiva, ela se enriquece, pois possibilita emergir o “entre”, a realidade dos participantes e, assim, permitir serem elaborados conteúdos de grande riqueza. Esses se tornam pontos de partida, alicerçados na aceitação do princípio dialógico, para a estruturação dos sujeitos que aprendem com os outros, em cooperação com os outros, para si e para os outros (SOUZA, 2012, p.448).

Em acordo com a proposição freiriana de que ninguém se emancipa sozinho, Souza (2008) ressalta a necessidade de criar uma cultura de cooperação no processo de *Ensinagem* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Nesse sentido, argumenta que a *práxis* docente deve ser apreendida num contexto de compreensão compartilhado, em que a denominada “inteligência expandida” (Bruner *apud* SOUZA, 2008) é utilizada como recurso pedagógico chave. A adoção desse procedimento facilita a criação de uma “ambiência [*trans*]formativa que possibilita aos estudantes e a seus formadores construir convicções e, assim, contrapor-se à naturalização da *não existência do professor* que tem sido cada vez mais forte nos dias atuais” (SOUZA, 2012, p. 451)

Além da preparação, em grupo, das aulas, os alunos e alunas assumem o compromisso de produzir uma resenha sobre os textos de cada bloco temático. A orientação é que essa resenha seja estruturada no formato de um diálogo entre as posições e teses centrais dos autores de cada texto utilizado (Apêndice 1). A partir da concepção de que existe uma relação dialética entre ação de ensinar e a de aprender, as

professoras Magalhães e Souza assumem o papel de dirigente da autoaprendizagem do aluno e da aluna. Percebo que o incentivo da criatividade no processo de construção dos planos de aula e o estímulo à produção de uma escrita sistematizada visavam à promoção do desenvolvimento e da emancipação intelectual dos alunos e alunas. Sobre a importância da criatividade na emancipação intelectual dos alunos e alunas, Souza diz

Para se incentivar a educação da emancipação em um sujeito é preciso afastá-lo da imitação servil, da repetição mortífera, abrindo-o à alteridade, à novidade, à criação, à ruptura. Educar para a vida não é simplesmente (se)reproduzir, é procriar, isto é, não fabricar um indivíduo idêntico, mas sentir-se responsável para que ele se torne um sujeito original, diferente, singular. Construir sujeitos emancipados é cultivar uma relação complexa com os outros, com as realidades; reconhecer-se ao mesmo tempo semelhante e diferente, ao mesmo tempo distinto e incluído em uma comunidade; perceber-se livre e limitado, consciente do próprio poder e da própria finitude (SOUZA, 2012, p.449).

No artigo *Universidade processo de ensino-aprendizagem e inovação*, Souza (2008), expõe seis aspectos que, em sua visão, contribuem para a construção de práticas alternativas e saberes docentes. Considerar os conhecimentos prévios dos alunos é o primeiro aspecto apresentado por ela. Como os alunos e alunas são sujeitos históricos culturais que carregam consigo conhecimentos sobre sua própria realidade, ela sustenta a posição de que são esses conhecimentos o ponto de partida para que os educandos e educandas reelaborem e realizem outras construções significativas. Em sintonia com a argumentação de Souza sobre a importância de se considerar a história de vida dos alunos e alunas, Magalhães (2011) ressalta que

O ser humano, em seu diálogo com o mundo, mobiliza emoções que remetem à sua história e à própria construção de sua subjetividade. Boa parte de suas experiências e processos emocionais não se esgotam em sua fala, em seus comportamentos, pensamentos; ao contrário, permanecem ativamente atuantes e até determinantes na própria maneira de ser que o sujeito efetiva (MAGALHÃES, 2001, p 170).

De acordo com Souza (2008), a sala de aula deve constituir-se em um fórum de debate e reflexões que crie as condições para que os alunos e alunas reconstruam, e não apenas justaponham, os conhecimentos. Nesse sentido, é importante que os professores e professoras, como dirigentes da autoaprendizagem dos alunos e alunas, ofereçam instrumentos conceituais e práticos para que eles e elas superem a visão inicial sincrética elaborando novas sínteses. Ela argumenta, ainda, que o planejamento de

atividades que utilizam textos, poesias, desenhos, músicas, filmes, pesquisas, entre outras, enriquece as vivências dos alunos e alunas e pode criar “espaços que possibilitem problematizar e trabalhar os conhecimentos em sua historicidade” (SOUZA, 2008, p. 60).

Aprendizagem cooperativa é o segundo aspecto valorizado, pois, para Souza (2008), as realidades distintas influenciam a maneira como os alunos e alunas aprendem. O conceito de “inteligência distribuída” de S. Brown (*apud* SOUZA, 2008) contém a ideia de que a inteligência não está localizada apenas em uma única cabeça. Com base nessa defesa, Souza compreende que a inteligência, além de habitar livros, dicionário, obras artísticas e culturais, vive nas cabeças e nos hábitos dos amigos e dos demais sujeitos da interação social dos alunos e alunas. Portanto, “pertencer a uma comunidade, como uma instituição de ensino, ou uma sala de aula, é entrar não somente em um conjunto de convenções, mas também uma maneira de exercer a inteligência de grupo” (SOUZA, 2008, p.63). Nas aulas de Magalhães e Souza, o incentivo à aprendizagem cooperativa dava-se por meio de estratégias didáticas tais como: a organização de trabalhos em grupos, dentro e fora da sala de aula e a troca de saberes e experiências entre os alunos nos momentos de reflexões e debates que ocorriam em sala.

No entendimento de Souza (2008), a ação do professor deve criar condições para que os alunos e alunas desenvolvam a metacognição, ou seja, a consciência sobre seus próprios processos mentais. A proposta defendida por ela é de que se crie nas salas de aula a cultura do pensar, estimulando que alunos e professores explicitem suas modalidades de pensamento. O incentivo ao diálogo, à arte de fazer perguntas, refletindo o que se aprende e como se aprende após cada aula, é fundamental para desenvolver a cultura do pensar. Além de criar uma cultura do pensar nas discussões em sala, Magalhães e Souza propunham que os alunos e alunas produzissem textos que tinham como objetivo construir diálogos entre as teses e os argumentos apresentados em cada referência teórica utilizada nas temáticas da disciplina “Docência Universitária”.

De acordo com Souza, a exposição do trabalho mental dos alunos e alunas na forma de textos, ou seja, em uma obra concreta e visível auxilia o desenvolvimento da metacognição, pois como

Esse registro não fica só memorizado, mas é exteriorizado, torna-se mais acessível à reflexão, permitindo aos professores orientarem os

alunos para que reflitam sobre suas próprias ideias, valores, maneiras de pensar, isto é, permitem que os estudantes pratiquem a metacognição (SOUZA, 2008, p.64-65).

Embora a motivação do professorado não esteja, normalmente, no centro das preocupações da formação de professor, Souza a considera como um aspecto importante na inovação docente. Em acordo com o pensamento de Sacristán (2002), ela entende que o ato de educar não envolve somente a razão, mas também sentimento e vontade. Aportado no pensamento de Arendt, Sacristán concebe que a educação do professor envolve um motivo, um projeto, uma ideologia. Nesse sentido, a ação educativa não se restringe ao âmbito da ciência, ela envolve também o da vontade. Esse âmbito “implica em querer fazer, querer transformar. Importante ainda acrescentar que a transformação se relaciona a um projeto ideológico tanto de emancipação social como pessoal” (SOUZA, 2008, p.65). Pela experiência vivida nas aulas de Magalhães e Souza, identifiquei que esse aspecto foi tratado nos momentos em que se discutiam o tema da profissionalização docente e a identidade de professor.

O quinto aspecto destacado por Souza é a interdependência entre autonomia e criticidade. Para essa autora a autonomia e a criticidade desenvolvem-se em uma relação dialética. “Não pode haver autonomia sem desenvolvimento do pensamento crítico, sem que o estudante aprenda a ir além das aparências. Aquele que não aprende a questionar, não aprende também a sair da dependência e do imobilismo” (SOUZA, 2008, p.66). Uma das estratégias pedagógicas utilizadas nas aulas de Souza e Magalhães para se desenvolver a criticidade era promover uma postura investigativa em seus alunos e alunas. Eles e elas eram orientados a buscarem a origem epistemológica de cada proposta e discurso apresentados pelos autores de referência de cada temática.

Outro aspecto considerado por Souza como interdependente à construção da autonomia é a criatividade. Todavia, ela ressalta que a criatividade não é um elemento eminentemente individual de um sujeito, mas, sim, um produto das atividades que ele desenvolve em seu contexto cultural e histórico. Portanto, sua concepção de criatividade é sempre contextualizada. Para que a criatividade se desenvolva no aluno e na aluna o processo de ensinagem deve dar

Espaço ao inesperado, um espaço de liberdade para estabelecer relações diferentes entre fatos conhecidos e fatos desconhecidos. É necessário ter tempo para que os aprendizes possam construir sua obra, possam criar.

Tempo para que possam descobrir que criar consiste também em questionar [...] Os professores, em geral, anseiam por alunos criativos, capazes de encontrar respostas que surpreendam, mas não planejam ações pedagógicas que concedam tempo necessário à criação (SOUZA, 2008, p.68).

Uma das formas de estimular a criatividade que identifiquei nas aulas de Magalhães e Souza foi o incentivo para que os alunos e alunas buscassem referências teóricas e recursos pedagógicos que superassem a prática docente do “professor explicador” (RANCIERE, 2004) ao elaborarem os seus planos de aulas (Apêndice 2). O último aspecto que Souza considera como promotor de transformações na prática e na formação docente é a relação dialética entre pensamento e emoção. Estudos recentes sobre o funcionamento cerebral evidenciam o entrelaçamento de estruturas responsáveis pela cognição e pela emoção. Citando o trabalho de Damásio, Souza (2008) ressalta que a ausência de emoções e de sentimentos impede o ser humano de ser verdadeiramente racional. Portanto, assumir a concepção da interrelação entre o afetivo e o cognitivo implicará sempre no entendimento de que o desenvolvimento não deriva unicamente de uma função psíquica, nem de atividades independentes, mas que sua origem e sua estrutura se constituem em uma trama elaborada entre individual e cultural, afirma Souza (2008). O entrelaçamento das dimensões cognitivas e emocionais foi tratado como um tema transversal da disciplina, comparecido em todas as temáticas desenvolvidas, por intermédio dos textos adotados na ementa e das estratégias pedagógicas implementadas na sala de aula.

#### **4.4. Apresentação das experiências formativas de profissionais referência no tema da violência física intrafamiliar**

A construção dos fundamentos pedagógicos para uma formação docente que contribua para a desnaturalização da prática de bater para educar, que é o objetivo central desta tese, contou com o suporte de conhecimentos acumulados em duas áreas distintas: da formação docente e da formação sobre a violência física intrafamiliar contra crianças e adolescentes. As referências teóricas e as estratégias pedagógicas utilizadas nas disciplinas “Docência Universitária” (UFG) e “Investigación en

Didáctica, Formación y Evaluación Educativa - Saberes pedagógicos y entornos complejos” (UB) apresentadas anteriormente, deram subsídio à elaboração desses fundamentos, no que concerne à formação docente. Os conhecimentos oriundos da experiência formativa de profissionais que são referência no tema da violência física como método punitivo disciplinar foram a fonte de subsídio no que se refere ao tema da violência física intrafamiliar. Neste item, apresentarei os conhecimentos identificados nas entrevistas narrativas realizadas junto a esses profissionais de referência.

Por compreender que é fundamental contextualizar a experiência formativa dos sujeitos pesquisados, exponho inicialmente as características profissionais e a trajetória formativa que eles percorreram sobre o tema da violência física intrafamiliar. A formação inicial dos onze sujeitos entrevistados<sup>76</sup> se distribuía nas seguintes profissões: cinco se graduaram em psicologia, três em medicina com residência em pediatria, um em antropologia e outro em jornalismo.

Três entrevistados iniciaram a sua atuação na área da infância a partir dos movimentos sociais de defesa dos direitos de crianças e adolescentes, tendo um deles sido conselheiro municipal de direitos na década de 1990, representando instituições não governamentais e um participou como protagonista na criação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua na década de 1980. Um dos três médicos pediatras, além de trabalhar como formador e pesquisador na Universidade, atuou como conselheiro do Conselho Nacional de Direitos das Crianças e Adolescentes (CONANDA), representando a Sociedade Brasileira de Pediatria.

Dentre os demais entrevistados, cinco são professores de diferentes universidades do país e atuavam, sejam na extensão, na pesquisa, ou em clínicas sociais, com os temas da infância e da família em especial com crianças, adolescentes e famílias em situação de vulnerabilidade social. O sujeito mais jovem do grupo de entrevistados atuava como psicólogo escolar em um município do interior do país.

A maioria dos entrevistados e entrevistadas informou que o tema da violência física intrafamiliar não foi o primeiro tema de sua atuação como profissional. O

---

<sup>76</sup> Com o objetivo de preservar o sigilo dos depoimentos apresentados nas narrativas, os nomes verdadeiros dos sujeitos entrevistados foram substituídos por um dos primeiros nomes de poetas, escritores, artista plástico e arquiteto que inspiraram o conceito (forma e conteúdo) de apresentação desta tese. Os artistas que contribuíram nesse conceito foram: Antonio Gaudí, Antonio Machado, Cecília Meireles, Clarisse Lispector, Cora Coralina, Fernando Pessoa, Eduardo Galeano, Eliza Lucinda, Manoel de Barros, Mario Benedetti e Salvador Dali.

interesse inicial desses entrevistados se distribuía inicialmente entre a violência doméstica, em especial a de natureza sexual e a situação de crianças e adolescentes em conflito com a lei. Quando o tema da violência física comparecia, ela se referia à violência policial sofrida por crianças e adolescentes que estavam em situação de rua. Um entrevistado, aqui denominado Manuel, relatou que atuou durante oito anos no Conselho Estadual de Direitos de Crianças e Adolescentes, numa época em que o

Estatuto mal estava começando, era uma violação total, a polícia batia nos meninos [de rua]. Então, o primeiro contato que eu tive foi essa violência física, física não doméstica, dos meninos desvalidos que estavam na rua (MANOEL).

O entrevistado Salvador informou que o tema da violência física intrafamiliar aparece como foco principal de seus estudos no momento da realização de sua pesquisa empírica do doutorado. Os resultados dessa pesquisa - um estudo comparativo entre crianças e adolescentes de uma metrópole brasileira e outra estadunidense que viviam ou viveram em situação de rua, identificaram a razão comum que levava crianças e adolescentes a saírem de casa nessas duas cidades era um violento conflito familiar. De acordo com esse estudo, o contexto de violência envolvia a

Violência psicológica e emocional, inclusive de violência física que eu só tinha visto em caso de tortura de preso [...], que você não podia nem imaginar que acontecia dentro de casa (SALVADOR).

Segundo Manoel e Salvador, o tema da violência física contra crianças e adolescentes perpetrada pelas forças de segurança surgiu como maior força na década de 1980. Todavia, o aprofundamento das histórias de vida das vítimas de violência sexual e das crianças e adolescentes em conflito com a lei possibilitou dar visibilidade ao impacto que a violência física e psicológica tinha na vida dessas crianças e adolescentes. Eduardo, que também atuava na área de defesa de direitos de crianças e adolescentes, argumentou em uma de suas narrativas que a tardia emergência do tema da violência física intrafamiliar como pauta prioritária na agenda de direitos de crianças e adolescentes no Brasil deu-se porque a sociedade tende a se incomodar mais com o que é mais aparente, como foi o caso dos

Chamados pivetes, aqueles meninos que corriam com cordão na mão, que tentavam te jogar no chão, abordavam velhos e velhas. [...] Depois a violência sexual que é uma coisa que mexe muito com a intimidade maior das pessoas. A sua sexualidade, a sua genitalidade. Apareceu o caso de Araceli, [...] Institui-se um dia nacional de luta que foi o 18 de maio. [...] Foram coisas aparecendo na sociedade brasileira com força, dando mídia, aparecendo nos jornais, sempre de forma sensacionalista, mas isso foi possibilitando o aprofundamento da questão. [...] começou-se a ver que aqueles meninos de rua - e se tentou criminalizar a pobreza, [mas] não era nada daquilo, eram meninos que muitas vezes tinham famílias e a maioria tem família. Começou-se a ver que a violência sexual era precedida de violência física e violência psicológica, é raro o caso de violência sexual sem aquela indução, sem aquela sedução enganosa, que é violência psicológica. Então à medida que as coisas que davam ibope foram sendo melhor estudadas e melhor vistas pelos estudiosos, [...] chegou-se à agressão primária que é a verbal e a física. "Então hoje nós estamos chegando ao âmago." (EDUARDO).

Três entrevistados, Clarisse, Cora e Antônio, informaram que seu primeiro contato com tema da violência física intrafamiliar ocorreu a partir de sua atuação como psicólogos em redes de atenção intersetoriais. Clarisse iniciou esse contato como terapeuta, no ano de 1988, com a implantação de uma rede de atenção a vítimas de violência doméstica instituída no município de São Paulo. Cora e Antonio têm o seu primeiro contato com esse tema na atuação como terapeutas e pesquisadores em duas cidades do Canadá, início da década de 1990. O entrevistado Machado diz que o seu primeiro contato com as situações de violência física intrafamiliar aconteceu inicialmente em seu trabalho de diretor de creche beneficente, no ano de 1982, e posteriormente como conselheiro tutelar de direitos de crianças e adolescentes, no início da década de 1990.

Fernando e Elisa, outros dois entrevistados, informaram que o primeiro contato com as situações de violência física intrafamiliar aconteceu nos anos 2006 e 2007, respectivamente. Elisa diz que o tema da violência física surge em sua atuação profissional quando ela inicia o seu trabalho como psicóloga escolar da rede pública. Ela relata que a violência física, tanto a sofrida pelos alunos dentro da família como a que os alunos comentavam com seus próprios colegas era a grande demanda apresentada pelos professores da escola onde trabalhava.

No caso de Fernando, sua atenção para esse tema aconteceu em razão dos resultados apresentados por uma pesquisa realizada na instituição não governamental de que ele era diretor geral. A missão original dessa instituição é promover o saudável

desenvolvimento de crianças de zero a seis anos que apresentavam dificuldades nutricionais. A referida pesquisa, que foi realizada em parceria com o Ministério da Saúde, trabalhou com uma amostra 600 famílias e os resultados indicaram um altíssimo índice de violência física utilizada na educação das crianças assistidas nessa instituição. De acordo com Fernando foi um grande choque perceber a violência que a mulher sofria do parceiro e, ao mesmo tempo, como essas mulheres, no papel de mãe, usam de violência na criação de seus filhos. O índice de violência identificado nessa pesquisa foi tão elevado que ele diz ser possível

Arredondar, porque foram mais de 99% das mães [que relataram educar por meio de] violência corporal, que vai desde um puxa arranco do cabelo, da orelha, até mesmo lesão corporal com as mãos do adulto ou através de queimaduras. [Essas ações] são relatadas como forma de educar que repremia a desobediência, a mal criação, como é dito pelas mães, [...] isso começou a me chocar demais. (FERNANDO).

Apenas um entrevistado relatou que sua preocupação com a violências que atingia as crianças que assistia já se inicia com o diagnóstico de violência física grave cometida normalmente no contexto familiar. Mario diz que, ainda como acadêmico de medicina (1968 e 1969), já se indignava com os casos de espancamentos de crianças. No ano de 2005, publica seu primeiro capítulo de livro sobre a “Síndrome da criança espancada”. Ele informa que se admirava com o fato da criança passar por

Internações uma, duas, três, quatro, cinco vezes por maus tratos e ninguém se importava (MÁRIO).

Uma característica que chama atenção no conjunto dos entrevistados é que 70% deles eram profissionais com formação na área da saúde, cinco psicólogos e três pediatras. Outro ponto de intersecção desses oito entrevistados é o fato de que todos trabalhavam, seja na atenção direta, na pesquisa ou na formação, com o tema do desenvolvimento infantil. Os demais, embora de profissões bem distintas (jornalista, antropólogo e professor aposentado), apresentavam em comum seu engajamento com a defesa de direitos de crianças e adolescentes. O único elemento em comum entre todos os entrevistados era a característica de vínculo institucional. Todos iniciaram sua atuação em instituições, governamentais ou não, que prestavam serviços a populações vulneráveis.

Ainda que houvesse no quadro de entrevistados um ex-professor, esse só iniciou sua atuação na área de defesa de direitos de crianças e adolescentes quando não mais atuava na área da educação. Ele relatou que seu ativismo na área de direitos humanos começou quando assumiu uma função gerencial em uma creche beneficente. A graduação e a atuação dos entrevistados indicados pela Rede *Não Bata Eduque* sinalizaram uma total ausência de profissionais da educação como referências nacionais sobre o tema da violência física intrafamiliar contra crianças e adolescentes. Essa ausência pode ser um indicativo de que as situações de violência intrafamiliar que atingem crianças e adolescentes não foi um dos temas eleitos como prioridade na agenda política e formativa da educação nas três últimas décadas.

A primeira questão elaborada em minha pesquisa empírica - *Quais conhecimentos ou eventos formativos foram significativos na construção de sua crítica ao uso de violência física na educação familiar de crianças?* - desencadeou na maioria dos entrevistados uma produção de narrativas carregadas de afetos, com vívidas e detalhadas memórias sobre suas próprias experiências infantis e familiares. Para nove dos entrevistados não foram os conhecimentos acadêmicos e/ou científicos a força primária, original, que promoveu em sua trajetória formativa e profissional uma postura crítica em relação à prática familiar de bater para educar crianças. De forma explícita, eles identificavam em sua história de vida as raízes de seu envolvimento na proteção e no cuidado com a integridade física de crianças e adolescentes. As narrativas de Clarisse, Mario e Salvador são exemplos dessa identificação:

Eu acho que quando a gente abraça uma causa [...] isso tem a ver mesmo com a história de vida da pessoa, e que eu me lembro, fazendo essa retrospectiva, eu acho que tive a sorte de cruzar assim com professores e até com familiares, e toda essa experiência, numa situação de muita compreensão, de muito diálogo (CLARISSE).

Olha, os conhecimentos, ou alguma informação que eu tive foi secundária ao meu interesse sobre os maus tratos infantis. Tudo começou daí. Eu era estudante de medicina, então muito novinho, eu peguei o meu primeiro caso de maus tratos, quando era estudante ainda. [...] O uso de violência de qualquer tipo, verbal. Qualquer tipo de violência era uma novidade [...], a partir desse momento eu passei a me interessar (MARIO).

Por exemplo, eu acho que em primeiro lugar tem um processo pessoal de indignação contra o castigo corporal. E meu pai [recorria] muito mais do que minha mãe aos frequentes castigos corporais. [...] então

quer dizer, a primeira coisa foi um processo de elaboração da minha experiência pessoal (SALVADOR).

Com histórias familiares e sentimentos distintos em relação às práticas educativas de seus pais, as narrativas de nove entrevistados sinalizaram que eles não incorporaram a naturalização e a legitimação que tradicionalmente a sociedade brasileira faz do uso de violência física na educação familiar de crianças. Cinco entrevistados relataram que não foram educados por meio de violência física. Em razão de sua experiência educativa na família de origem, eles desenvolveram um sentimento de estranheza em relação às práticas educativas violentas. As narrativas de Cecília e Eduardo expressam essa não naturalização e esse sentimento de estranheza em relação à violência física na educação dos filhos:

Eu fui uma pessoa educada desde que eu nasci, sem um grito, nunca levei um tapa, sem nenhuma repreensão, assim, que tirasse a minha liberdade de expressão, eu nunca fui tolhida na minha expressão de sentimentos, das minhas emoções e tal, então eu cresci acreditando que não é necessário. [...] eu e meus irmãos fomos educados sem nada que ameaçasse a gente, num clima assim de muita tranquilidade, de muito afeto. É tão forte, tão forte que eu falei isso pra minha mãe: - “mãe eu me lembro, eu tenho uma sensação assim tão forte do afeto que eu percebi que é física, é uma coisa física.” E ela falou assim; “É mesmo [...]”! Eu falei: “É”! [...] E quando na escola eu sentia que uma professora era brava, que era diferente, que não me dava chance de falar eu questionava a professora. Eu me lembro que eu tinha uma professora de matemática que era considerava brava, e ela realmente era assim exigente e tal, e eu me senti tocada de uma forma ruim, eu lembro que eu fui lá e reclamei pra ela. Reclamei assim, fui falar que eu não estava gostando daquele jeito, eu me senti a vontade para fazer isso com ela. E aí ficou tudo bem. [...] nunca acho que criança precisa apanhar, ou qualquer pessoa, pra ser educada, adolescente, criança, acho que não. [...] minha mãe era professora, e o quê aconteceu; vivia lá junto, vendo tudo que ela fazia, era tudo maravilhoso [...] era uma educação fantástica, só via as qualidades das crianças, o potencial que elas tinham, tinha muita coisa alegre, era muito bom [...] (CECÍLIA).

Bom, como sempre a gente parte do eu próprio. Então, eu venho de uma família que nunca bateu em mim e isso sem dúvida nenhuma é da maior importância, quer dizer, você espelha aquilo que você vivenciou desde que você nasceu, meu pai e minha mãe nunca bateram nos cinco filhos, essa prática não existia na minha família. Com isso, toda e qualquer violência, seja ela do adulto para a criança, do pai ou da mãe para os filhos, pra mim sempre soou de uma forma muito estranha, muito anômala, absolutamente fora daquilo que se chama de normalidade. E crescendo dessa forma, num ambiente familiar que não vou dizer que foi harmônico o tempo todo, sem dúvida nenhuma, mas onde não havia

violência física, nem por parte do meu pai contra a minha mãe, a gente sabe da violência contra a mulher, muitas vezes ela está na gênese da violência contra os filhos, isso, sem dúvida nenhuma, foi fundante na minha ojeriza, na minha percepção de que não é batendo que se educa (EDUARDO).

Três outros entrevistados relataram que seus pais utilizaram violência física em sua educação. As narrativas deles revelam a presença de sentimentos de injustiça, de rejeição, de vergonha e de culpa em relação essas práticas educativas:

Mas eu me lembro de sentir muito injuriado, injustiçado por ter apanhado [...] eu me lembro em ter apanhado por [...] pouca coisa [...] eu me lembro, uma vez meu pai tinha definido um horário para chegar em casa, e cheguei um pouco mais tarde porque eu estava na casa de um colega meu de escola. E eu tinha uma certa influencia na escola e ajudava a construir. Ajudava muito as outras crianças e colegas e a mãe [de um deles] pediu para eu ajudar [o filho] a fazer a tarefa de casa, porque ele estava tendo muita dificuldade e ela era praticamente analfabeta. [...] eu me lembro que esse dia eu cheguei muito tarde [...] em casa e que apanhei. Fiquei com uma sensação muito ruim de ter apanhado, muito injustiçado, achava que não precisava daquele exagero da parte dele (SALVADOR).

Na realidade eu tenho marcado em mim dois tipos de práticas que eu vivi quando criança, [...] nas minhas mais remotas lembranças [...] Quando era hábito educar, tinha que bater, exatamente nos momentos que eu fui batido pelo meu pai porque era de praxe. Não que ele fosse violento, ele era um homem extremamente calmo, extremamente amigo nosso, nós tivemos um amigo, pai amigo, uma mãe amiga, [...] mas ele batia consciente que estava agindo para nos educar, e como eu tenho aquilo que fez parte de mim, esse lado primeiro acho que eu tenho como uma lembrança de rejeição. Mas a lembrança prazerosa quando eu dormia nas pernas dele, quando ele me perguntava pelo que eu estava fazendo, não só quando criança, mas quando ele assistia minhas brincadeiras de fazer cinema, quando ele via as peças teatrais do colégio [...] aquilo fez parte de mim [...]. Eu acho que toda essa minha vida que eu fiz, enxergando o outro, fazendo o outro existir [...] foi passada por ele. Eu tenho um momento assim de vergonha por ele, não é por mim, momento que ele dizia; “Vai buscar a escova que você está merecendo umas palmadas. Fique de joelho”. [...] E isso eu comecei a pensar: Meu Deus, o que constrói realmente é aquilo que fica fazendo parte da gente não só como lembrança, mas como entusiasmo, como uma sensação boa, como impulso, que alguém serviu de impulso, que eu pudesse fazer carinho nos outros, essa atenção pelos outros, vício nos outros. [...] e eu vi que o caminho era esse. (FERNANDO).

[Era de] uma família bem constituída, pai e mãe zelosos [...] que amava seus filhos. E eu apanhei sempre, não me lembro quando teria começado eu apanhar dentro da minha casa, mas eu apanhava. [...] éramos três, eu sou a do meio, e eu apanhava mais do que minhas duas

irmãs, porque eu me justificava: “Eu apanho porque eu sou mais estrabuleca do que as outras”. E era mesmo, eu tinha um temperamento mais ativo do que as outras, então eu apanhava. Agora eu nunca fui espancada. [...] Quando eu apanhava mais do que minhas irmãs, não precisava nem que os outros verbalizassem isso, mas eu interiorizei que eu apanhava mais porque eu tirava minha mãe mais do sério que as outras. [...] As outras eram mais dóceis e eu era a mais questionadora, era aquela que ia lá, pegava o cavalo sem cela, sem coisa nenhuma, sem arreio, subia em cima a trotar, ia correr no campo lá do meu avô. Eu fazia coisas piores [...] dentro do meu imaginário de criança, e eu era capaz de tirar a minha mãe da paciência com mais facilidade do que as minhas irmãs, então eu me justificava [...] (MACHADO).

Em outro contexto, fora do universo das experiências infantis, a entrevistada Cora informou que iniciou o seu interesse pelo tema da violência intrafamiliar, em especial a violência contra a mulher, a partir de sua história de vida. Cora narra que uma de suas irmãs foi assassinada pelo pai dos seus filhos. Como no caso do entrevistado Machado, o que se destacou na apreensão de seu relato foi o sentimento de culpa, de responsabilidade pela ocorrência da violência. Cora relatou que sua primeira reação ante a tragédia ocorrida em sua família foi de não querer mais atuar na área da psicologia, porque passou a se sentir incapaz de ensinar ou atender alguém que vive situações de violência, se ela não tinha conseguido evitar que esta ocorresse em sua própria família.

Apenas Antonio e Elisa relataram que o seu interesse profissional pelo tema da violência contra crianças surgiu no exercício de sua profissão, por intermédio da realidade que o cotidiano de seu trabalho apresentava. Para um deles, essa realidade envolvia situações de adolescentes em conflito com a lei e de crianças vitimizadas; para o outro, situações de violência intrafamiliar e de violência na escola. Para a entrevistada

Dentre os onze entrevistados, sete declaram que foram as experiências educativas vividas em sua infância a origem de sua crítica ao uso de violência física na educação familiar de crianças e adolescentes. Cinco desses sete informaram que por não terem sido educados por meio de práticas violentas, nunca as aceitaram como necessárias e naturais. As narrativas construídas por eles confirmam os resultados de pesquisas que indicam que o mais importante preditor da aprovação de violência na educação familiar é tê-la sofrido em sua infância (DURRANT, 2008). Uma dessas pesquisas demonstrou que o índice de aprovação de violência moderada (como chacoalhão, bater com cinto) e severa (como queimar ou amarrar) “é de duas a três

vezes maior entre aqueles que as sofreram do que entre os que não foram submetidos a elas" (Buntain-Ricklefs et al., apud DURRANT, 2008, p. 84). Essas pesquisas sinalizam que as primeiras experiências pessoais de violência tendem a aumentar a tolerância em relação a elas.

Todavia, considero importante ressaltar que três entrevistados que sofreram violência física moderada em sua infância são, na atualidade, importantes ativistas na luta pela erradicação da violência física e humilhante na educação de crianças e adolescentes. Nesse sentido, acredito ser necessário relativizar os resultados da pesquisa anteriormente citada, pois não existe uma linearidade e sim dialeticidade em relação às consequências da violência vivenciada pelos sujeitos.

Considero que a aceitação ou não do uso de violência física na educação dos filhos envolve uma complexidade de fatores. As narrativas de Salvador, Fernando e Machado são exemplares nesse sentido. Esses três entrevistados relataram que sofreram violência física moderada em sua educação familiar, mas, nem por isso, incorporaram-nas como naturais. Embora as violências sofridas tenham despertado sentimentos distintos em cada um – injustiça em Salvador, rejeição e vergonha em Fernando e culpa em Machado, suas narrativas indicaram que eles tinha algo em comum: uma autoimagem positiva quando eram crianças.

Nas narrativas construídas sobre a segunda indagação da pesquisa - *Quais conhecimentos ministrados nas formações em que atua têm facilitado a desnaturalização da prática de bater para educar?* - os entrevistados apresentaram as referências teóricas que consideravam importantes no aprofundamento da compreensão da violência física intrafamiliar como método educativo punitivo disciplinar. A maioria das referências citadas pelos entrevistados se concentram no campo das teorias críticas. Nas entrevistas foram expostas também as estratégias pedagógicas que eles consideravam serem potencializadoras da desnaturalização da crença que bater educa<sup>77</sup>.

A concepção de educação, assumida pelos entrevistados e entrevistadas é articuladora de várias dimensões que favorecem uma educação crítica emancipadora na concepção freiriana. Essa concepção de educação articula-se com a de formação, de

---

<sup>77</sup> Devido à necessidade de selecionar dentre as narrativas construídas pelos formadores de referência os dados pertinentes à construção dos fundamentos objetivados nessa tese, não foram apresentadas neste capítulo as referências teóricas acima citadas. Todavia elas estão à disposição para consulta no Apêndice 8 dessa pesquisa.

metodologia de ensino, de escolhas de estratégias, de concepção do processo de ensino aprendizagem. Antônio, Clarisse e Fernando argumentaram em suas narrativas que a formação deve sempre promover situações que sensibilizem os adultos a se colocarem no lugar da criança que está sob sua educação e cuidado. Para esses entrevistados, a educação/formação que sensibiliza para o fenômeno da violência física intrafamiliar é aquela que articula e integra conhecimentos cognitivos e afetivos por intermédio de recursos pedagógicos que envolvam a corporeidade dos formandos, tais como: as vivências, os jogos, a apresentação de filmes e textos, dentre outros.

Vou te falar da experiência com os professores. [...] no curso eu trabalhava [com] uma introdução que falava da infância, e o tempo todo eu tentei mobilizar a emoção, porque eu sabia que tinha, com a cognição. Então, eu trabalhava com uns filmes, algumas dinâmicas, aulas expositivas e dialogadas. Buscava muito a opinião deles [professores]. A introdução era essa questão da sensibilidade à infância, ao universo infantil, como a criança vê e vive as coisas. Inclusive para isso a gente passava um filme que é “Filhos do paraíso” [...], que coloca a gente meio que no lugar da criança, e você emociona com ela, mas era para falar da infância, da criança (ANTÔNIO).

Quando você tem um aprendizado onde existe [...] uma situação de descoberta afetiva da questão [...] a gente nota que a pessoa assimila mais o aprendizado, em vez de ser só intelectual. Por isso que nós gostamos de fazer as oficinas com vivências psicodramáticas, por que você permite que o indivíduo possa viver papéis, se colocando no lugar do outro. [...] Essa facilidade de transitar o imaginário e o emocional, nessas vivências, vão fazendo uma sensibilização e permitindo conhecer como lidar com outro, numa aprendizagem [...] mais duradoura. Então essa sensibilização pode começar com filmes. [...] sempre com um disparador mais objetivo, que é o filme, o artigo, o texto. [...] você tem que trabalhar a sensibilização através desse veículo, depois você tem que fazer uma vivência, que é vivenciar os papéis que começam a ficar mais forte dentro naquela dinâmica. Se você não envolve um plano mais corporal esse aprendizado se perde. Eu acredito muito nessa utilização da ação como alguma coisa que solidifica a compreensão intelectual (CLARISSE).

Dentro desse mesmo enfoque, que é sensibilizar para ampliar a capacidade perceptiva do adulto em relação ao mundo infantil, Manoel propõe que se promovam, nas formações sobre a violência física intrafamiliar, estratégias pedagógicas que permitam aos adultos perceberem corporalmente a relação de desigualdade física que existe entre eles e as crianças. Em sua narrativa ele dá um exemplo de uma dinâmica dessa natureza.

[eu fazia] assim, ôh gente, olha a mão da gente, é grande! A criança de 5 anos olha pra você assim. [...] então como nos filmes de ficção, você imagina: você mede quanto? Um metro e setenta! Faça a proporção das coisas, um cara de três metros e vinte que é seu chefe, é teu pai, é seu marido lhe ameaçando com a mão que seria assim de um homem de três metros e vinte, contra mão que seria assim [pequena]. É a mesma proporção gente! Então, isso é que mexia um pouco, sabe? As pessoas ficavam assim pensando [em] sua própria história. Nossa eu ouvi depoimentos fantásticos [a partir dessa dinâmica]! (MANOEL).

Para Cora, além de ampliar a capacidade de compreensão do mundo infantil, uma formação deve também promover um melhor entendimento dos adultos sobre si mesmos. Cora argumenta que nem sempre os adultos têm uma real percepção de suas ações e sentimentos. Ela desenvolve essa argumentação relembrando a costumeira máxima de muitos pais, que é:

Eu apanhei e fiquei bem na vida, se eu não tivesse apanhado eu não seria quem eu sou hoje (CORA).

Segundo essa entrevistada, os adultos devem ser mais modestos ao avaliar seus próprios sucessos,

Pois do ponto de vista psicológico o ser humano tende a fazer uma avaliação muito positiva de si mesmo. Então, todo mundo se acha legal, eu acho que se você perguntasse ao Hitler se ele era legal, ele ia dizer que ele era legal” (Idem).

Nesse sentido, ela utiliza, em seu trabalho institucional de acompanhamento a familiares autores de violência, um instrumento que ela denomina de vídeo feedback. Esse instrumento tem como objetivo ampliar a percepção dos autores de violência física sobre de suas práticas educativas. Esse procedimento simula um ambiente tradicional de uma casa de família (quarto, cama, cozinha, banheiro). Nesse ambiente virtual, o pai ou mãe que está em acompanhamento por ter agredido fisicamente seu filho é orientado a executar, por determinado tempo, as tarefas domésticas e as práticas educativas que costuma usar com os filhos. Os comportamentos são filmados e posteriormente exibidos para que esse pai ou mãe se vejam atuando. A proposta é fazer com que o pai ou a mãe tenha um olhar externo sobre si mesmo. Para Cora, essa técnica tem ajudado muitos pais a conhecerem melhor suas capacidades e limitações em relação a sua forma de agir com a criança. Ela defende essa técnica dizendo que

É importante passar informação, conversar, discutir, mas tem que ter mais que isso (CORA).

Para ela, é fundamental que os pais ampliem sua autopercepção e conheçam suas reações e formas de agir no momento em que estão educando seus filhos.

Cecília e Salvador destacaram como estratégia pedagógica a técnica da problematização. Salvador trabalha a problematização na confrontação entre diferentes modelos de educação familiar experienciados pelos participantes de suas formações. Salvador relatou que em suas capacitações costuma fazer

Experiências dentro do grupo, é quase um conteúdo, mas é um método também. [...] Identifico pessoas que apanharam e que não apanharam [e] começo a fazer um debate, um diálogo entre essas pessoas. É incrível como isso tem um poder [...]. E normalmente eu deixo as pessoas que apanharam falar primeiro [elas falam] daquela experiência que elas tiveram, depois eu peço as pessoas que não apanharam para [...] contrapor os argumentos. [Então digo] “mas vem cá, você disse que foi isso que te fez ser o que você é hoje, sem apanhar, sem castigo corporal você não teria tornado isso não é. [Pois] “aqui tem essa pessoa que está na sua turma, na sua sala de aula que não apanhou e acha que não precisava apanhar mesmo”. [...] isso desestabiliza a crença no castigo corporal, porque pra mim o mais difícil [...] é desestabilizar a crença do individuo no castigo corporal (SALVADOR).

Por intermédio da técnica da troca de papéis, Cecília problematizava situações educativas com os pais para estimulá-los a refletir sobre o que sente e pensa quem educa e quem é educado com por meios violentos. Essa técnica era utilizada também para que os pais revisitassem suas próprias histórias educativas e buscassem respostas para situações educativas que envolvem seus filhos. De acordo com Cecília, promover a reflexão e criar condições para que os pais encontrem suas próprias alternativas aos modelos educativos violentos é importante por que

Quando a gente dá a resposta não funciona. O problema da formação dos professores [é que oferecem para eles] o pacote pronto. Não é por aí, tem que fazer o próprio professor pensar na prática que ele tem, [...] nas concepções e mudar as concepções. Porque, se não mudar, ele não pode ajudar. Mas isso passa por uma reflexão (CECÍLIA).

As estratégias pedagógicas sugeridas nas narrativas de Antônio, Cecília, Clarisse, Cora, Fernando, Manoel e Salvador mostram em que campo epistemológico

está situada a concepção de conhecimento que eles postulam nas formações que desenvolveram. Percebo em suas propostas formativas a defesa da indissociabilidade entre corpo e mente. Outra defesa que se destaca nessas estratégias é a necessidade de se criarem condições para que os formandos ampliem a sua capacidade perceptiva em relação a si e ao outro que é diferente dele. Isso implica a construção de sujeitos emancipados, portanto, capazes de criticidade sobre si mesmos e sobre a sociedade onde estão inseridos. Ampliar a capacidade por meio do diálogo e da reflexão demanda investir na construção cooperativa do conhecimento e de ações libertadoras.

Entre as estratégias pedagógicas apresentadas nas duas disciplinas pesquisadas e as narrativas construídas pelos formadores de referência identifiquei três pressupostos formativos em comum: a) a história de vida dos sujeitos afeta a produção de seus conhecimentos; b) existe uma indissociabilidade entre corpo e mente na produção do conhecimento; c) o ato de ensinar e aprender deve ser ampliado por meio da cooperação e da partilha de experiências e de saberes prévios dos alunos e alunas. Foi a partir dessas convergências identificadas na pesquisa empírica que elaborei os fundamentos pedagógicos que proponho serem guias para uma formação docente que objetive desnaturalizar a violência física intrafamiliar como método educativo punitivo disciplinar.

#### **4.5 Fundamentos pedagógicos para uma formação docente que desnaturaliza a violência na educação de crianças**

Como as referências teóricas e as formações pesquisadas nessa tese evidenciam, a violência física intrafamiliar como método educativo punitivo disciplinar revela muitas histórias. A história de como nossa cultura estruturou a sociabilidade que se institui e mantém a relação dominação-subordinação. A história da subcidadania da criança no espaço privado. A história de como muitos filhos e pais vivem o seu contato corporal, sua intimidade física pautada na experiência da dor e do medo. A história de resistências e intolerância à naturalização da prática de bater para educar crianças. A história de famílias e culturas em que a violência física é algo totalmente estranho e avesso aos seus processos educativos.

Entendo que pautar na formação docente o tema da violência física intrafamiliar como método educativo punitivo disciplinar exige postura ética, clareza epistemológica, sensibilidade e a consciência de que se está abordando uma realidade que envolve a vida familiar e educativa da maioria das professoras e professores. Por ser uma prática instituída e hegemonicamente legitimada em nossa cultura, a violência física intrafamiliar é uma história que está encarnada nos corpos, incorporada em uma forma duradoura de sentir, perceber e atuar como educador de crianças, na maioria dos professores e professoras brasileiros.

Ao conceber os fundamentos pedagógicos para uma formação docente que reflita criticamente a prática de bater para educar crianças, considere a implicação das diversas histórias sociais e a tendência de incorporações que envolvem a violência física intrafamiliar como método educativo. Em razão do aporte metódico e das concepções de homem, de violência e de ciência que esta tese adota, elegi como elementos estruturantes desses fundamentos seis categorias chaves: *historicidade, totalidade, contradição, corporeidade, práxis e transformação*. Essas categorias são as matrizes conceituais dos três fundamentos pedagógicos, *Historicidade ontogênica e filogênica da naturalização da violência na educação de crianças, Corporeidade como via de construção de conhecimentos sensíveis e Construção coletiva de conhecimentos*, construídos e eleitos como importantes guias de orientação para os futuros projetos de formação docente que tematizem o fenômeno da violência física intrafamiliar com método educativo punitivo disciplinar.

#### **4.5.1 Historicidade ontogênica e filogênica da naturalização da violência na educação de crianças**

Por ser um fenômeno complexo, que envolve realidades objetivas e subjetivas dos professores e das professoras, a violência física intrafamiliar como método educativo exige uma formação docente que aprofunde a compreensão desse fenômeno em duas vertentes históricas. Acredito que a compreensão do processo histórico que naturalizou o uso de violência física na educação de crianças, bem como a identificação das forças sociais envolvidas nesse processo, passa pela apreensão da história social e da história pessoal dessa naturalização.

Giocoechea (2009), partilha dessa mesma convicção; para ela, a chave essencial dos trabalhos formativos sobre o tema das violências é o desenvolvimento de uma clareza pessoal sobre elas. De acordo com essa autora, a desconstrução de crenças implica um engajamento afetivo, especialmente quando elas envolvem o tema da violência, pois questionar

Um tema tão arraigado socialmente requer uma compreensão experiencial adequada da problemática. Isso implica compreender o conceito e os limites da violência, a dimensão psicológica e relacional entre quem comete ou quem sofre a violência, e por fim, as consequências no desenvolvimento de quem a vive. Se os profissionais não são capazes de reconhecer a dor que provoca qualquer forma de violência, não poderão identificá-la em sua vida cotidiana [...]. É importante ajudar-lhes a analisar sua implicação emocional no problema (GIOCOECHEA, 2009, p. 117 e 118).

Um engajamento emocional, construído a partir da própria história de vida, foi identificado pela maioria dos formadores de referência como a razão primária de seus envolvimento em pesquisa e ações políticas e formativas que tinham como tema a violência intrafamiliar contra crianças. As narrativas de Clarisse e Salvador exemplificam essa identificação:

Eu acho que quando a gente abraça uma causa [...] isso tem a ver mesmo com a história de vida da pessoa (CLARISSE).

Em primeiro lugar tem um processo pessoal de indignação contra o castigo corporal [...] quer dizer, a primeira coisa foi um processo de elaboração da minha experiência pessoal (SALVADOR).

Desprezar os conhecimentos prévios - bem como a influência que eles exercem nos processo de aprendizagem, na formação docente - é uma maneira de negar a dimensão histórica e cultural dos professores e professoras. Para Souza (2000), o conhecimento da própria realidade é o ponto de partida para que os sujeitos em formação reelaborem e realizem outras construções significativas. Na mesma linha de argumentação, Magalhães (2001) compreende que, em permanente diálogo com o mundo, o ser humano mobiliza emoções que remetem à sua história e à própria construção de sua subjetividade.

Como o fenômeno da violência física é um dos instrumentos que institui e sustenta a sociabilidade, que tem como característica estruturante a relação

dominação-sujeição, acredito que articular no âmbito social e individual a historicidade desse fenômeno contribui para que os professores e professoras reconheçam a função que o uso de violência na educação familiar cumpre em relação a esse modelo de sociabilidade. Desenvolver a compreensão de que existe uma conexão entre a história social da naturalização do uso de violência física na educação de crianças e a história pessoal de incorporação desta naturalização constitui o objetivo do fundamento pedagógico denominado *Historicidade ontológica e filogênica do uso de violência física na educação de crianças*.

“Das marcas da infância está feita toda historia humana (CONTRERAS; FERRÉ, 2010, p. 30-31)<sup>78</sup>. Como pressupõem Contreras e Ferré, a existência de uma integração entre a história infantil de cada criança e a história da humanidade, compreendo que a relação de dominação instituída na educação familiar por meio da violência física integra a totalidade das macrorrelações sociais de dominação. Nesse sentido, esse fundamento almeja construir na formação docente uma compreensão que a parte se articular com o todo, dando assim uma dimensão de totalidade ao fenômeno da violência física intrafamiliar como método educativo.

#### **4.5.2 Corporeidade como via de construção de conhecimentos sensíveis**

Esclareço que o fundamento *Corporeidade como via de construção de conhecimentos sensíveis* é um desdobramento do *Historicidade ontológica e filogênica da naturalização da violência na educação de crianças*, por que também ele tem como matriz estruturante a categoria *historicidade*. Todavia, ele objetiva abarcar um aspecto específico da historicidade que envolve a naturalização da violência na educação de crianças. Esse fundamento pedagógico busca incluir na formação docente a historicidade da naturalização da violência contida na experiência corporal dos sujeitos. Nesse sentido, como o fundamento anterior, ele também almeja alcançar uma totalidade, a totalidade que envolve a inteireza humana, indissociabilidade entre corpo e mente, na construção dos conhecimentos.

---

<sup>78</sup>De las huellas de la infancia esta hecha toda historia humana (CONTRERAS; FERRÉ, 2010, p. 30-31).

“O corpo está dentro do mundo social, mas o mundo social está dentro do corpo” (BOURDIEU, 2001 p. 40). Em acordo com essa tese de Bourdieu, compreendo que a história da naturalização da violência física na educação de crianças está no corpo social, mas também no corpo dos sujeitos. A dinâmica que funda o modelo relacional dominação-sujeição no mundo social está encarnada nos indivíduos por meio do *habitus*, ou seja, por intermédio de predisposições duradouras de sentir, pensar e agir que naturalizam esse modelo. A partir do conceito de *habitus*, Bourdier nos alerta que a incorporação do arbitrário, da violência, não ocorre apenas no nível dos processos mentais que envolvem o pensamento e a percepção, mas também dos que envolvem as emoções e as sensações dos indivíduos.

Nessa direção, compreendo que uma formação docente que tem como objetivo contribuir com a desnaturalização do uso de violência física na educação de crianças deve desenvolver em seu projeto formativo a compreensão de como a aceitação dessa forma de violência foi construída na própria história de vida e na corporeidade dos formados. Considero fundamental que os professores e as professoras conheçam como se deu a naturalização da violência física como método educativo em sua própria história. Acredito que a crítica a esse método educativo passa pela compreensão de como os professores e professoras construíram em si a indiferença em relação ao sofrimento das crianças que apanham.

Parto da compreensão de que a construção do sujeito da indiferença (homens e mulheres que não reconhecem e legitimam a dor e o sofrimento do outro), que é a base objetiva da naturalização da violência, se origina em processos corporais de embrutecimento dos indivíduos. Experimentar em seu próprio corpo a dor e o sofrimento desencadeados pela violência física e ter que negá-los em razão da ideologia que diz que os pais têm o direito de bater em seus filhos para bem educá-los provoca dissociações e alienações na corporeidade da criança. Para incorporar o arbitrário, ela precisa negar as verdades vividas por seu corpo (ADORNO, 1995a; ARENDT 1995, 1999; BOURDIEU, 2001; MILLER, 2005; ZIZEK 2012). Negar a dor em si para conseguir aceitar e reconhecer que a violência é instrumento legítimo da educação familiar promove nos sujeitos um embrutecimento, uma dessensibilização em relação ao sofrimento em geral. Para Adorno (1995a), a brutalidade de hábitos, o elogio ao “ser duro” na educação contribui para o desenvolvimento de uma indiferença em relação à

dor em geral, pois quem “é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir” (ADORNO, 1995a, p.129).

Ancorada nas reflexões de Miller (2005) e Zizek (2012), compreendo que o sofrimento decorrente da violência pode gerar na vítima um mecanismo de evitação de novos sofrimentos, que consiste no congelamento afetivo. Para não experienciar novamente a dor, um processo de dessensibilização tende a ser acionado no corpo da vítima. Esse processo que busca o “não sentir” - sensações e sentimentos negativos - pode debilitar e tornar moribunda a sensibilidade. A sensibilidade é uma dimensão muito preciosa, ela é a força motora da empatia. Sem ela a indiferença reina soberana nas relações sociais; não podemos deixar a empatia ser assassinada, pois acredito que com ela e através dela se criam as condições de superação da indiferença que legitima as violências contra as crianças.

Restabelecer ou desenvolver a empatia em relação à infância, às dores e vulnerabilidades vividas pelas crianças constituiu-se importante objetivo de uma formação docente crítica à naturalização de violências na educação de crianças. Nesse sentido, esse fundamento pedagógico propõe que o projeto dessa formação articule e integre conhecimentos oriundos da corporeidade dos formandos que promovam uma sensibilidade empática em relação à criança, ao seu desenvolvimento e suas vulnerabilidades.

Acredito que um dos caminhos que levam à construção dessa sensibilidade empática é o rompimento com o automatismo, com o *habitus* que perpetua a naturalização da violência na educação das crianças. Romper com esse automatismo exige que os professores e professoras deixem-se tocar pelo outro, pela criança que ela foi e aquelas das quais cuida na atualidade, exige que eles e elas deem atenção aos acontecimentos que envolvem a vida das crianças, seus alunos e alunas. Esse rompimento implica um gesto de interrupção que “requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, [...] cultivar a atenção e a delicadeza,

abrir os olhos e ouvidos. Conversar sobre o que nos passa, [...] cultivar a arte do encontro” (CONTRERAS; FERRÉ, 2010, p. 36).<sup>79</sup>

Acredito que a superação da naturalização da violência incorporada nos sujeitos passa por duas criações da cultura humana: a ética e a estética. A ética contribui para que uma reflexão crítica seja operada em relação à desigualdade de direitos entre adultos e crianças no que se refere à integridade física. A estética contribui para que se construam conhecimentos sensíveis em relação à prática educativa que envolve crianças e famílias. Por fim, com esse fundamento pedagógico proponho que a formação docente desenvolva conhecimentos sensíveis, oriundos da experiência corporal dos professores e professoras que promovam a empatia em relação à infância e ao sofrimento das crianças que apanham para aprender.

#### **4.5.3 Construção coletiva de conhecimentos**

O terceiro fundamento construído para uma formação docente crítica à naturalização da violência na educação de crianças, propõe que seu processo de ensino e aprendizagem se desenvolva a partir de uma práxis pedagógica que supere a lógica das relações de dominação inaugurada pelo patriarcado. A sociabilidade construída pela cultura patriarcal se caracteriza por relações que se baseiam na apropriação, desconfiança, controle, discriminação de gênero, domínio e sujeição. Nesse sentido, as relações interpessoais, incluindo as de cunho educativo, são vistas como meros instrumentos que visam a alcançar a superioridade numa luta pela dominação e controle do outro (MATURANA, 2000).

A unidade entre teoria e prática proposta nesse fundamento se guia pela ordem da mãe, que é inversa à ordem que tem utilizado da violência para instalar e manter a sociabilidade fundamentada na relação dominação-sujeição. A ordem matriarcal, por não ter como fim o domínio e o controle do outro, institui-se por meio de um emocional que constrói vínculos de cuidado, confiança e aceitação total da proximidade e do contato corporal do outro. A cooperação, e não a competição, é a dinâmica propulsora dessa ordem e nela estão incluídas e legitimadas a presença da sensualidade, da

---

<sup>79</sup> Requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio [...] cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos. Charlar sobre lo que nos pasa [...] cultivar el arte del encuentro (CONTRERAS; FERRÉ, 2010, p. 36).

intimidade e da ternura, ou seja, de sentimentos, sensações e atos que sustentam o *Cuidado Essencial* com o outro (BOFF, 1999).

A práxis pedagógica que se fundamenta na dimensão coletiva, enriquece os processos de ensino e aprendizagem porque “possibilita emergir o ‘entre’, a realidade dos participantes e [...] a aceitação do princípio dialógico, para a estruturação dos sujeitos que aprendem com os outros, em cooperação com os outros, para si e para os outros” (SOUZA, 2008, p.15-16). Souza (2008), Cecília e Salvador, informantes desta pesquisa, defendem que a sala de aula e os demais espaços formativos se constituam em um fórum de debates, problematizações e reflexões, em que as diferentes formas de entender uma realidade, tal como os diferentes modelos de educação possam criar uma ambiência *[trans]formativa* em que alunos, alunas e seus formadores construam novas significações e, assim, na confrontação com distintos pensares, sentires e agires, desnaturalize-se o uso da violência como método educativo familiar.

A práxis pedagógica adotada pela formação defendida nesta tese deve constituir-se em contraponto aos princípios que guiam as relações violentas: a justificação dos meios pelos fins e a negação do outro como sujeito. Nessa direção, a formação docente implicará fazer uso de estratégias pedagógicas que se constituem referências de práticas educativas positivas, tais como o diálogo, o exemplo modelar, a cooperação, o respeito ao desenvolvimento dos aprendizes e a empatia com a vulnerabilidade característica dos alunos e alunas. Sob a égide dessa práxis pedagógica, a formação docente é, em si mesmo, uma ação transformadora que institui entre os diferentes um *status* de igualdade.

## Considerações Finais

### MENINOS SÃO JOSÉ

Toda criança me arrebatava, /toda criança, por me olhar, /me arregaça as mangas do amor e dele, desse amor, /morro de emoção.

Há nisso mais do que o fato /de criança ser igual flor, /mais do que criança ser da vida a metáfora das coisas /e seu verdadeiro valor.

Vejo José pousando sobre a casa as asas dele mudam o episódio lar. Abraço o José em todo riso /e mesmo quando não o tenho no /colo todo o tempo... evento de criança soprando a casa!

Eu fico com as pernas bambas /quando quem me aponta é uma criança. /José é Júlia, também Carolina, também Pedro, também Clara, /também Olívia, também Antônio, também Valentina, também Lina, /também João, também Luíza, também Nicolau, também Juliano, Guilherme, Diogo, Jonas, Mayara, Vinícius, Leon, Natassia, /José é todas as galáxias de meninos, /porque são só verdades, / belas verdades, ímpidas eternidades, /futuros mundos.

Belas! /Tenho vontade de defendê-las das injustiças dos ditos maiores, /dos esticados que, /aprisionados, /querem aprisionar.

Por todo o sempre e agora, /toda criança quando chora, /respondo - que foi? Quem não te tratou direito? / (Toda criança quando chora /acho que me diz respeito.)

Quero as palavras delas, /a nitidez sublime das conversas /delirantes e sábias, /quero os descobrimentos que trazem /em sua transparência natural!

José voa na casa e eu pulso /no ventre como uma grávida perene, meu Deus, / (todo filho do mundo /é um pouco filho meu!)

Como me anolece o coração / barulho som de grito de infância /no colégio de manhã! /Como é, para o meu frio, lâ /uma mãozinha pequenina /dizendo pra mim dos caminhos..., /elazinha dentro da minha, /como o dia carregando a noite e seu luar, /e aquela vozinha sem gastar, /me pedindo com carinho e desamparo: /me leva lá?

Não mimem crianças ao invés de amá-las, para não adoecê-las /para não encouraçá-las! / Não oprimam crianças na minha frente, /vou interferir, vocês vão se danar, /vou escancarar!

Não usem criança na minha presença, tomarei o partido delas, /não terão minha parcimônia, /não vou compactuar! /Não cunhem nelas a tirania, /eu vou denunciar!

Sou maternal de universo, /mil crianças caminham comigo! /Sou árvore cuja semente / se chama umbigo. /Ai... toda criança / quando grita mamãe, /respondo: que foi? / (Acho que é comigo!)

(LUCINDA, 2013. p.28-31).

A proximidade do fim me remete à história do começo. E o ponto de partida dessa investigação se localiza na compreensão desenvolvida em minha pesquisa de mestrado de que a crítica à violência física intrafamiliar como método educativo não deve restringir-se aos prováveis efeitos nocivos à saúde e ao desenvolvimento das crianças. Para além de ser a origem de sofrimentos, de deformações no desenvolvimento e de mortes de crianças, a violência física intrafamiliar cumpre uma função que considero estruturante e mantenedora da ordem societária que constrói relações de dominação. O desejo de aprofundar meus conhecimentos no sentido de realizar uma crítica que vai até a raiz desse modelo educativo foi a força motora dessa caminhada investigativa.

A naturalização do arbítrio, da violência, da ordem em que os mais fortes se sentem no direito de oprimir os que julgam mais fracos não se estrutura apenas por intermédio de forças externas ao sujeito. Ao contrário, ela se sedimenta em um entrelaçamento dialético entre objetividades e subjetividades, em que as forças sociais que regem e organizam o modelo relacional dominação-sujeição, comando-obediência são historicamente incorporados nos sujeitos. No plano subjetivo, essa incorporação se opera na negação em si e no outro do sofrimento e dos efeitos deletérios que a violência provoca. Embrutecidos, os homens e as mulheres entendem e aceitam ser natural a brutalidade. Nesse sentido, compreendo que para triunfar a naturalização da violência dentro do sujeito e no interior das relações sociais, a empatia e a sensibilidade - dimensões criadoras e propulsoras da ética e da estética na cultura humana, devem morrer ou, pelo menos, ficar moribundas.

Se o torpor do embrutecimento cria condições para a formação do sujeito da indiferença, acredito que será pelo resgate da sensibilidade que romperemos com a naturalização da violência na educação familiar das crianças. A partir dessa ótica, compreendo que a carta de alforria que deslegitima a relação dominação-sujeição não poderá ser escrita com a mesma régua e compasso que projetam a arquitetura desse modelo relacional. Se a violência é o cimento que sela os elos da corrente que aprisionam a vontade, a livre expressão de sentimentos, de pensamentos e de ações para que os sujeitos se submetem ao arbítrio, acredito que não será por intermédio dela que construiremos uma práxis pedagógica promotora da emancipação e da autonomia dos

sujeitos. Como podemos conceber que por meio dos instrumentos que instituem a sujeição formaremos homens e mulheres emancipados?

Uma práxis emancipadora exige unidade entre a teoria e a prática educativas. Um projeto emancipatório de educação não pode restringir-se ao discurso, mas, sim, constituir-se em uma práxis pedagógica em que o próprio fazer educativo é, em si, um rompimento com o modelo dominação-sujeição. Se o real objetivo é formar sujeitos emancipados, entendo que se faz necessário romper na educação de crianças com a lógica da opressão, qual seja, a de que os fins justificam os meios e de que o motor do desenvolvimento humano visa à supremacia sobre o outro.

Em meu entendimento, a instituição de uma práxis emancipadora na formação docente que trata da educação de crianças implica, necessariamente, em repensar a própria concepção de educação. O que é educar uma criança? Para que se educa a criança? são questões que considero chave nesse repensar. Em acordo com o pensamento de Contreras e Ferré (2010), compreendo que educar uma criança é, antes de tudo, dar sentido ao vivido, nominar o que nos ocorre como educadores e o que ocorre com as crianças nesse processo educativo. E mais, acredito que educar uma criança é dar sentido à vida e ao que fazemos no mundo. Educar crianças é experienciar algo novo e deixar-se tocar por ele. É deixar-se tocar por algo que suspende nossas certezas e automatismos. É dar espaço à escuta delicada e atenta do outro e permitir que um encontro educativo real ocorra entre quem ensina e quem aprende. O termo “sentido” adotado aqui está em plena sintonia com a concepção de conhecimento que leva em conta a inteireza do humano, em que os conhecimentos se dão na interconexão entre sensações, sentimentos e significados que os sujeitos experienciam sobre si, o outro e o mundo.

Nessa perspectiva, o modo que educamos uma criança diz sobre nossa concepção de homem e de mundo. E são essas concepções que definem o projeto societário que legitimamos ou não em nossa ação política educativa. Como nos alerta Montagu (1978), a concepção de natureza humana define a posição que um sujeito assume no mundo. Se este entende que a violência é a força constituidora do humano, e só por meio dela a vida social é possível, ele tenderá a adotar um modelo educacional que se orienta no sentido do controle e da administração dessa força. Nesse projeto societário, a educação se guiará pela lógica do controle externo, em que somente a

punição e/ou a gratificação são considerados recursos pedagógicos legítimos e capazes de promover as aprendizagens definidas como aceitáveis. Ao contrário do pensamento de Fromm (1987), nessa lógica, a obediência é tida como uma virtude em si mesmo e o objetivo final dessa proposta educativa é a conformação dos sujeitos ao status quo dominante.

Na concepção de homem e de mundo que naturaliza os fenômenos sociais, é fundamental que a educação tenha como missão enquadrar o “Ovo”<sup>80</sup>, pois tudo que possui uma centelha transformadora é visto como ameaça à ordem instituída e entendido como força destruidora que pode levar o mundo a ruína. Para a manutenção da ordem instituída, em que as relações se delimitam na configuração dominação-sujeição, comando-obediência, as crianças, os novos que chegam ao mundo, têm que ser conformados, e essa conformação viabilizada pela violência física tem como fim absoluto a mutilação da potência criadora que elas possuem.

Ao contrário da ordem educativa referida, Lispector (1999) e Arendt (1996b), entendem que é a potencialidade revolucionária do novo, da criança, que pode salvar o mundo de sua própria ruína. Por isso o “Ovo” exige cuidado! Para Arendt (1996b) é na educação das crianças que expressamos o nosso amor ao mundo. É na educação que protegemos as crianças da destrutividade do mundo e, ao mesmo tempo, protegemos o mundo da inexperiência e da imaturidade delas. Na educação que se orienta pela ordem do cuidado - doutrina da proteção integral e do respeito à cidadania da criança, o processo educativo está a serviço do autoconhecimento, da autoexpressão e da autonomia da criança. Não cabe nessa concepção de educação a conformação das crianças, mas sim cuidado com elas, a proteção delas para que elas venham a cumprir sua missão ontológica de renovar e transformar o mundo.

As duas concepções de educação delimitadas acima estão em permanente disputa na cena educativa. Todavia, acredito que elas possuem raízes societárias distintas, ou seja, que, historicamente, têm estruturado modos de vida e de relações sociais bem características: a ordem patriarcal e a matriarcal. Para Maturana (2000) a ordem patriarcal se constitui em uma sociabilidade que se caracteriza pela apropriação, pela desconfiança, pelo controle, pelo domínio e pela sujeição. A essência política da

---

<sup>80</sup> Refiro-me a metáfora construída por Clarisse Lispector no conto “O ovo e a galinha”.

cultura patriarcal é a supremacia, o domínio de um homem sobre os demais. Sob a égide dessa política, as relações interpessoais são vistas como meros instrumentos que visam a alcançar a superioridade numa luta pela dominação e pelo controle do outro.

Distinto do modelo societário patriarcal, as relações sociais instituídas no matriarcado são predominantemente de caráter cooperativo. Na ordem da mãe, o cuidado e o mútuo desenvolvimento entre os sujeitos é a força principal que rege as relações sociais, incluídas aqui as educativas. De acordo com Maturana (2000), esse caráter é antagônico à maneira de viver da instrumentalização patriarcal, pois a relação educativa que se funda nessa criação do mundo feminino não busca construir conhecimentos que têm como função o controle do outro, mas, sim, o cuidado e o desenvolvimento pleno dos sujeitos. A partir da negação do ideal de supremacia característico do patriarcado e, aliada ao pensamento pedagógico de Souza (2006) e Magalhães (2013), acredito que a aprendizagem cooperativa potencializa e amplifica a construção dos conhecimentos dos sujeitos em formação.

Os fundamentos pedagógicos objetivados nesta tese foram construídos a partir de dois alicerces básicos: 1) o modelo educacional que se orienta pela ordem do cuidado, da construção cooperativa dos conhecimentos e do mútuo desenvolvimento dos sujeitos e 2) a concepção epistemológica que compreende os fenômenos sociais como construção histórica, situada em um tempo e um lugar determinado. Nesse sentido, eles não devem ser entendidos como normativas ou diretrizes rígidas na formação docente que trate do tema da violência física intrafamiliar na educação das crianças. Os fundamentos aqui construídos buscam, apenas, oferecer uma possibilidade de reflexão, um ponto de orientação para que a formação docente auxilie os professores e as professoras na compreensão de que um determinado modelo educativo está indubitavelmente implicado em um projeto societário. E que dos professores e professoras se demanda que tomem consciência do projeto societário que legitimam quando defendem ou naturalizam a prática de bater para educar as crianças.

O ato de educar nos implica em um projeto civilizatório, por isso ele não deve ser regido por práticas automatizadas. Precisamos refletir mais sobre as razões e as consequências de nossas práticas educativas. Em acordo com a argumentação de Dowbor (2008), entendo que educar deixa marcas no corpo do outro. Na educação que oferecemos às crianças deixaremos as marcas indeléveis de nosso fazer no mundo.

Portanto, acredito que uma das tarefas que precisamos realizar cotidianamente em nosso fazer educativo é parar para pensar quais marcas ficará nas crianças que cuidarão do mundo após nossa partida. Marcas educativas que promovem o discernimento, a reflexão e a autonomia do sujeito? Ou marcas das forças instituidoras da indiferença ao outro e às coisas do mundo comum?

A aprendizagem que vivi na relação terapêutica com crianças vítimas de violência deixou marcas também em mim. Está marcada em meu corpo a força devastadora da indiferença à dor do outro. Todas as pessoas que acompanhei por terem experienciado sofrimentos mentais decorrentes da violência relataram que pediram ajuda. Todas buscaram comunicar sua dor a alguém em quem confiavam. Por meio de sintomas e sinais, até as crianças muito pequenas comunicaram seu sofrimento. Todavia, apenas pequena parcela não recebeu a indiferença como resposta a seu pedido de ajuda.

A ajuda não veio porque está instituído nos sujeitos um estado de entorpecimento, de frieza em relação à dor do outro. Compreendo que se não enfrentarmos esse torpor, jamais conseguiremos proteger as crianças que sofrem pela brutalidade do mundo adulto. As crianças de quem cuidei ao longo de minha atuação profissional me ensinaram muito sobre os seus sentimentos em relação à violência sofrida. São muitos os sentimentos que dilaceram seus pequenos corações. Raiva e ódio do autor da violência. Culpa e vergonha por estarem envolvidas numa situação de violência. No entanto, não se deve desprezar a presença de outro sentimento atormentador: a mágoa da pessoa em quem depositaram confiança e amor e que não aturam no sentido de protegê-las.

Como nos alertam Adorno (1995a, 1995b, 1995c) e Miller (2005), se almejamos proteger as crianças da violência precisamos assumir o papel de testemunhas cúmplices. E jamais escolhermos o caminho seguido por Adolf Eichmann! Ou seja, não sermos aquele que, ante a violência, ante a dor do outro, diz nada poder fazer a não ser obedecer as ordens do instituído. A crítica à naturalização da violência que essa tese constrói se constitui na defesa de um projeto civilizatório que nega a formação dos sujeitos da indiferença, projeto esse que se fundamenta em uma sociabilidade estruturada na relação de cuidado e de compromisso com o outro. Nele, as diferenças sempre possuem status de igualdade e não se aceita a subcidadania da criança (PAULA, 2010).

Todavia, considero importante alertar que o projeto defendido por essa tese não é novidade alguma dos tempos contemporâneos; ao contrário, é uma herança ancestral. Ele remonta a tempos muito antigos, que antecedem a nossa própria existência individual. Ele nasce de uma construção espiritual humana (ZAMBRANO, 2008) que se inaugura no mundo feminino, denominado por Arendt amor mundi. É esse amor que nos faz comprometer-nos com nossas crias, transformando o ato de educar em um gesto transcendente de cuidado com o mundo. É em nome dele que Elisa Lucinda diz em seu poema: “não oprimam crianças na minha frente, vou interferir, vou escancarar! Não usem criança na minha presença, não vou compactuar! Não cunhem nelas a tirania, eu vou denunciar! Sou maternal do universo, mil crianças caminham comigo!” (LUCINDA, 2013, p.31).

Aqui, com a escolha da poesia de Elisa Lucinda, a crítica consciente e cientificamente estruturada à naturalização da violência física se converte em desejo! E é o desejo, o meu desejo, que, ao fim e ao cabo, sustentou a caminhada intelectual que esta tese fez. O desejo de que em nome do amor mundi, os adultos que educam as crianças, sintam que elas fazem parte de sua responsabilidade com o mundo. E que sob a força dessa responsabilidade, ao verem uma criança em sofrimento, esses adultos não se esquivem e digam pra si mesmo o que Elisa Lucinda diz ao final de seu poema: sim, isso é comigo!

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1995a. p. 119-138.
- \_\_\_\_\_. Educação contra a Barbárie. In: *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1995b. p. 155-168.
- \_\_\_\_\_. Educação e emancipação. In: *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1995c. p. 169-185.
- \_\_\_\_\_. *Sobre o sujeito e objeto*. In: Palavras e Sinais: módulos críticos 2. Trad. Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. Tabus acerca do magistério. In: *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1995d. p. 97-117.
- AGUIAR, Odílio Alves, Violência e banalidade do mal. In: Revista Brasileira de Cultura Dossiê: Hanna Arendt: Um pensamento que assumiu o amor pelo mundo. São Paulo, ano 11, n. 129, p. 54-57. out. 2008.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Eichmann em Jerusalém. Um relato sobre a banalidade do mal*. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Entre el pasado y el futuro*. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Trad. de Ana Poljak. Barcelona: Ediciones Península, 1996a.
- \_\_\_\_\_. *La crisis en la educación*. In: Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Ediciones Península: 1996b.
- \_\_\_\_\_. *Origens do Totalitarismo*. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Responsabilidad y juicio*. Traducción de Miguel Candel. Barcelona: Paidós, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Sobre a violência*. Tradução de André Duarte. Rio de Janeiro: Relume-Damara, 2001.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. LTC, Rio de Janeiro, 1978.
- ASSEMBLEIA DAS NAÇÕES UNIDAS. *Relatório do especialista independente para o Estudo das Nações Unidas sobre a Violência*. Apresentado à Assembleia Geral em 23 de agosto de 2006. Relatório coordenado por Paulo Sérgio Pinheiro. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/Estudo\\_PSP\\_Portugues.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/Estudo_PSP_Portugues.pdf)>. Acesso em 05 de março de 2013.
- AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. *Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.
- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N. de Azevedo. *Telecurso de especialização na área de violência doméstica contra crianças e adolescentes*. São Paulo: Lacri/Ipusp, 1995.
- BANDURA, A. *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press, 1971.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). *Manual instrutivo de preenchimento da Ficha de notificação/investigação individual violência doméstica, sexual e/ou outras violências*. Brasília. Ministério da Saúde, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Sistema de Informação de Mortalidade*. Brasília, 2008b.

\_\_\_\_\_. Resultados da vigilância de violências e acidentes - Viva 2006-2007. Apresentado por Marta Maria Alves da Silva In: *Seminário de Lançamento do Guia Linha de cuidado para a atenção integral à saúde de crianças, adolescentes e suas famílias em situação de violências*, realizado em 15 de julho de 2010. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

\_\_\_\_\_. Resultados da vigilância de violências e acidentes apresentado por Rurany Ester Silva. *Seminário de Vigilância e Prevenção de Acidentes e Violência da Secretaria Estadual do Estado de Goiás* realizado em 27 de agosto de 2011. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

\_\_\_\_\_. Site Votenaweb. PLC 7672/2010 - Proibirá que os pais usem castigos físicos, como beliscões e palmadas, para corrigir seus filhos. Congresso Nacional. Disponível em <<http://www.votenaweb.com.br/projetos/1187>>. Acesso em 25 de março de 2010.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner. 5º Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

\_\_\_\_\_. *Lições da Aula*. Aula inaugural proferida no Collège de France. São Paulo: Editora Ática, 2001.

BRUDER, Carmem. *Tapa de pai é castigo ou carinho? O Popular, On-line*. Opinião. Goiânia, 24 jan. Disponível: [<http://www2.opopular.com.br/anteriores/24jan2006/opinião>]. Acesso: 1º fev. 2006.

CAMACHO, S. (1998). *Guia prático dos pais*. São Paulo: Greenforest do Brasil.

CAMUS, Albert. *El hombre rebelde*. Editorial Losada, Buenos Aires, 2005.

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, Marilena. *Participando do debate sobre Mulher e Violência*. In: CARDOSO, Ruth (et al.). *Perspectivas Antropológicas da Mulher*, Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1985.

CZEPAK, Isabel. *Palmadas criam polêmica*. O Popular. Goiânia, 5 fev. 2006, p. 5.

CONNELY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de Experiências e Investigación. In: LARROSA, Jorge, ARNAUS, Remei; FERRER, Virginia, et.al. *Déjame que te cuento*. Ensayos sobre narrativa y educación. Editorial Laertes: Barcelona, 1995. p. 11-60.

CONTRERAS, José. Apontamentos das exposições teóricas da disciplina *Saberes pedagógicos y entornos complejos (Bloque Experiencia educativa y saber didáctico)* ministrada pelo Professor Dr. José Contreras, coordenador del máster oficial en Investigación em Didáctica, Formación y Evaluación Educativa de la Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Curso Máster Oficial 2012/2013, Universidad de Barcelona, 2012.

\_\_\_\_\_. *Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado*. Conferencia pronunciada en el I Congreso

Metropolitano de Formación Docente Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires Buenos Aires – 26, 27 y 28 de Noviembre de 2008.

\_\_\_\_\_. *La libertad que tenemos y la que necesitamos. Pensar de nuevo la práctica docente.* Texto do dossier de lecturas de la asignatura Saberes pedagógicos y entornos complejos – Bloque I: Experiencia educativas y saber didáctico. Curso Màster 2012/2013 - Universidad de Barcelona, 2012.

\_\_\_\_\_. *Subjetividades em relação.* Aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza. Publicado em português, com el título Subjetividades em relação. Aberturas pedagógicas para personalizar o ensino, em MARIGUELA, Marcio, CAMARGO, Ana Ma. Faccioli, y SOUZA, Regina Ma (orgs.). *Que escola é essa? – Anacronismos, resistências e subjetividades.* Campinas (São Paulo): Alínea, 2009, p. 91-117.

\_\_\_\_\_. FERRÉ, Nuria Pérez de Lara. *La experiencia y la investigación educativa.* In: *Investigar la experiencia educativa.* Ediciones Morata, Madrid 2010.

CORALINA, Cora. *Poemas dos Becos de Goiás e estórias mais/Cora Coralina.* 23ª Edição, São Paulo: Global, 2006, p. 38-43.

COSTA, Jurandir Freire. *Violência e psicanálise.* Rio de Janeiro, Edições Graal, 3. Ed., 2003.

DAMASIO, Antonio R. Auch Schnecken haben Emocionen [Los caracoles también tienen emociones], conversación com *Der Spiegel*, nº 49, 1 de diciembre de 2003.

DAVIDOFF, Linda L. *Introdução à psicologia/ Linda L. Davidoff.* Tradução Auripebo Berrance Simões, Maria da Graça Lustosa; revisão técnica Antonio Gomes Penna. – São Paulo: MacGraw-Hill do Brasil, 1983.

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.).

DIÓTIMA *El perfume de la maestra.* 2. ed. Barcelona: Icària, 2004.

DOWBOR, Fátima Freire. *Quem educa marca o corpo do outro/ Fátima Freire Dowbor;* organizadoras Sonia Lúcia de Carvalho, Deise Aparecida Luppi. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

DURRANT, Joan E. Castigos corporais: preponderância, preditores e implicações para comportamento e desenvolvimento da criança. In: STUART, N. Hart *et.al.* *O caminho para uma disciplina infantil construtiva: eliminando castigos corporais.* São Paulo: Cortez; Brasília - DF: Unesco, 2008. p. 57-108.

EGGERT, Edla. *Narrar processos: tramas da violência doméstica e possibilidades para a educação.* Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009.

ETXEBERRÍA, Xabier. Claves do pensamento violento. In: JARES, Xesús Rodrigues (coord.). *Construir a paz. Cultura para a paz.* Vigo: Edicións Xerais de Galicia:, 1996.

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.

FONTANA, V.J. *The maltreated child.* The maltreatment syndrome in children. Illinois, Charles C. Thomas, 1964.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- FREUD, Sigmund. (1915). *Os instintos e suas vicissitudes*. (Obras completas. Edição Standard Brasileira, Volume XIV.). Rio de Janeiro: Imago 1980a.
- \_\_\_\_\_. (1920). *Para além do Princípio do Prazer*. (Obras completas. Edição Standard Brasileira). Rio de Janeiro: Imago 1980b. Volume XVIII.
- \_\_\_\_\_. (1929). *O mal-estar na Civilização*. (Obras completas. Edição Standard Brasileira Volume XXI). Rio de Janeiro: Imago 1980c.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FROMM, Erich. *Anatomia da destrutividade Humana*. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- FURNISS, Tilman. *Abuso sexual da criança: uma abordagem multidisciplinar*. Manejo, Terapia e Intervenção Legal Integrados. Trad. de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GALEANO, Eduardo H., 1940 – Os filhos dos dias/ Eduardo Galeano; tradução de Eric nrpomuceno. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2012, p. 135.
- 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.
- GERSHOFF, E.T. *Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: a meta-analytic and theoretical review*. Psychological Bulletin, v. 128, p. 539-79, 2002.
- GIOCOECHEA, Pepa Horno. *Amor y Violencia. La dimensión afectiva del maltrato*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2009.
- GHIRALDELLI, Paulo Jr. *De volta com a “palmada pedagógica”*. Disponível em {<http://ghiraldelli.pro.br/2010/07/29/de-volta-com-a-%E2%80%9Cpalmada-pedagogica%E2%80%9D/>}. Acessado em 25 de março de 2011.
- HAMMARBERG, Thomas. *A Europa caminha em direção à abolição total do castigo físico contra crianças*. In: Violência Jamais – Trinta anos de abolição do castigo físico na Suécia. Governo da Suécia e Save the Children Suécia, 2009
- HOBBS, Thomas. *Do cidadão*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- HORKHEIMER, Max. *Teoria crítica I: uma documentação*. Trad. Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva/Editora da Universidade de São Paulo, 1990.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *O Conceito de sociologia*. In: Temas básicos da Sociologia. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix/Editora da Universidade de São Paulo, 1973.
- \_\_\_\_\_. *O Conceito de esclarecimento*. In: Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

- JOVCHELOVITCH, Sandra & BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, M e GASK. Pesquisa qualitativa contexto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Voz, 2010.
- LISPECTOR, Clarice. O ovo e a galinha, In: Felicidade Clandestina: contos. Rio de Janeiro, Rocco, 1999, 1ª edição, p. 51-52.
- LONGO, Cristiano da Silveira. *Ética disciplinar e punições corporais na infância*. Disponível em {<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/psicosp/v16n4/v16n4a06.pdf>}. Acesso em 17 de março de 2011.
- LOPES, A. C. (1988). *Como ter um filho sadio e feliz*, 2a ed. São Paulo: Paulinas.
- LUCINDA, Elisa. A fúria da beleza/ Elisa Lucinda. 5ª Edição, Rio de Janeiro: Record, 2013, p.28-31.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986 (Temas básicos de educação e ensino).
- MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. *Afetar e sensibilizar na educação: uma proposta transdisciplinar*. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 163-181, jan./abr. 2011. Acessado no link <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3995/3371> em 03 de junho de 2013.
- MANEN, Max Van. *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. 3ª Edição. Editora: Paidós Educador. Barcelona, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books, 2003, págs. 158-165. In: Dossie de lecturas de la signatura Saberes Pedagógicos y entornos Complejos. Bloque I: Experiencia Educativa y Saber Didáctico – Profesor José Contreras, Curso Master 2012-2013. Universidad de Barcelona.
- MARX, Karl. Miséria da Filosofia. Trad. Luiz M. Santos. São Paulo: Editoria Mandacaru, 1990.
- \_\_\_\_\_. *O capital: crítica da economia política*. Trad. 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.
- MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis. *Formação e capacitação humana*. Trad. de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MENDONÇA, Martha. *A brutalidade e o desejo de justiça*. Revista Época, São Paulo: Editora Globo S. A., n. 476, p. 94-96, 02 jul. 2007.
- MICHAELIS: *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.
- MICHAUD, Yves. *A violência*. Trad. de L. Garcia. Série Fundamentos. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- MILLER, Alice. *El cuerpo nunca miente*. Tradução Marta Torent López de Lamadrid. Editores: Ensayo Tusquets, Barcelona, 2005.
- 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*. Coord. Cláudia Araújo de Lima et. al. Brasília: Ministério da Saúde, 2005, p. 13 – 16.

\_\_\_\_\_. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.

MONTAGU, Ashley. *A natureza da agressividade humana*. Trad. Maurício Mower. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MORAIS, Regis de. *Violência e educação*. Campinas, SP: Papirus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MORIN, Edgar. *Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade*. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (orgs.). *Inovação e interdisciplinariedade na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

\_\_\_\_\_. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 16ª ed. Tradutora: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, jan-jun.1999.

OEA. *Relatório sobre castigo corporal e os direitos humanos das crianças e adolescentes - Promovendo a defesa e o respeito dos direitos humanos das crianças e adolescentes nas Américas*. Organização dos Estados Americanos. Comissão Interamericana de Direitos Humanos Relatoria sobre os Direitos da Crianças, 135º período ordinário de sessões em 05 de agosto de 2009.

ONU. *Estudo Mundial sobre Violência contra as Crianças*, outubro de 2006: <http://www.ohchr.org/english/bodies/crc/study.htm>; acessível em [www.violencestudy.org](http://www.violencestudy.org)

PAULA, Paulo Afonso Garrido de. *Criança, palmadas e dor*. Disponível em {[http://www.naobataeduque.org.br/site/documentos/Crian\\_\\_a,%20palmadas%20e%20dor.pdf](http://www.naobataeduque.org.br/site/documentos/Crian__a,%20palmadas%20e%20dor.pdf)}, 2010. Acesso em 20 de março de 2011.

PIOVESAN, Flávia. *Mania de Bater*. Jornal O Globo. Disponível em {<http://oglobo.globo.com/opiniao/mat/2010/08/12/mania-de-bater-917382395.asp>}. Acessado em 12 de agosto de 2010.

PHILIPPI, Jeanine Nicolazzi; FELIPE, Sônia T. *O corpo violentado: estupro e atentado violento ao pudor: um ensaio sobre a violência e três estudos de filmes à luz do contratualismo e da leitura cruzada entre o direito e a psicanálise*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. Do ensinar à ensinagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. *Docência na Universidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

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, Maria Milagros Montoya. *Enseñar: una experiencia amorosa*. Texto apresentado em conferencia no CEP Luisa Revuelta. Coordina Rosa Solano, Córdoba, 26 de noviembre de 2009. Publicado no link: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:T2hxYoqBpjMJ:redes.cepcordoba.org/mod/resource/view.php%3Fid%3D647+&hl=pt-PT&pid=bl&srcid=ADGEEShxxhhE7f8cLUDUf->

FQ\_AqGvj9ohJxbq5sJ9vqauOGeesZrqQS5Q-Z4l\_Oz0RIQHxt4WDMR\_nMfm\_Jef65RD4d78\_2bJHyAraspBqpYZKr3YXCPwUolhsLcFsl7LnSl6\_BerQP6Y&sig=AHIEtbQsO6hwXW9MPxRy85nVeVf5j7iGug

Acessado em 27 de março de 2013.

RANCIERE J. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte; Autentica, 2004.

REDE NÃO BATA EDUQUE. *A reforma legal*. Disponível em {[http://www.naobataeduque.org.br/site/reforma\\_legal/mundo.php](http://www.naobataeduque.org.br/site/reforma_legal/mundo.php)}. Acessado em 17 de março de 2011.

ROSSETTO, Elisabeth. A educação à luz do pensamento de Maturana. In: *Educação Especial* n. 32, p. 237-246, Santa Maria, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A prática é institucionalizada: o contexto da ação educativa. In: \_\_\_\_\_. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 70-98.

\_\_\_\_\_. 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.

SAFFIOTI, H. I. B. Gênero, patriarcado, violência. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. – (Coleção Brasil Urgente).

SANMARTÍN, José. *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. José Sanmartin (coord.). 2. Ed. Barcelona: Editorial Ariel, 2004.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20, 1995. p. 71-99

SILVA, Maria Aparecida A. da. *A violência física intrafamiliar como método educativo punitivo disciplinar e os saberes docentes*. 2008. 224 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

\_\_\_\_\_. 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) Descobrendo faces da violência contra crianças e adolescentes*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

SITE POEMA DA ALMA. *Táctica y estrategia de Mario Benedetti*. Disponível em {<http://www.poemas-del-alma.com/tactica-y-estrategia.htm>}. Acessado em 17 de março de 2013.

STUART, N. Hart et.al. *O Caminho para uma disciplina infantil construtiva: eliminando castigos corporais*. São Paulo: Cortez/ Brasília-DF: UNESCO, 2008.

SKINNER, B. F. *Tecnologia do ensino*. Trad. R. Azzi. São Paulo: Herder, 1972.

\_\_\_\_\_. *Contingências do reforço: Uma análise teórica*. Trad. R. Moreno. Coleção os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. *Universidade processo de ensino aprendizagem e inovação*. In: Anais do 9º Encontro de pesquisa em educação da ANPED Centro Oeste. Educação tendências e desafios de um campo em movimento, Brasília, 2008, p.57-71

\_\_\_\_\_. *Novos paradigmas: pontes entre o mal estar e o bem estar docente*. Linhas Críticas, Brasília, DF, n.36, p. 433-453, maio/ago. 2012.

\_\_\_\_\_. MAGALHÃES, Solange Martins de Oliveira. A produção acadêmica sobre professores na Região Centro-Oeste do Brasil. In: LEITE, Denise. FERNANDES, Cleoni Barboza (orgs). *Qualidade da educação superior: avaliação e implicações para o*

futuro da universidade. Colab. Cecília Luiza Broilo. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 447-454, 2012. (Série Qualidade da Educação Superior: Observatório de Educação Capes/Inep).

THEICHER, Martin H. *Cicatrizes que não saram: a neurobiologia do abuso infantil*. Tradução de Dwain P. Santee. Scientific American, mar. de 2002.

TIBA, Içami. *Disciplina: limite na medida certa* (11a ed.). São Paulo: Gente, 1996.

UNICEF. *Convenção Nacional dos Direitos da Criança*. Disponível em: {[http://www.unicef.org/brazil/dir\\_cri.htm](http://www.unicef.org/brazil/dir_cri.htm)}. Acesso em 25 de março de 2011.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia pedagógica*. Trad. Paulo Bezerra, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WEBER, Lídia Natalia Dobrianskyj. *Quem ensina a violência?* Conjuntura Social. Rio de Janeiro, n. 6, p. 38-43, 2001.

\_\_\_\_\_; VIEZZER, Ana Paula; BRANDENBURG, Olivia Justen. O uso de palmadas e surras como prática educativa. Universidade Federal do Paraná. Estudos de Psicologia 2004, 9(2), 227-237.

WELLER, Wivian. *Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze*. GT 14: Sociologia da Educação – 32ª Reunião Anual da ANPED, 04 a 07 de outubro de 2009.

ZAMBRANO, Maria. *Hacia um saber sobre el alma*. Alianza Literaria: Madrid, 2008.

ZIZEK, Slavoj. *Vivendo no fim dos tempos*/Slavoj Zizek; tradução Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2012.

# Apêndice 1

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

**Disciplina:** Docência Universitária – Segundo semestre de 2009

Profª Drª Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza

Profª Drª Solange M. O. Magalhães

Aluna: Maria Aparecida Alves da Silva

**Tema da aula:** Universidade: Aprendizagem e conhecimento

**Referências:**

AUDY, Jorge Luis N. Interdisciplinaridade e complexidade na construção do conhecimento: o desafio da integração ensino-pesquisa. In: MOROSINE, Marília C. e ENGERS, Maria Emilia Amaral (orgs). **Pedagogia Universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p 31-36.

ANASTASIOU, Léa das Graças C. Ensinar, aprender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças C. e ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville, SC. Editora Univille, 2003. p 11-65.

CUNHA, Maria Isabel da. Pesquisa e qualidade no ensino: aprendizagem e possibilidade na educação superior. In: ENGERS, AMARAL, Maria Emília e MOROSINI, Marília Costa. **Pedagogia Universitária aprendizagem**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007. p 145-152 7p.

**RESENHA**

Em seu artigo, Jorge Andy (2007) tece críticas às especializações sem limites, pois elas terminam por provocar uma dificuldade “na construção de um verdadeiro diálogo entre diferentes áreas do saber na resolução de problemas que a sociedade apresenta” (ANDY, 2007, p. 31). Para reforçar o seu o seu ponto de vista, cita a argumentação de Nicolescu (et al., 2000) que diz: a soma dos melhores especialistas resulta em uma incompetência generalizada. A fim de superar os problemas gerados pela fragmentação do conhecimento, Andy (2007) defende que o ensino, desde a graduação, evolua para um processo em que a ação do aluno protagonize a aprendizagem. Ele acredita que esse protagonismo só será viável se o processo de ensino-aprendizagem for baseado na pesquisa.

Os textos de Anastasiou abordam duas temáticas: os processos de ensinagem e a organização curricular. No primeiro tema, a autora ressalta que na maioria das universidades brasileira ainda predomina o modelo de ensino jesuítico. Nesse modelo a aula é composta de três processos básicos: “preleção do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas dos alunos e exercícios para fixação, cabendo ao aluno a memorização para a prova” (ANASTASIOU, 2003, p. 12). Como proposta de superação do modelo jesuítico de ensino Anastasiou (2003) defende que a construção do saber se dê em uma unidade dialética processual, “na qual o papel condutor do professor e a auto-atividade do aluno se efetivem em dupla mão, num ensino que provoque aprendizagem por meio das tarefas contínuas dos sujeitos, de forma que o processo interligue o aluno ao objeto de estudo e os coloque frente a frente” (ANASTASIOU, 2003, p. 16).

No segundo texto Anastasiou (2003) faz uma análise histórica sobre a forma vigente de organização curricular. Os currículos universitários atuais se configuram em grades disciplinares, como a dois séculos atrás;

“conforme o modelo da racionalidade, separa a teoria da prática e distingue as disciplinas do básico e do profissionalizante como um conjunto de requisitos, pré-requisitos e outros, com a configuração de coleção. Agrupadas por ano ou semestres, as disciplinas são destinadas a um docente, que fica responsável por uma parte do currículo; assim, individualmente, organiza seu plano de ensino e trabalha sua disciplina independentemente das demais” (ANASTASIOU, 2003, p. 43).

Alterar a estrutura curricular não é uma tarefa fácil, afirma Anastasiou (2003), pois exige a implementação de:

- profissionalização continuada, para o fortalecimento do coletivo docente;
- alterações na lógica da organização do conhecimento;
- reorganização do tempo e das ações discentes e docentes de forma alternativa, respeitando as individualidades;
- discussão e o aprofundamento vertical;
- estudo das conexões, as relações, a construção de leis e princípios, que se tornam a tônica do processo, mantendo um ritmo de trabalho processual além da sala de aula;
- práticas, ou leituras da realidade, para configurar a dúvida intelectual em relação aos quadros teóricos da várias disciplinas, num posicionamento inter ou transdisciplinar;
- atitudes de aceitar processualmente os fracassos e erros na flexibilização curricular.

No texto *Pesquisa e qualidade no ensino: aprendizagem e possibilidade na educação superior*, Cunha (2007) alerta que os desafios pedagógicos são cada vez maiores e mais complexos na sociedade contemporânea. Para enfrentar esses desafios a autora compreende que o ensino deve evoluir da reprodução do conhecimento para a produção do conhecimento. Nesse sentido, a autora em concordância com o posicionamento de Andy, defende que o ensino se conjugue com a pesquisa. A pesquisa permite aos alunos superar a lógica tradicional do ensino que é construído de certezas. A pesquisa requer uma lógica diferente, “a dúvida é sua companheira permanente e o erro é considerado importante no processo de construção do conhecimento” (...) Não há uma única resposta para nada e muito menos constructo que seja imutável no tempo e no espaço (CUNHA, 2007, p. 173).

# Apêndice 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DISCIPLINA: **DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

PROFESSORAS: Profª Drª Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza  
Profª Drª Solange Martins Oliveira Magalhães

ACADÊMICOS(AS): Cida Alves e Edson Ferreira Alves

DATA: 02/11/2009

PERÍODO: 14h às 18h

## **PLANO DE AULA**

### **1. Tema**

Educação Superior: ensino e pesquisa

### **2. Objetivos**

#### **2.1. Geral**

Refletir sobre a história da pós-graduação no Brasil com o foco no desenvolvimento do ensino e da pesquisa neste nível da educação superior, compreendendo os entraves, avanços, críticas e perspectivas rumo a novos paradigmas para a formação *stricto sensu* e a superação da dicotomia teoria / prática.

#### **2.2. Específicos**

- Compreender a constituição histórica da pós-graduação no Brasil e a regulação do Estado;
- Identificar as críticas e proposições das autoras frente aos desafios para a pesquisa no cenário atual;
- Refletir sobre novos paradigmas para a pesquisa e também para a docência na pós-graduação;
- Pontuar perspectivas para o papel da pós-graduação na formação de docentes universitários tendo como eixo o binômio ensino e pesquisa.

### **3. Metodologia / Desenvolvimento**

- Acolhida;
- Apresentação do plano e da temática;
- Apresentação dos professores e das autoras;

#### **3.1. Aquecimento Inespecífico:**

- Dinâmica: minhas memórias em pesquisa educacional
  - Em círculo, cada integrante do grupo relata brevemente suas vivências com pesquisa em educação utilizando os objetos ou fotos trazidos;

#### **3.2. Aquecimento Específico:**

- Organização da turma em quatro grupos por técnica de numeração aleatória, sendo cada grupo responsável por um texto presente na referência bibliográfica;
  - Revisão dos conceitos do texto;

- Estudo das questões previamente elaboradas pelos alunos;
- Indicação de um integrante que representará **a(s) autora(s)** do texto, um que representará **os(as) entrevistadores(as)** e definir os que serão **os(as) debatedores(as)**;

### 3.3. Dramatização:

- Entrevista com “as autoras” dos textos nos moldes programa televisivo *Roda Viva*, em que as questões previamente elaboradas serão apresentadas pelos entrevistadores, respondidas pelas “autoras” e discutidas pelos debatedores;

### *Intervalo;*

- Continuação das dramatizações;

### 3.4. Processamento

- Análise e síntese dos conteúdos apresentados
  - Produção escrita em dupla: os significados e apontamentos que os textos provocaram com a crítica reflexiva dos integrantes;
  - Em círculo, debate aberto sobre os elementos trazidos pelas autoras, visando sintetizar os principais conceitos.

## 4. Recursos Didáticos

- Textos (vide referência bibliográfica);
- Perguntas elaboradas previamente pelos alunos;
- Objetos e fotos trazidos pelos alunos;
- Figurinos para composição da dramatização trazidos de casa pelos alunos;
- Som, CDs;
- Xerox das folhas de avaliação;
- Lanche.

## 5. Avaliação

- Os alunos serão avaliados pela participação nas atividades propostas;
- O trabalho docente será avaliado mediante ficha de avaliação específica preenchida pelos alunos.

## 6. Referências bibliográficas

ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa de. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 577-599, maio/ago. 2006.

BRZEZINSKI, Iria. Pós-Graduação em educação brasileira e a produção do conhecimento profissional: emergência de um novo paradigma para a formação de professores? In: BRZEZINSKI, Iria e TAVARES, José. *Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p. 53-80.

KUENZER, Acácia Zeneida e MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e trama na pós-graduação em educação. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, set/dez. 2005.

WARDE, Mirian. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. In: BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, Ana Maria. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. Florianópolis: Cortez, 2006. p. 235-254.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DISCIPLINA: **DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

PROFESSORAS: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Solange Martins Oliveira Magalhães

AULA MINISTRADA POR: Cida Alves e Edson Alves

DATA: 02/11/2009

TEMA: Educação Superior: ensino, pesquisa

CRITÉRIOS E ESCALA	Ótimo	Bom	Regular	Fraco
1. Domínio do conteúdo				
2. Relações entre as idéias dos autores estudados				
3. Relações com outros conhecimentos / autores / práticas				
4. Criatividade				
5. Criticidade				
6. Motivação				
7. Estratégias utilizadas: adequação, prática, recursos				
8. Condução das discussões				
9. Plano: coerência / cumprimento				
10. Preparação da aula				
11. Sintonia da dupla				
12.				
13.				
14.				
15. Comentários / Críticas / Contribuições				
<hr/>				

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DISCIPLINA: **DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

**Professoras:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Solange Martins Oliveira Magalhães  
**Acadêmicos (as):** Adriano de Melo Ferreira e Maria Aparecida Alves da Silva

Data: 17/11/2009  
Período: 14h às 18h

<b>PLANO DE AULA</b>
----------------------

### **1. Tema: UNIVERSIDADE: PROFESSORES INOVADORES**

#### **2. Objetivos**

##### **2.1. Geral**

Aprofundar o debate sobre a emergência de novas teorias e práticas na Docência Universitária.

##### **2.2. Específicos**

- ✓ Contextualizar o cenário sócio-político em que emerge a defesa de inovações pedagógicas na Docência Universitária;
- ✓ Refletir sobre os paradigmas que sustentam a proposta de inovações pedagógicas;
- ✓ Aprofundar os conhecimentos sobre os instrumentos teóricos e práticos que os professores inovadores desenvolvem no seu processo de *ensinagem*;
- ✓ Refletir sobre a concepção da interação entre o afetivo e o cognitivo;
- ✓ Identificar as críticas e proposições dos autores que debatem o texto “Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção”.

#### **ATELIER DE CRIAÇÃO**

“Transformar os silêncios em possibilidades”  
(CUNHA, 2006, p.19)

#### **3. Metodologia / Desenvolvimento**

Apresentação do plano e da temática;

Apresentação dos professores e das autoras;

##### **3.1. Aquecimento Inespecífico:**

*Apresentação do dueto em violão: Tico tico no fubá*

*Tempo: 5 min*

##### **3.2. Aquecimento Específico:**

*Coral corpo e voz: Bola de meia, bola de gude*

*Tempo: 30 min*

##### **3.3. Dramatização:**

*Desmonte dos textos:*

- ✓ *conceitos chaves;*
- ✓ *argumentações,*
- ✓ *proposições*

*Tempo: 60 min*

*Intervalo;*

*Musicalização da síntese dos textos*  
(*exemplos de construções musicais, refrões, clímax, ondulação...*)  
Tempo: 30 min  
Apresentação das produções musicais.  
Tempo 10 min

#### **3.4. Processamento**

Análise e síntese dos conteúdos apresentados com os textos dos debates

- ✓ Exposição oral dos participantes sobre os significados e apontamentos que os textos provocaram;
- ✓ Em círculo, debate aberto sobre os elementos trazidos pelas autoras, visando sintetizar os principais conceitos.

#### **4. Recursos Didáticos**

- ✓ Clip's musicais;
- ✓ Perguntas elaboradas previamente pelos alunos;
- ✓ Cenário previamente montado para propiciar a dramatização;
- ✓ Som, CDs;
- ✓ Xerox das folhas de avaliação;
- ✓ Lanche.

#### **5. Avaliação**

- ✓ Os alunos serão avaliados pela participação nas atividades propostas;
- ✓ O trabalho docente será avaliado mediante ficha de avaliação específica preenchida pelos alunos.

#### **6. Referências bibliográficas**

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção.

Revista Interface Comunicações, Saúde, Educação, v7, n13, p.149-158, ago 2003

Fonte: <http://www.interface.org.br/revista13/debates1.pdf/10p>.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. Universidade processo de ensino aprendizagem e inovação.

In: Anais do 9º Encontro de pesquisa em educação da ANPED Centro Oeste. Educação tendências e desafios de um campo em movimento, Brasília, 2008.

CUNHA, Maria Izabel da. (org). Estudo um. Estudo três In: Energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, São Paulo. Junqueira&Marin, 2006.



# Apêndice 3

**Asignatura:** Saberes Pedagógicos y Entornos Complejos - Bloque I: Experiencia Educativa y Saber Didáctico

**Profesor:** José Contreras

**Alumna:** Maria Aparecida Alves da Silva

**Textos de Inspiración:**

LARROSA, Jorge (1996) *La experiencia de la lectura*. México: FCR y CONTRERAS, José La Libertad que tenemos y la que necesitamos. Pensar de nuevo la práctica docente. Universidad de Barcelona en el Dossier de Lecturas de la Asignatura Saberes Pedagógicos y Entornos Complejos - Bloque I: Experiencia Educativa y Saber Didáctico

**Imagine de Inspiración: fotografía de Català-Roca**



**Canción de Inspiración:**

**Narrativa:** El dolor de la escritura

Siento placer ante las palabras de Contreras, Larrosa y Nuria al leer sus textos, pero solamente con pensar en escribir mis propias palabras, ocurre algo extraño y un dolor empieza a oprimirme el pecho.

¿Por qué sucede esto? ¿Se deberá al temor de *auto-exponerme*? ¿Será ello debido al temor del resultado final de mi escritura?. Tal vez sí. *Estoy segura de no saberlo*.

Así que decido formularme la pregunta: ¿qué es lo que pasa?. Tu mente, compañera de vivienda de tu pecho, produce escritos todo el tiempo. ¿Por qué, el acto mismo de prepararse para poner sobre papel lo ya dicho en los pensamientos, anuncia angustia?..

Mi otro yo me responde: “En mi mente, los textos se despliegan tan rápidos...; albergan tal multiplicidad..., siempre corriendo a un tiempo..., muchos..., y mezclados de tantos otros muchos temas a la vez...”.

Sí: es verdad. Me parece que ellos son piezas de grandes proporciones. Volúmenes que han de devenir objeto de reducción como condición siquiera de poder ser pasados al papel. Bajo esta

puerta estrecha, el agolpamiento constituye motín, Así pues, ¿qué ha de ser lo primero?; ¿qué pieza destacaré sobre las demás?.

Elegir entre la multitud de pensamientos es matar a muchos otros. En la mente todos tienen derecho a vivir, pero, en el papel, sólo unos cuantos tendrán sus vidas eternizadas con la tinta negra de la escritura. Siento que algo injusto opera en la metamorfosis del texto pensado al texto escrito. Y parece que aquello vivo en mente, y muerto en el papel, era más hermoso, verdadero, justo y bueno.

¡Pienso que escribir es una experiencia de vida y muerte!. Mientras escribo he de lidiar con el fracaso y con el carácter incompleto de lo real, porque los pensamientos vuelan mientras las palabras caminan lentamente. Se hace muy difícil lidiar con el tiempo lento, con trozos mal hechos, con las pocas vidas que quedarán, con la incompletud de lo real...

Maria Aparecida Alves da Silva

10 de octubre de 2012

# Apêndice 4

**Asignatura:** Saberes Pedagógicos y Entornos Complejos - Bloque I: Experiencia Educativa y Saber Didáctico

**Profesor:** José Contreras

**Alumna:** Maria Aparecida Alves da Silva

**Primera inspiración:**

“Una perspectiva que no disocie ni posponga los sentidos personales frente a los logros y las adquisiciones a otro momento que ya no escolar. Una perspectiva más ambiciosa que la de la simple acumulación del saber, porque no niega la necesidad del saber, sino lo que cada uno puede hacer personalmente con el mismo. No se trata, pues, de que los niños aprendan, por ejemplo, a escribir, preocupados solo por la transmisión de los códigos y el perfeccionamiento del trazo, por la respuesta imitativa a un modelo, sino de que en la experiencia de eso aprendizaje esté la vivencia de su necesidad, de su uso, de su posibilidad de escribir de sí y desde sí, de participar de la vivencia de su sentido comunicativo (Smith, 1994)”.

Fragmento del texto: “**Subjetividades en relación: Aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza**” – José Contreras (2009, p. 11).

**Segunda inspiración:**

“La formación de los profesionales debe comenzar por sus propias experiencias personales. Una de las clave esenciales para trabajar el tema de violencia es que los profesionales necesitan obtener claridad sobre el tema de forma personal antes de poder trabajar sobre él como profesionales. Los cambios actitudinales y de comportamiento en cualquier tema implican un enganche afectivo, tanto más en el tema de la violencia, a la que están tan acostumbrados que a veces ni siquiera la perciben como tal al vivirla”.

Fragmento del libro: “**Amor y violencia – la dimensión afectiva del maltrato**” – Pepa Horno (2009, p.117).

**Tercera inspiración:**

“El profesor comprende el desarrollo del niño de una forma a la vez comprometida y reservada, cercana y distante. Por un lado, debe mirar y cuidar al niño con atención e interés, y de ahí surgen tanto el compromiso como la máxima subjetividad. Y, por otro lado, debe considerar la variedad de limitaciones y posibilidades del niño, y de ahí la necesidad de ser reservado y distante” (p. 35).

Fragmento del libro: “**Ver al niño desde una perspectiva pedagógica**”. In: “El tono en la enseñanza – el lenguaje de la pedagogía” – Max Van Manen (2004).

**Narrativa: La niña que escribía en tablas de madera**

María era una niña de ojos codiciosos; siempre veía rebosar sabor en el Mundo y en los acontecimientos de vida a su alrededor. Con los ojos, las piernas, las manos y la boca quería

devorar el Mundo. Vibraba por vivir ese Mundo, pues su espíritu era de exploradora, aventurera. María se encantaba con lo desconocido, y quería probarlo sin prisa.

Le gustaba trepar a los árboles altos y descubrir nuevos caminos cerca de su pequeña ciudad. Quería volar, por lo que siempre estaba probando experimentos. Un día saltó desde el tejado de su casa con un paraguas abierto como para-caídas. Por estas ganas de aventura, María vivía magullada y sucia, con las rodillas peladas, magulladas. Tres veces se fracturó los brazos.

A diferencia de María, su madre era una persona de orden y limpieza. Su mayor alegría era mantener hermosa su casa, siempre ordenada y llena de muebles y adornos preciosos. Cada pequeña cosa de aquella casa habría de permanecer en el mismo lugar para siempre. Ella amaba a sus hijas, por lo que en Navidad regalaba a éstas las muñecas más bonitas; siempre “el último lanzamiento” del año.

Pero la madre de María creía que las muñecas no eran para jugar. Por tanto, después de Navidad ella se ocupaba de guardarlas en un alto armario de su habitación. El orden calmaba su espíritu, mientras que lo inesperado y el lío siempre la hicieron sufrir.

Hija traviesa, madre ordenada. A tal contraste, la relación entre ambas no era nada amistosa. Guiada por el reto de transformar en obediente a la niña insumisa, su madre siempre la golpeaba. Al dolor de esas palizas, María vivía la sensación más intensa y visceral, extrema, de la injusticia.

Para prevenir ser golpeada más todavía, María ocultaba su llanto. Y, en la soledad de sus escondites, descubrió que la escritura de su historia y el expresar sus pesares la consolaban. Así fue que el escribir tomó sentido en su vida. Sus escritos guardaban el mismo contenido del *Blues* de los negros estadounidenses: eran el llanto de quien compartía con otros los dolores y sufrimientos propios. Sin embargo, el ritmo de su texto era una mezcla de la improvisación del *Jazz* y la velocidad del *Rock and Roll*.

Sin embargo, su deleite con la escritura no duró mucho. Para su desgracia, la hermana mayor siempre acababa por encontrar sus escritos, y entonces los destruía. En el fondo, la intención fraterna era buena: ella no deseaba que María se desarrollase como una persona rebelde. Lo que su hermana no entendía era que escribir se había constituido ya en necesidad en la vida de María.

Y así, para que su hermana no encontrase sus escritos, María empezó a aislarse durante horas en el cuarto de baño y a escribir en pequeñas hojas de papel higiénico. Obstinada en destruir todas las evidencias que María dejaba *de las violencias maternas* (pues su hábito era reacción consecuente a esas violencias), su hermana descubrió también las hojas en el baño.

María era valiente, y, como su madre y su hermana, muy persistente. Nunca dejó de escribir. Para evitar que su hermana siguiera rasgándole hojas, empezó a escribir en pedazos de madera, que su hermana era incapaz de destruir. Así tuvo María su triunfo: incapaz de destruir los escritos sobre la dura madera, su hermana mayor “tiró la toalla”.

¿Por qué María tenía siempre que escribir?. ¿Para ventilar sus quejas?. Ya no se trataba “tan solamente” de eso. Indignada por su sufrimiento de violencia, María escribía a fin de legar mensaje, como hacen los náufragos al echar a la mar sus cartas embotelladas. Ella quería que alguien se apiadara de su dolor, aunque hubiera de ser en un día muy distante. Que alguien, “junto” a ella, se indignase también, y en voz alta dijera que jamás un adulto debe tratar así a una niña.

Pero, ¿quién era el destinatario de aquellas cartas?. María no estaba segura. No sabía más que esto: aquellas era cartas al futuro. Un futuro en que habría personas sensibles a su sufrimiento. Un futuro en el que una persona más fuerte que la pequeña María pudiera ver las injusticias que cometen los adultos contra un niño, y así, aunque de una manera póstuma, proteger, de las violencias de sus padres, a las pequeñas Marías.

Movida por una visceral necesidad de alivio y de hallar consideración a su sufrimiento, María aprendió a escribir. Su escritura ha sido siempre un desbordamiento de aguas revueltas. A través de las notas musicales que hacen sonar las hojas de sus escritos, las palabras tocan siempre acordes de *Blues*, *Jazz* y *Rock*. Aunque la escritura fue una necesidad en la vida de María, como el pan al hambriento y el beber al sediento, siempre llevaba mal sus redacciones de escuela. Sus escritos de escuela fueron una lástima: ella no era capaz de memorizar la ortografía y reglas gramaticales, ni de seguir el rastro de la escritura académica y formal.

Y ahora, como adulta, todavía sufre al escribir. Pues aquí en la escuela el ritmo académico impuesto sobre la escritura es un *Minué* adverso a María, quien se puede mover nada más que en conformidad con su naturaleza de aguas turbulentas, en aquellos ritmos que los negros estadounidenses inventaran: *Blues*, *Jazz* y el viejo *Rock and Roll*.

### **Mi pregunta pedagógica:**

En el límite entre la cercanía y la distancia que debemos mantener con nuestros alumnos (Manen, 2004), ¿cómo puedo ayudar a María a desarrollar un lenguaje en su escritura que le haga poder expresarse sin vivir la experiencia de dolor y mutilación que el ritmo de *Minué* le impone?.

Maria Aparecida Alves da Silva

18 de octubre de 2012

# Apêndice 5

**Asignatura:** Saberes Pedagógicos y Entornos Complejos - Bloque I: Experiencia Educativa y Saber Didáctico

**Profesor:** José Contreras

**Alumna:** Maria Aparecida Alves da Silva

**Texto de Inspiración:**

“No quería que esto pasara nunca a nadie más, pero en la vida no hay nada seguro; nadie nos puede prometer nada con seguridad. Por eso es tan importante pensar en la vida. Queiro que animeis a Tsubasa”.

(Frase del mestre Toshiro Kamamori sobre la muerte de un padre de su alumno Tsubasa - Documetário “Pensando en los demás”. El vídeo se puede acceder en este enlace <https://www.youtube.com/watch?v=f9WzX5Svi3k>)

**Narrativa:** La muerte de la más bella muñeca de porcelana

Mis hijas: dos niñas hermosas con el color de la canela en la piel, pero de diferentes ojos y cabello. Pelo rizado y ojos castaño oscuro una de ellas. La otra, pelo negro y lacio y ojos del color de la *jabuticaba*\*. Animada a expresar mi admiración por sus bellezas distintas, anduve durante días buscando en las tiendas de mi ciudad una muñeca que regalar a cada una, y hallé las dos más hermosas muñecas de porcelana.

Para mi hija mayor elegí una muñeca envuelta en ropa de invierno, con pantalones de cuero, cámara clásica de correa pendida a su cuello y pelo rizado y voluminoso, como el suyo. Para la más joven elegí una hermosa muñeca vestida de *Pocahontas*, que abrazaba un gran tambor.

Sin embargo, la diferencia entre mis hijas no se limita a lo físico. Tienen temperamentos distintos: la mayor es plácida y reflexiva como las dulces aguas de un gran lago mientras la pequeña posee la energía e impetuosidad de las cataratas empujadas por un río caudaloso.

Un día, en una pelea entre hermanas, la más joven rompió la bella muñeca de porcelana de la mayor. La reacción de esta última fue sorprendente: ella, quien jamás había tempestado, llora a lágrima viva por la muñeca rota y con indignación acusa a su hermana de haberlo hecho a propósito, por pura maldad. Gritaba desconsoladamente, en mitad de un llanto incontinido.

Contemplando esta escena y sintiendo en carne propia la desesperación de mi hija, recogí del suelo los pedazos de la muñeca, mientras le decía *que todo se puede reparar; que todo tiene arreglo*. Y añadí que haría todo lo posible para arreglar su muñeca y re-hacerla tal y como era antes de la caída.

Y, la verdad, con todo el esfuerzo he intentado arreglarla con pegamentos especiales. La llevé a un hospital para muñecas. Nada funcionó. Al final, yo fracasé en mi esfuerzo de restaurar la integridad de su muñeca.

Cuando le dije a mi hija mayor que no podía arreglar su muñeca querida, ella no se quejó. “Sólo” me miró con una decepción desgarradora, para decirme que ya conocía de antemano lo inútil de mis intentos. Esa frase me partió el corazón en dos, pues yo jamás la había visto unirse a un juguete como lo ha hecho con esa muñeca.

En ese momento me di cuenta de la magnitud de mi error: prometí lo imposible por no poder apoyar y abrazar la verdad -la amarga revuelta y el inmenso dolor de mi hija en su pérdida irreparable. *El dolor de la "muerte"* de su muñeca favorita.

### **¿Qué me ocurrió?.**

¿Por qué formulé aquella promesa tan fácilmente?.

¿Qué conflicto no fui capaz de enfrentar?. ¿Acaso la rivalidad entre las dos hermanas?. ¿Quizás el hecho de que ciertos actos causan daños irreversibles a las personas y las cosas?. ¿O la contradicción relativa a la presencia de la muerte en la vida?.

¿Qué me llevó a errar por el camino de la omnipotencia, espejismo de que todo lo podemos?.

¿No fue esa misma ilusión de omnipotencia la que provocó el hundimiento del *Titanic*?.

¿No es ese pensamiento el que ha hecho al hombre destruir las vidas de otros y devastar la naturaleza?.

¿Por qué su llanto desconsolado me cegó?.

¿Por qué excluí de la escena de diálogo a la hermana que había roto la muñeca?.

### **La pregunta pedagógica**

¿Qué necesitaban mis hijas en aquel momento preciso?. ¿Qué aprendizaje valioso deberían extraer, a partir de aquel evento, para sus vidas?.

Como madre que ama a sus dos hijas, ¿qué debería yo enseñar a mi hija pequeña, quien hizo el daño, y a la hija que sufrió el daño?.

Maria Aparecida Alves da Silva

26 de octubre de 2012

# Apêndice 6

## CURRÍCULO DOS FORMADORES DE REFERÊNCIA ENTREVISTADOS

- **REGIÃO CENTRO-OESTE**

### **Benedito Rodrigues dos Santos**

Possui mestrado em Ciências Sociais Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996), doutorado em Antropologia pela Universidade da Califórnia Berkeley (2002), pós-doutorado pelas universidades Johns Hopkins (2005) e da Califórnia em Los Angeles (2006). Atualmente é professor e pesquisador na Universidade Católica de Brasília, no Programa de pós-graduação stricto sensu em Psicologia. É também pesquisador associado do International Institute for Child Rights and Development (IICRD), Universidade de Victoria, Canadá. Sua linha de pesquisa é cultura contemporânea e relações humanas. Seus temas de pesquisa são: formações culturais globais, contextos locais e construção de subjetividades. Cidadania, direitos humanos de crianças e adolescentes e políticas públicas. Poder, alteridade e formas de violência contra crianças e adolescentes. Urbanismo e formas de subjetivação. Antropologia da emoção. Estudos históricos e psicoantropológicos da infância e da adolescência e processos de construções/negociações identitárias. Possui expertise em estudos etnográficos comparativos entre Brasil e Estados Unidos. Tem realizado consultorias de longa duração para organismos das Nações Unidas, Fundo das Nações Unidas para Infância UNICEF-Brasil e organizações não-governamentais internacionais como a Childhood Brasil.

### **Vannuzia Leal Andrade Peres**

Possui graduação em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília (1976), mestrado em Educação Escolar Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (1997), Doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (2001) e Estágio Pós-Doutoral em Educação pela Universidade de Brasília (2010-2012). Professora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás desde o ano de 1977. Tem produções na área de Desenvolvimento Humano - com foco na Subjetividade - principalmente relacionadas aos seguintes temas: desenvolvimento da personalidade e educação da família em diferentes espaços sociais: escola, justiça e comunidade.

- **REGIÃO NORDESTE**

### **Célia Maria Stolze Silvany**

Possui graduação em Medicina pela Escola Baiana de Medicina e Saúde Pública (1974). Atualmente é Coordenadora da residência médica e internato em Pediatria das Obras Sociais de Irmã Dulce, Salvador/BA. Médica do Ministério da Saúde, membro conselho editorial da revista da Sociedade Baiana de Pediatria, professora do Departamento de Pediatria da Escola Baiana de Medicina e Saúde Pública e da Faculdade de Ciência e Tecnologia /BA. Tem experiência na área de Medicina, com ênfase em Saúde Materno-Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: violência contra a criança e adolescentes, doenças infecciosas e parasitária.

### **Eleonora Ramos**

Jornalista com graduação em Direito, autora e organizadora de diversas publicações sobre o tema da violência contra crianças e adolescentes, em especial sobre o tema dos castigos físicos e humilhantes, coordenadora do Projeto Proteger (Salvador-BA) e membro da coordenação da Rede Não Bata Eduque.

### **Francisco Sullivan Bastos Mota**

Possui graduação em Medicina pela Universidade Federal do Ceará (1976). Atualmente é Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Medicina, com ênfase em Clínica Médica. É Diretor Geral do Instituto da Primeira Infância – IPREDE - Fortaleza (CE).

- **REGIÃO SUDESTE**

### **Dalka Chaves de Almeida Ferrari**

Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1970), especialização em Violência Doméstica contra Criança e o Adolescente pela Universidade de São Paulo (1995) e especialização em Psicodrama Terapêutico pelo Instituto Sedes Sapientiae (1973). Atualmente é autônoma da Clínica Realengo e Professora/ Coordenadora CNRVV do Instituto Sedes Sapientiae - CNRVV.

### **Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams**

Professora Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), coordena o LAPREV (Laboratório de Análise e Prevenção da Violência) que faz pesquisa, ensino e extensão quanto ao enfrentamento e prevenção da violência, notadamente a violência intrafamiliar e a violência na escola. Possui Pós-Doutorado pela Universidade de Toronto (Canadá), Doutorado em Psicologia Experimental (USP/SP), Mestrado em Psicologia pela Universidade de Manitoba (Canadá) e Bacharelado e Licenciatura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Supervisiona alunos no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSCar. É pesquisadora do CNPq (nível 1-C) e autora de diversos livros e artigos científicos, tendo recebido premiações nacionais e internacionais (as mais pertinentes "Práticas Exemplares numa Perspectiva de Gênero e Etnia em Saúde", da Organização Panamericana de Saúde, OPAS/OMS e Prevenção do Abuso Infantil da Women's World Summit Foundation em Genebra, ambos em 2009. Ministrou curso na Pós Graduação em Psicologia da Universidade de Mar Del Plata - (2010) e Universidade Nacional de Córdoba - Argentina (2012), ambos na Argentina). Proferiu diversas palestras internacionais: na sede da ISPCAN (International Society for the Prevention of Child Abuse & Neglect), em Chicago, 2008, na sede da American Psychological Association em Washington, em 2009 e no Departamento de Psicologia da Southern Methodist University (SMU), em Dallas (2013). Tem diversas parcerias internacionais, como por exemplo com a American Psychological Association (APA) para validação no Brasil do programa ACT de treinamento de pais e com a Westat, órgão de pesquisa sediado em Washington, para conduzir um estudo de prevalência sobre abuso sexual infantil. É Vice-Presidente da Sociedade Brasileira de Psicologia (2009 - 2013).

### **Marina Rezende Bazon**

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1991), mestrado em Science - Psychoéducation pela Université de Montreal / Canadá (1995) e doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1999). Atualmente é professor doutor da Universidade de São Paulo. Tem experiência em Pesquisa e Intervenção junto a grupos considerados em situação de risco psicossocial, especialmente crianças e adolescentes, atuando principalmente nos seguintes temas: crianças e adolescentes vitimizados e família, adolescentes em conflito com a Lei, intervenção psicossocial (psicoeducação) e avaliação de programas.

**Rachel Niskier**

Possui graduação em Medicina pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade do Estado da Guanabara (1960). Especialização em Pediatria pela Sociedade Brasileira de Pediatria (1969). Especialização em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública (1985) e Habilitação em Adolescência pela Sociedade Brasileira de Pediatria (1998). Atualmente é coordenadora de campanhas da Sociedade Brasileira de Pediatria. Pediatra do Instituto Fernandes Figueira da Fiocruz onde coordena o Núcleo de Apoio aos Profissionais que atendem crianças e adolescentes vítimas de violência (NAP). É conselheira suplente do CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

- **REGIÃO SUL**

**Mariza Silveira Alberton**

É professora e especialista na Área da Violência contra Crianças e Adolescentes. Dedicou-se a formação de conselheiros e demais atores da Rede de Proteção e Atendimento à Criança e ao Adolescente do Rio Grande do Sul. Integra o Conselho Nacional e coordena, no Rio Grande do Sul, a Pastoral do Menor da CNBB. Através desta pastoral, faz parte do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, tendo sido presidente na gestão 2002/2003. Coordena o Movimento pelo Fim da Violência e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes/RS e representa no estado do Rio Grande do Sul o Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes. Foi conselheira Tutelar em Porto Alegre nas duas primeiras gestões (1992 a 1998). Assessorou os trabalhos da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito do Congresso Nacional que tratou de Situações de Violência e Redes de Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes no Brasil (2003-2004). É autora do livro “Violação da Infância – Crimes Abomináveis: humilham, machucam, torturam e matam!”. Em 2005 a carioca Mariza Alberton recebeu o título de Cidadã Honorífica de Porto Alegre, em reconhecimento aos relevantes trabalhos na área da infância.

**Mariane Steffen**

Possui graduação em Psicologia pela Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (2005), especialização em Psicologia em Saúde Mental Coletiva pela Fundação Educacional Hansa Hammonia (2007). Atualmente é Psicóloga do Centro Educacional Prefeito Luis Adelar Soldatelli. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem. O Projeto Brincando com a realidade – Grupo de Crianças vítimas de violência doméstica - Rio do Sul (SC) coordenado por Mariane Steffen ficou em 1º Lugar no Concurso de Boas Práticas Educativas promovido pela Rede Não Bata Eduque.

# Apêndice 7

## ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Nome do entrevistado: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Instituição a que pertence: \_\_\_\_\_

Cidade/Estado que reside: \_\_\_\_\_

Questões chaves:

- 1) Quais conhecimentos ou eventos formativos foram significativos na construção de sua crítica ao uso de violências físicas na educação familiar de crianças?
- 2) Quais conhecimentos ministrados nas formações em que atua têm facilitado a desnaturalização da prática de bater para educar?

**Pontos de atenção:**

Formação e Prática Profissional

Como iniciou sua crítica em relação ao uso de violências físicas na educação de crianças na família?

Quando iniciou sua crítica em relação ao uso de violências físicas na educação de crianças na família?

Porque essa crítica aconteceu?

Referências Teóricas (Oral/Escrita – como foi o acesso ao material)

**Experiências Formativas**

Quando?

Quem eram as pessoas em formação?

Como eram as pessoas em formação?

Qual era o contexto das pessoas em formação?

# Apêndice 8

**Referências Teóricas Indicadas nas Narrativas dos Formadores de Referência:**

Em razão das características profissionais, vínculos institucionais e mesmo interesses pessoais dos entrevistados e das entrevistadas, cada trajetória de aprofundamento teórico sobre o fenômeno da violência física intrafamiliar contra crianças e adolescentes assumiu um desenho muito peculiar. Os entrevistados Cecília e Clarisse informaram que algumas teorias e pesquisas sobre o desenvolvimento humano e infantil deram sustentação as suas convicções de que bater não educa.

Clarisse considerou ser fundamental a inclusão de conhecimentos oriundos das teorias do desenvolvimento infantil na formação de professores. Segundo essa entrevistada, tal conteúdo ajudariam os professores e professoras a entenderem melhor porque as práticas educativas não violentas são consideradas mais adequadas atualmente. Os teóricos citados por elas são: Lev Semenovitch Vygotsky (1896 – 1934), Jean Piaget (1896 - 1980), Julian de Ajuriaguerra (1911 - 1993), Jonh Bowlby (1907 - 1990) que desenvolve a Teoria do Apego, Urie Bronfenbrenner (1917 - 2005) criador da Teoria Ecologia do Desenvolvimento humano e Jaan Valsiner, pesquisador do Departamento de psicologia da Clark University (USA) importante colaborador da Teoria da Psicologia Cultural do Desenvolvimento. Cecília cita ainda como referências os trabalhos de Zelia Maria Mendes Biasoli Alves, pesquisadora da Universidade de São Paulo, atuando principalmente com os temas de práticas educativas familiares e socialização e proposta terapêutica para as crianças de Jacob Levy Moreno (1892 - 1974), criador do Psicodrama e do Sociodrama.

Cora, que no início de sua profissão trabalhava com a abordagem comportamental, diz que as pesquisas de Albert Bandura (nascido em 1925) e de Burrhus Frederic Skinner (1904 - 1990) foram referências na sua não aceitação de práticas violentas na educação de crianças e adolescentes. Outro pesquisador internacional citado por ela foi o australiano Matt Sanders que desenvolveu na saúde pública de seu país um programa de educação parental, denominado de “Programa de Parentalidade Positiva”. Esse programa tem como objetivo orientar futuros pais sobre as práticas educativas que são promotoras do saudável desenvolvimento físico e mental das crianças, bem como, de identificar as famílias que estão em situações de vulnerabilidade, ou seja, correm o risco cometerem violências contra seus filhos.

Ainda no campo das pesquisas da psicologia da aprendizagem, Cora cita como referências brasileiras os trabalhos de Paula Inez Cunha Gomide - Faculdade Evangélica do Paraná, que concentra suas pesquisas nos temas práticas educativas, comportamento moral, estilo parental, comportamento anti-social e adolescente autor de ato infracional, e de Silvia Helena Koller, pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ex coordenadora do Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua. Outra referência brasileira citada por Cora foi a pesquisadora Heleieth Iara Bongiovani Saffioti (1934 - 2010). As pesquisas de Saffioti sobre o tema “gênero e violência” fundamentaram seus estudos e intervenções junto a mulheres que sofriam violência doméstica. Eduardo relatou que suas referências iniciais foram a proposta pedagógica de Paulo Reglus Neves Freire (1921 - 1997) e o pensamento filosófico de Carlos Alberto Libânio Christo, o Frei Betto (nascido em 1944).

Fernando e Mario destacaram como referências os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da área médica. Fernando informou que o principal suporte teórico adotado na instituição que coordenava foi a “Teoria da Zona de Intimidada”. Essa teoria foi desenvolvida pelo médico norueguês Karsten Hundeide da Universidade de Oslo. Ele sistematizou sua teoria em um programa de intervenção social denominado de Programa Internacional do Desenvolvimento Infantil (ICDP). O objetivo primordial desse programa era criar condições para que pais e cuidadores desenvolvessem um cuidado empático por intermédio da inclusão de seus filhos em sua “zona de intimidade”. Mario relatou sua principal referência atual eram os estudos que tratam do “stress crônico”, desenvolvidos por pesquisadores das áreas da neuropsiquiatria e da endocrinologia. Esses estudos demonstram por intermédios de exames de alta precisão as alterações fisiológicas e morfológicas que stress causa nas vítimas de situações traumáticas (violências físicas, psicológicas, sexuais e negligências). Como exemplo ela cita as pesquisas de Gunnar Megan e Donzella Bonny que demonstram como a elevação do cortisol (hormônio do stress) afeta o desenvolvimento cerebral<sup>81</sup>.

Em seus aprofundamentos teóricos sobre o tema da violência física intrafamiliar, Salvador e Eliza citaram como referência teórica na área da história da infância, a obra

---

<sup>81</sup> Um das publicações de Gunnar R. Megan e Donzella Bonny pode ser acessado nesse link: <http://icdl.com/graduate/Portal/IMH212/documents/Gunneretal2002.pdf>

“História social da criança e da família” de Philippe Ariès (1914 - 1984). Salvador destacou ainda a obra de Colin Heywood - o autor do livro “Uma história da infância: da Idade Média à época Contemporânea no ocidente”. No cenário internacional, Antonio destacou as publicações María Inés de Bringiotti que tratavam dos fatores de risco para o maltrato físico na população infantil. Ainda sobre o tema do mau trato físico infantil, Manoel de Barros destacou no cenário nacional o trabalho pioneira de Lauro Monteiro Filho, médico fundador Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) e colaborador na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente.

As referências internacionais específicas o sobre o tema das violências físicas intrafamiliar como método punitivo disciplinar (denominada pela maioria das publicações internacionais como castigos corporais) citadas foram os pesquisadores George Holden – Universidade Metodista do Sul, Texas – EUA, Pepa Horno Giocoechea, pesquisadora espanhola que foi responsável - Responsável pelos Programas de Violência contra a Infância da instituição Save the Children de 1999 a 2007, Peter Newell, coordenador da Iniciativa Global para o Fim de Todo Castigo Corporal das Crianças, sediada em Londres<sup>82</sup> e a psicanalista Alice Miller (1923 - 2010) uma das mais importantes referências internacionais na crítica do uso de violências físicas e humilhantes na educação de crianças e jovens.

A maioria das referências citadas acima compõem os estudos pessoais dos entrevistados e entrevistadas, que em alguns casos foram realizados de forma autodidata. Todavia, gostaria de ressaltar duas referências citadas pelos entrevistados Manoel, Clarisse e Machado, foram elas: Maria Amélia Azevedo e Viviane Guerra, pesquisadora do LACRI - Laboratório de Estudos da Criança do Instituto de Psicologia da USP. Essas duas pesquisadoras são autoras de inúmeras obras que trataram sobre o tema da violência doméstica contra crianças e adolescentes e foi sob a coordenação dessas pesquisadoras que aconteceu o primeiro curso de especialização de âmbito nacional sobre o tema a violência doméstica contra crianças e adolescentes. O curso foi denominado de “Telecurso de Especialização na Área da Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes”. A referência bibliográfica desse curso formou e influenciou

---

<sup>82</sup> Informações de demais publicações sobre a Iniciativa Global para o Fim de Todo Castigo Corporal das Crianças podem ser acessadas no site: <http://www.endcorporalpunishment.org/>.

em todo o país diversos pesquisadores, profissionais e defensores direitos que atuavam na área da criança e adolescente.

“Telecurso de Especialização na Área da Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes” ocorreu de 1997 a 2000. Machado destacou como ponto forte desse curso sua metodologia de trabalho em grupo. Essa metodologia possibilitou a troca de conhecimentos entre as diferentes áreas profissionais e ao mesmo tempo um diagnóstico da realidade do município e fortalecimento da atuação setorial de cada formandos. A narrativa que segue evidencia esses elementos.

O importante desse curso, mais do que o material que era fornecido [eram as] oportunidades de discutir em um grupo dentro da tua cidade. [...] nós fizemos o curso com 10 profissionais, diferentes [...] nós tínhamos pedagoga, professoras, assistente social, socióloga, pediatra, advogado, terapeuta de família e fisioterapeuta. Então, nós tínhamos um grupo forte. [...] E todas as pessoas daquele grupo tinham experiência anterior com criança [...] não eram novatos. E as nossas instituições foram valorizadíssimas. [...] o curso me apresentou grandes novidades? Não, porque eu fui uma autodidata, já tinha estudado muito. Mas o quê que ele valeu? Pela organização do conhecimento, [...] a gente quando é um autodidata, tu estas “a mil”. Ali então eu pude ter essa organização, bibliografia extensa e as discussões no grupo, isso pra mim foi fundamental (Machado apud SILVA, 2013).

Machado, que foi conselheira Tutelar na década de 1990, foi o único entrevistado a descartar como suas referências iniciais o Estatuto da Criança e Adolescentes e as normativas internacionais dos direitos humanos de Crianças e Adolescentes. Os entrevistados Cora e Antonio declararam que dentre as violências domésticas trabalhadas em suas formações a mais difícil de ser discutida é a do tipo física. Antonio comentou sobre essa dificuldade nas formações que desenvolveu com professores de sua região

E a modalidade [de violência] mais difícil, não é mais difícil, mas a que cria mais embates na discussão é abuso físico. As outras são menos. Não que elas sejam mais prontas [para] identificar, notificar e manejar adequadamente os casos. Mas há muito mais resistência de mudar o pensamento e, portanto, o comportamento [...] frente à discussão do abuso físico, sobre tudo quando você chega falando assim: “tudo é abuso físico, do tapinha ao tapão, do tapinha ao acorrentamento tudo é abuso físico”. Ai eles falam assim: “ah, não!” Se você entrar com uma postura radical - você tem que passar essa mensagem, mas devagar [...], se você entrar falando olha [...] tudo é abuso você perde então seu interlocutor. Eles têm realmente uma visão, que eu acho mais solida, de

que bater é bom, é pertinente e deve, só não pode exagerar (Antonio apud SILVA, 2013).

Considerando essa dificuldade em relação ao tema da violência física, a maioria dos entrevistados e entrevistadas expressou a necessidade de ter um planejamento mais minucioso dos conteúdos e das estratégias didáticas quando a formação envolver esse tema. Como tende a existir uma naturalização do uso de violências físicas - particularmente as moderadas, na educação familiar de crianças e adolescentes, os entrevistados e as entrevistadas, de forma consensual, sugerem iniciar a formação com temas mais amplos. Os conceitos de infância, desenvolvimento infantil, família foram os temas mais recomendados pelos entrevistados e entrevistadas para se iniciar a formação de professores.

Diferentemente dos demais entrevistados, Mario fez outra sugestão de conteúdo introdutório. Em razão do seu trabalho como professor de pediatria, as formações sobre violência física intrafamiliar contra crianças e adolescentes, geralmente são introduzidas por ele com o tema do stress crônico. Mario inicialmente explica a seus alunos e alunas o que é esse transtorno. A seguir exemplifica por intermédios de exames clínicos e sintomas físicos as consequências orgânicas desse tipo de stress e, por fim, descrever as principais causas do stress crônico, que são as violências psicológicas, físicas, sexuais e a negligência.

# Apêndice 9

Fotos da aula planejada por Adriano de Melo Ferreira e Maria Aparecida Alves da Silva em 17 de novembro de 2009. Disciplina Docência Universitária – Tema: Universidade: professores inovadores



# Apêndice 10



### TRAÇOS E RETRATO DOS CAMINHANTES

OBSERVE A FOTO:

1. Quais são as primeiras palavras que lhe vem á cabeça?

1. Ódio
2. Contratempos
3. Lembranças da infância



2. Como mãe, o que lhe vem a cabeça?

"Verdade de matar" quem colocou a mão e feriu meu filho, mas isso é só verdade pois aconteceu com meu filho quando tinha 8 anos e eu procurei o agressor e conversei com ele, palti os cachorros que ele até chorou e pediu para ser meu amigo eu disse a ele inimigo do meu filho e meu também.

3. Como professora, o que lhe vem á 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?

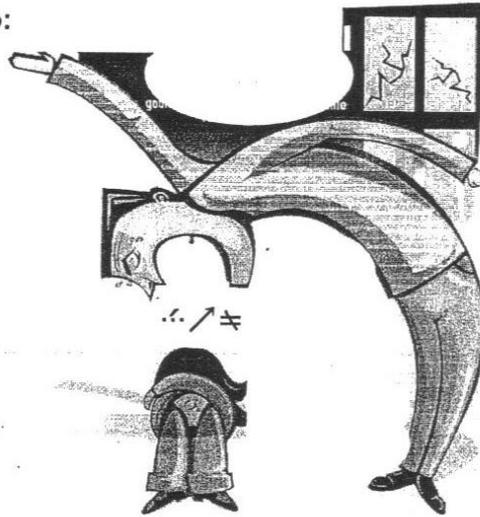
Verdade de resolver o problema conversar com os pais e ao mesmo tempo medo de piorar a situação do aluno.

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 11

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 12

**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 13



**O que é violência?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**Quais as origens da violência?**

---

---

---

---

---

---

---

---







**O que é ser criança?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Para que educam as crianças?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Como se devem educar as crianças (quais os meios/instrumentos se devem usar)?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

# Apêndice 14

**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?

# Anexo 1



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DISCIPLINA: DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA /2009**

Profª Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza

Profª Dra. Solange M. O. Magalhães

**EMENTA**

O contexto histórico-político e a Educação Superior no Brasil. A questão do conhecimento e a prática pedagógica universitária. A. reflexão sobre o processo educacional no Ensino Superior. A construção do conhecimento como desafio à prática pedagógica no ensino superior. O significado e o valor da metodologia no fazer docente do Ensino Superior. A Organização e desenvolvimento dos processos pedagógicos

**Objetivos**

● Compreender as relações entre sociedade, ciência e educação. Analisar criticamente a prática pedagógica universitária considerando as atuais políticas públicas para a Universidade.

15. Refletir sobre a educação e os processos de ensino e de aprendizagem no contexto atual do Ensino Superior propiciando a articulação dos conhecimentos específicos das diversas áreas aos saberes didático-pedagógicos.

16. Analisar criticamente o papel do professor/ pesquisador, a prática pedagógica universitária no contexto das atuais políticas públicas para a Universidade tendo como parâmetro a estruturação didática do processo de ensino e seus elementos constitutivos.

17. Analisar o contexto da sala de aula universitária, as características e especificidades da prática docente nesse nível de ensino.

18. Fornecer subsídios com relação a pressupostos teórico-práticos em Pedagogia do Ensino Superior, que possibilite a construção de uma ação docente de qualidade.

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

As aulas terão como base as leituras realizadas pelos alunos e serão desenvolvidas por meio de diversas atividades de discussão e reflexão sobre os temas estudados, tais como: Aulas expositivas dialogadas Trabalhos de sistematização em pequenos grupos. Trabalhos de discussão coletiva. Discussão espontânea, dirigida, G.V. G.O. Painel integrado, debates, filmes, etc.

**AVALIAÇÃO**

A avaliação será feita levando em consideração a participação nos trabalhos durante as aulas, nos seminários, as sínteses dos textos, a avaliação contínua e o trabalho final que versará sobre temas sugeridos pela bibliografia que fundamenta o curso.

## CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E REFERENCIAL BÁSICO:

### I. UNIVERSIDADE: APRENDIZAGEM SOCIEDADE, CIÊNCIA E EDUCAÇÃO

11/8

#### Aula inicial Ruth/Solange

Apresentação de alunos e professoras  
Representações sobre a docência universitária  
Apresentação do programa

**TEXTO:** RANCIERE J. O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte; Autentica, 2004.

18/08

#### VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUIÇÃO E TECNOLOGIA SUJEITOS (DÊS)CONECTADOS? UNISINOS/SÃO LEOPOLDO.

25/08

Aula inicial Ruth/Solange  
Representações sobre a sala de aula  
Memória educativa

**TEXTO:** DOUBOR, F.F.; CARVALHO, S. ; LUPPI, D. Do ato de se preparar para receber o outro. In: Quem educa marca o corpo do outro. São Paulo: Cortez, 2008.p 44-50

01/09

**TEXTO 1:** CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.** 2003, no. 24 pp. 5-15

**TEXTO 2:** MANCEBO, D. & MAUÉS,O.& CHAVES,V L J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006. Editora UFPR 37.

**TEXTO 3:** MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior- Conceitos e práticas **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Editora UFPR

**TEXTO 4:** MELLO Alex Fiúza de; FILHO. Naomar de Almeida; RIBEIRO. Renato Janine Por uma universidade socialmente relevante.. **Fórum Nacional de Educação Superior**. Brasília, 2009. 10p

**Site:**

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13548&Itemid=953](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13548&Itemid=953)

08/09

**TEXTO 5:** SANTOS, Souza Boaventura de. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. p1-20. Capturado em

[http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/71\\_Sociologia%20das%20ausencias\\_RCCS63.pdf](http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/71_Sociologia%20das%20ausencias_RCCS63.pdf)  
em 09/08/2009.

**TEXTO 6:** MATURANA, H. Uma abordagem da educação atual na perspectiva da biologia do conhecimento. In: Emoções e linguagem na educação e na política. Humberto Maturana; tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 11-79.

Fonte:

[http://www.curriculospraticados.com.br/imagens/04leitura/Maturana\\_Emoco.es\\_e\\_linguagem.pdf](http://www.curriculospraticados.com.br/imagens/04leitura/Maturana_Emoco.es_e_linguagem.pdf)

15/09

**TEXTO 7:** MORIN, Edgar. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (orgs.). **Inovação e interdisciplinaridade na Universidade**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.6p

**TEXTO 8:** MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In PENA\_VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. **O pensar complexo Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. 13p

**TEXTO 9:** MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo/ Edgar Morin, tradução do francês. Eliane Lisboa: Porto Alegre: Sulina, 2006. 61p

Fonte: [http://novosolhos.com.br/site/arg\\_material/6528\\_7156.pdf](http://novosolhos.com.br/site/arg_material/6528_7156.pdf)

22/9

**Filme:** O Ponto de Mutação

**TEXTO 10:** MATURANA, H. Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte: UFMG, 2001. P. 19-32/13p.

Fonte:

<http://livrosdamara.pbworks.com/f/Humberto%20Maturana%20-%20Cogni%20%C3%A7%20%C3%A3o,%20Ci%20%C3%Aancia%20e%20Vida%20Cotidiana.pdf>

**TEXTO 11:** MORIN, E. O Problemas de uma epistemologia complexa. Portugal: Publicações Europa-América,LTDA, 1996. 21p

## **II. UNIVERSIDADE : FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE**

29/9

**TEXTO 12:** ANASTASIOU, Léa das Graças. Docência na educação superior. In **Docência na educação superior**: Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.p.147 – 171.24p

**TEXTO 13:** BORDAS, Méron Campos. Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência. UFRGS. **ANPED. GT: Política de Educação Superior / N.11.2006**. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).17p

**TEXTO 14:** ZABALZA, Miguel A. Grandes desafios da formação dos professores universitários. In: ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.p 169 – 180.20p

**TEXTO 15:** ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar e BOLZAN, Doris Pires Vargas. Pedagogia universitária e aprendizagem docente:tensões e novos sentidos da profissionalidade. Anais VII do **Redestrado**. Buenos Aires, 2008.24p.

06/10

**ANPED 32ª. REUNIAO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

13/10

**TEXTO 16:** AUDY, Jorge Luis N. Interdisciplinaridade e complexidade na construção do conhecimento :o desafio da integração ensino-pesquisa.In: MOROSINE, Marília C. e ENGERS, Maria Emília Amaral (orgs). **Pedagogia Universitária e aprendizagem.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.p 31-38

**TEXTO 17:** ANASTASIOU, Léa das Graças C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In ANASTASIOU, Léa das Graças C. e ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade.** Joinville, SC: Editora Univille, 2003.p 11- 65.

**TEXTO 18:** CUNHA, Maria Isabel da, Pesquisas e qualidade no ensino: aprendizagens e possibilidades na educação superior.In:ENGERS, AMARAL, Maria Emília e MOROSINI, Marília Costa. **Pedagogia Universitária aprendizagem.** Porto Alegre: Edipucrs, 2007. p145-152.7p.

### **III. UNIVERSIDADE: APRENDIZAGENS E CONHECIMENTOS**

**19/10 REPOSIÇÃO**

#### **IV. UNIVERSIDADE: DESAFIOS À DOCÊNCIA**

**TEXTO 19:** VEIGA Ilma Passos Alencastro Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo e SEVEGNANI Palmira (Orgs). **Docência na educação superior:** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.p.85-96.

**TEXTO 20:** ISAIA Silvia Maria de Aguiar, Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF Dilvo e SEVEGNANI Palmira (Orgs). **Docência na educação superior:** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p.63-84.

**TEXTO 21:** OLIVEIRA, Ilda Estela Amaral. Avaliação no Ensino Superior: a contestação revelada em memoriais de alunos. Anais **VII Redestrado.** Buenos Aires, 2008. p. 1-19.

**TEXTO 22:** PACHANO, Graziela G. Desenvolvimento Profissional de docentes universitários frente aos desafios do mundo contemporâneo. Anais **VII Redestrado.** Buenos Aires, 2008. p. 1-20.

**20/10**

**TEXTO 23:** ZUIN, Antônio A. S. **Adoro odiar meu professor. O aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

**TEXTO 24:** CALIL, A Maria G.Correa, CASTRO, M. A.C. Diniz de; AZEVEDO, Vera Lúcia Antônio, Docência e ensino superior: no foco dos sentimentos e emoções que permeiam o contexto da prática. Anais **VII Redestrado.** Buenos Aires, 2008.17p.

**27/10**

#### **V. EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENSINO , PESQUISA**

**TEXTO 25:** KUENZER Acácia Zeneida & MORAES, Maria Célia Marcondes de Temas e trama na pós-graduação em educação.In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set./Dez. 2005.21p

**TEXTO 26:** Alves, Nilda. & Oliveira I. B. de, A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer **Educ. Soc.** v.27 n.95 Campinas maio/ago. 2006. 19p.

**TEXTO 27:** BRZEZINSKI, Iria. Pós-Graduação em educação brasileira e a produção do conhecimento profissional: emergência de um novo paradigma para a formação de professores? In: BRZEZINSKI IRIA & TAVARES, José. **Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.p 53-80.27p.

**TEXTO 28:** WARDE, Mirian. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. In BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana M. **A bússola do escrever** desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. Florianópolis: Cortez, 2006. p. 235-254. 19p

## **VI. AULA UNIVERSITÁRIA**

**03/11**

**TEXTO 29:** BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo. Editora Cultrix, 1996.45p.

**TEXTO 30:** CORDEIRO, Telma de Santa Clara. A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências. Maria Isabel Cunha. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas/SP: Papirus, 2007 /11p

**TEXTO 31:** MORAIS, J. F. Regis, A criticidade como fundamento do humano. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 51-74./23p

**10/11**

**TEXTO 32:** PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças C. Do ensinar a ensinagem. In: PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência na Universidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. P. 203 -243.40p

**TEXTO 33:** ALARCÃO, Isabel. Que bom aprender! In ENGERS, AMARAL, Maria Emília e MOROSINI, Marília Costa. **Pedagogia Universitária aprendizagem**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007. p145-152 /7p

**TEXTO 34:** CASTANHO, Maria Eugênia L. M. A Criatividade na Sala de Aula Universitária. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.p 75-89/14p

**17/11**

## **VII. UNIVERSIDADE: PROFESSORES INOVADORES**

**TEXTO 35:** CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção. **Revista Interface Comunicação, Saúde, Educação**, v7, n13, p.149-58, ago 2003. Fonte: <http://www.interface.org.br/revista13/debates1.pdf>/10p

**TEXTO 36:** SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. Universidade processo de ensino aprendizagem e inovação. In: Anais do 9º **Encontro de pesquisa em educação da ANPED Centro Oeste. Educação tendências e desafios de um campo em movimento**, Brasília, 2008.

**TEXTO 37:** CUNHA, Maria Isabel da. (org). Estudo um. Estudo três In: **Energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, São Paulo. Junqueira & Marin, 2006.

**24/11**

**SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO / SEMIEDU-2009. POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CENARIO E PROJETOS SOCIAIS – UFMT DE 22 A 25 DE NOVEMBRO DE 2009.**  
**XV SEMINÁRIO DA PESQUISA – UFMT**

**01/12**

## **VIII. PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: QUESTÕES EMERGENTES**

**PROGRAMAÇÃO DA MESA REDONDA DO DIA 01/12/2009**

**TEMÁTICA: AS INVESTIGAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE; DEBATES TEÓRICOS E ASPECTOS METODOLÓGICOS**

**GRUPO 1:**

CORAZZA. Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos (p. 105 a 131). In COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos**. Novos olhares na pesquisa em educação, 2002.

GATTI. Bernadeti Pesquisa em ação: produção de conhecimento e produção de sentidos como desafios (p. 37 a 48). In BRIOLO, Cecília Luiza; CUNHA. Maria Isabel. **Pedagogia Universitária e produção de conhecimento**, 2008.

WORTMANN, Maria Lucia Castagna. Análises culturais um modo de lidar com histórias que interessam a educação (p. 73 a 92) In COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II**. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação, 2002.

LARROSA. Jorge. Literatura, experiência e formação (p. 133 a 160). In COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos**. Novos olhares na pesquisa em educação, 2002.

#### **GRUPO 2:**

COELHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária (p. 05 a 24). **Revista Linhas Críticas**. Docência na Educação Superior. V. 14 n. 26, 2008.

HEMÂNI, Lampert. SANCHEZ. Maria Adoración Holgado. Póstrmodernidad Y Universidad: una reflexion necesaria? (p. 15 a 27). **Revista Comunicações**, ano 13 n. 2, novembro, 2006.

GROPPO, Luis Antonio. A comunidade, sociedade e integração sistêmica: as possibilidades de uma educação socio-comunitária emancipatória (p. 114 a 131). **Revista Comunicações**, ano 13 n. 2, novembro, 2006.

### **TEMÁTICA: ÉTICA**

#### **GRUPO3:**

**GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. Educ. Soc., out. 2005, vol.26, no.92, p.983-1011. ISSN 0101-7330.**

SAVIANI, Demerval. A investigação sobre ética e política na dinâmica da pesquisa em educação no Brasil e sua importância para a formação do educador (p. 1 a 14). Conferencia de abertura do **I Simpósio Nacional sobre política, ética e educação** (I POIETHOS), Campinas, 2008.

LUCCHESI; Martha Abrahão Saad. O ethos da universidade e a formação docente. (p.1 a 23). **VII Seminário Redestrado** – nuevas regulaciones en américa latina buenos aires, 3, 4 y 5 de julio, 2008.

ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. **Complexidade, ética e educação** (p.1 a 3). Capturado em: [www.humanas.unisinos.br/info/etica/Complexidadeeticaeduc.doc](http://www.humanas.unisinos.br/info/etica/Complexidadeeticaeduc.doc)

### **TEMÁTICA: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - EAD**

#### **GRUPO 4:**

ZUIN, Antonio A. S. Educação à distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação & Sociedade**, 2006, vol.27, n. 96, ISSN 0101-7330. (p.1 a 20)

HORTA-TAVARES. Rosilene O trabalho docente e a educação à distância sob as políticas para o ensino superior (p. 1 a 19). **VII Seminário Redestrado** – nuevas regulaciones en américa latina buenos aires, 3, 4 y 5 de julio, 2008.

MORAIS. Regis de. Mídia família escola e trabalho (p. 89 a 105). **Revista Comunicações**, ano 13 n. 2, novembro, 2006.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda. O espaço real e o acúmulo que significa: uma nova gramática para se pensar o uso jovem da internet no Brasil (p. 49 a 80).

NICOLACI-DA-COSTA. Cabeças digitais o cotidiano na era da informação. Rio de Janeiro: EDIPUC, 2006.

#### **TEMÁTICA: DOCENCIA X EDUCAÇÃO DO CORPO**

##### **GRUPO 5:**

HAROLD. Patrícia. Práticas corporais alternativas: novos olhares sobre a educação do corpo (p. 159 a 177). **Revista Comunicações**, ano 13 n. 2, novembro, 2006.

ASSMANN, Hugo. Paradigmas educacionais e corporeidade (p. 67 a 117). Piracicaba: UNIMEP, 1995.

#### **ORIENTACOES**

Conforme o programa da disciplina, realizaremos no dia 27/11/2008 uma mesa redonda. Serão cinco grupos, sendo dois apresentadores e debatedores para cada temática, cada grupo (apresentadores e debatedores) deverá ler apenas a referências de suas temáticas. Neste dia não será necessário apresentar a resenha. Os apresentadores terão 30 minutos para apresentar, os debates acontecerão após as 5 apresentações, sendo 15 minutos para cada temática. Todos os alunos (combinem entre si) deverão trazer algo para o lanche coletivo. Segue em anexo programação da mesa redonda.

#### **08/12 ENCERRAMENTO**

##### **TEXTOS PARA CONSULTA / ELABORAÇÃO AULAS**

**TEXTO:** MASETTO, Marcos. Técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem em aula. In: MASETTO, Marcos. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. p. 85-139.

**TEXTO:** ANASTASIOU, Léa das Graças C. e ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de Ensino. In: ANASTASIOU, Léa das Graças C. e ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensino na universidade**. Joinville, SC: Editora Univille, 2003.

tiene que ver también con el lenguaje y los modos de expresión que buscamos para el saber pedagógico. Por eso nos fijaremos también en experiencias de escritura que sean sensibles a las formas en que las y los educadores expresan y elaboran su saber para poder vivir, pensar, ampliar y transformar sus experiencias.

### **Nuestro trabajo a lo largo del curso**

La propuesta de trabajo del curso combina leer, pensar, conversar y escribir. El eje fundamental de nuestros encuentros semanales serán las lecturas y el proceso de intercambio y debate que generaremos con ellas en clase. Pero otro eje importante está en la posibilidad de experimentar (explorar) en nosotros mismos la noción clave del curso respecto al saber de la experiencia. Por eso os animaré a que escribáis buscando y probando desde vuestra propia experiencia, rescatando dimensiones de lo vivido que permitan realizar conexiones con lo que trabajaremos en el curso, y que os ayuden a elaborar y expresar vuestro pensamiento en relación a lo vivido.

La concreción del trabajo del curso puede cobrar distintas formas, en función de vuestros inquietudes y de vuestro interés e implicación personal. Así, vuestro trabajo puede tomar los siguientes ejes:

- a) Lectura de los textos del curso y expresión de lo que os dan que pensar, más exploración de escritura propia desde la experiencia (como tarea mínima de seguimiento de las clases).
- b) Composición y organización de todas las cuestiones tratadas en el curso y que iremos abordando entre las lecturas y las clases
- c) Explorar experiencias propias o ajenas en contraste con las lecturas y clases
- d) Estudiar y profundizar en alguna de las dimensiones que el curso sugiere
- e) Elaborar el foco o la inquietud inicial de la investigación que queréis hacer, bajo la perspectiva que aquí seguiremos
- f) Leer ejemplos de experiencias educativas que estimulan las perspectivas que planteremos y trabajar sobre ellas en contraste con lo que abordaremos en el curso.

Al ser esta una asignatura dividida en tres bloques, compartida por tres profesores, nuestro acuerdo es que, más allá de cumplir con los mínimos de seguimiento cotidiano de las tareas de clase con cada profesor o profesora (Lo que llamaremos trabajo Menor) podáis decidir con qué bloque os queréis vincular para realizar un trabajo más a fondo y que justifique vuestra implicación total en una asignatura de 5 créditos (lo que llamaremos trabajo Mayor). Para ello, deberéis

## ***Saberes Pedagògics y Entornos Complejos***

### **BLOQUE I: Experiencia Educativa y Saber Didáctico**

Prof.: José Contreras

Curso 2012-13

#### **Propósitos y contenidos**

*"Cuando me encuentro a mí misma desesperada como profesora, no son las paradojas de mi profesión las que me llevan a esta situación. Normalmente, lo que me hace sentir desesperada es la forma en que la cultura de la enseñanza se las ingenia para ignorar, negar o pasar por alto sus propias ironías e imposibilidades."* (Elizabeth Ellsworth, 2005, p. 143)

*"Debemos preocuparnos de trazar experiencias, en vez de doctrinas."* (Hanna Arendt)

Este bloque de la asignatura tiene como propósito central *mirar la educación en cuanto que experiencia*; en cuanto que lo que acontece y es vivido por sus protagonistas con una significación propia; pero experiencia también en cuanto que vivencia que reclama ser pensada. Bajo esta mirada, por una parte, por una parte, nos preguntaremos por las dimensiones y aspectos de la vida en las relaciones educativas que no se dejan atrapar fácilmente en conceptualizaciones, ni que son fáciles de expresar en el discurso pedagógico, pero que sin embargo son esenciales en la vivencia y en el sentido de lo educativo; y por otra parte, nos preguntaremos *qué quiere decir saber pedagógico*, o si se prefiere, *qué quiere decir saber didáctico*: qué tipo de saber es el que sostiene la experiencia educativa; qué tipo de saber pedagógico es el que se aprende de la experiencia; qué tipo de saber es el que necesita la experiencia.

Desde esta preocupación, exploraremos el sentido del *saber de la experiencia* como un saber necesario para el quehacer educativo, y lo exploraremos en lo que nos sugiere como saber didáctico y pedagógico, y como modo de profundizar en aspectos del quehacer educativo normalmente poco contemplados.

Y nos preguntaremos sobre la investigación educativa. Desde la perspectiva que seguiremos aquí, la de la relación experiencia-saber (diferente, como veremos, a la de la relación teoría-práctica), nos preguntaremos por el propósito de la investigación y sus modos de realización; porque, más allá de describir o comprender una realidad educativa, nuestro interés es aquí desvelar aquellas inquietudes pedagógicas que nos dejan en mejor disposición de emprender nuevas prácticas educativas; o mejor dicho, de vivir la práctica educativa como la posibilidad de una experiencia. Esta postura

Dos Campus d'Excel·lència Internacional:

tiene que ver también con el lenguaje y los modos de expresión que buscamos para el saber pedagógico. Por eso nos fijaremos también en experiencias de escritura que sean sensibles a las formas en que las y los educadores expresan y elaboran su saber para poder vivir, pensar, ampliar y transformar sus experiencias.

### **Nuestro trabajo a lo largo del curso**

La propuesta de trabajo del curso combina leer, pensar, conversar y escribir. El eje fundamental de nuestros encuentros semanales serán las lecturas y el proceso de intercambio y debate que generaremos con ellas en clase. Pero otro eje importante está en la posibilidad de experimentar (explorar) en nosotros mismos la noción clave del curso respecto al saber de la experiencia. Por eso os animaré a que escribáis buscando y probando desde vuestra propia experiencia, rescatando dimensiones de lo vivido que permitan realizar conexiones con lo que trabajaremos en el curso, y que os ayuden a elaborar y expresar vuestro pensamiento en relación a lo vivido.

La concreción del trabajo del curso puede cobrar distintas formas, en función de vuestros inquietudes y de vuestro interés e implicación personal. Así, vuestro trabajo puede tomar los siguientes ejes:

- a) Lectura de los textos del curso y expresión de lo que os dan que pensar, más exploración de escritura propia desde la experiencia (como tarea mínima de seguimiento de las clases).
- b) Composición y organización de todas las cuestiones tratadas en el curso y que iremos abordando entre las lecturas y las clases
- c) Explorar experiencias propias o ajenas en contraste con las lecturas y clases
- d) Estudiar y profundizar en alguna de las dimensiones que el curso sugiere
- e) Elaborar el foco o la inquietud inicial de la investigación que queréis hacer, bajo la perspectiva que aquí seguiremos
- f) Leer ejemplos de experiencias educativas que estimulan las perspectivas que planteremos y trabajar sobre ellas en contraste con lo que abordaremos en el curso.

Al ser esta una asignatura dividida en tres bloques, compartida por tres profesores, nuestro acuerdo es que, más allá de cumplir con los mínimos de seguimiento cotidiano de las tareas de clase con cada profesor o profesora (Lo que llamaremos trabajo Menor) podáis decidir con qué bloque os queréis vincular para realizar un trabajo más a fondo y que justifique vuestra implicación total en una asignatura de 5 créditos (lo que llamaremos trabajo Mayor). Para ello, deberéis

expresar a cada profesor qué tipo de vinculación haréis con su parte: si Menor o Mayor. Vuestra calificación dependerá fundamentalmente de vuestra realización del trabajo Mayor, siendo el trabajo Menor, una condición necesaria para poder ser calificado. En mi caso, quienes tengáis con mi parte una vinculación con trabajo Menor, deberéis realizar la opción a). Y quienes os decidáis a mantener una vinculación con trabajo Mayor, podéis elegir entre el resto de propuestas, y deberéis concretarla y acordarla conmigo. La decisión deberá ser tomada en la fecha que se decida en clase. Igualmente, en clase se decidirá la fecha de entregas.

### Sesiones de clase

Las sesiones de este Bloque las tendremos los siguientes miércoles, de 19 a 21h:

26 de septiembre;

3, 10, 17, 24 y 31 de octubre;

7 y 14 de noviembre.

### Bibliografía

**Acaso, María y Ellsworth, Elisabeth (edición y textos de Carla Padró) (2011)** *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

**Bain, Ken (2005)** *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València. (també en català: *El que fan els millors professors d'universitat*).

**Bárcena, Fernando (2005)** *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.

**Bárcena, Fernando y Mèlich, Joan-Carles (2000)** *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

**Caballero, Zulma (2001)** *Aulas de colores y sueños. La cotidianidad en escuelas multiculturales*. Barcelona: Octaedro.

**Cochran-Smith, Marilyn y Susan L. Lytle (2002)** *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Tres Cantos (Madrid): Akal.

**Contreras, José y Nuria Pérez de Lara (comps.) (2010)** *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

**Dennison, Georges (1972)** *Las vidas de los niños*. México: Siglo XXI

**DIÓTIMA (2002)** *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria.

**Eisner, Elliot W. (1998)** *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

**Ellsworth, Elisabeth (2005)** *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Tres Cantos (Madrid): Akal.

- Finkel, Don (2008)** *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València. (també en català: *Ensenyar amb la boca tancada*.)
- Jay, Martin (2009)** *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.
- Larrosa, Jorge (1996)** *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes. (cap. 1)
- Larrosa, Jorge et al. (1995)** *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Lelario, Antonietta, Vita Cosentino y Guido Armellini (eds) (2009)** *Buenas noticias de la escuela*. Madrid: Sabina editorial.
- Lessing, Doris (1993)** *Diario de una buena vecina*. Barcelona: Ediciones B
- Masschelein, Jan y Maarten Simons (eds.) (2008)** *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Laertes.
- Paley, Vivian G. (2006)** *El niño que quería ser un helicóptero. El empleo de la narración de historias en el aula*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Paley, Vivian G. (2006)** *La niña del lápiz marrón*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pennac, Daniel (2008)** *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori (també en català: *Mal d'escola*. Empúries)
- Piussi, Anna M<sup>a</sup> y Ana Mañeru (coords.) (2006)** *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.
- Porres, Alfred (2012)** *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Barcelona: Octaedro.
- Sánchez-Enciso, Juan (2002)** *Los mejores años. Peripécia vital y profesional de un profesor de BUP en la experimentación de la Reforma*. Barcelona: Octaedro. (també en català: *Els millors anys. Peripècia vital i professional d'un professor de secundària*. Rosa Sensat).
- Seidler, Victor (2000)** *La sinrazón masculina*. México: Paidós.
- Skliar, Carlos (2011)** *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (comp.) (2009)** *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens
- Van Manen, Max (1998)** *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, Max (2003)** *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Van Manen, Max (2004)** *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós
- Wild, Rebeca (2003)** *Calidad de vida. Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Barcelona: Herder.
- Zambrano, María (1987)** *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza.
- Zambrano, María (2002)** *L'art de les mediacions (textos pedagògics)*. Barcelona: Publicacions de la U. B.

# Anexo 3

**Foto pixação que circula nas redes sócias do Brasil**

