

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**

MARIA CRISTINA BALUTA

**O *HABITUS* DOS CASTIGOS FÍSICOS E A DISCIPLINA POSITIVA NA
PERSPECTIVA DE CAPACITADORES NÍVEL-EDUCADOR: CONSTRUÇÃO
SOCIAL DO DIREITO DA CRIANÇA A UMA EDUCAÇÃO NÃO PUNITIVA
Período de 2003 - 2018**

**PONTA GROSSA
2019**

MARIA CRISTINA BALUTA

O *HABITUS* DOS CASTIGOS FÍSICOS E A DISCIPLINA POSITIVA NA PERSPECTIVA
DE CAPACITADORES NÍVEL EDUCADOR: CONSTRUÇÃO SOCIAL DO DIREITO DA
CRIANÇA A UMA EDUCAÇÃO NÃO PUNITIVA

Período de 2003 - 2018

Tese apresentada para obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área de Concentração: Sociedade, Direito e Cidadania. Linha de Pesquisa: Estado, Direito e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Dirceia Moreira

Co-orientadora: Prof.^a Dra. Jussara Ayres Bourguignon

PONTA GROSSA
2019

FICHA CATALOGRÁFICA

B198 Baluta, Maria Cristina
O *habitus* dos castigos físicos e a Disciplina Positiva na perspectiva de capacitadores nível-educador: construção social do direito da criança a uma educação não punitiva - período de 2003 - 2018/ Maria Cristina Baluta. Ponta Grossa, 2019.

313f.

Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas - Área de Concentração: Cidadania e Políticas Públicas), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Dircéia Moreira

Coorientadora: Profa. Dra. Jussara Ayres

Bourguignon

1. Disciplina Positiva. 2. Parentalidade. 3. Castigos físicos. I. Moreira, Dirceia. II. Bourguignon, Jussara Ayres. III. Universidade Estadual de Ponta Grossa - Doutorado em Ciências Sociais. IV. T.

CDD: 342.164

TERMO DE APROVAÇÃO

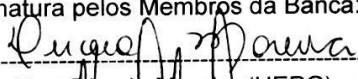
Maria Cristina Baluta

O Habitus dos castigos Físicos e a disciplina positiva na Perspectiva de capacitadores Nível-Educador:
construção social do Direito da Criança a uma educação não Punitiva- período 2003-2018.

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa, 16 de agosto de 2018.

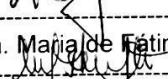
Assinatura pelos Membros da Banca:



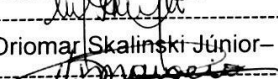
Prof. Dra. Dirceia Moreira (UEPG) – Presidente



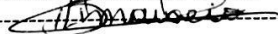
Prof. Dr. Ezezel Gomes da Silva (UENP)



Prof. Dra. Maria de Fátima Joaquim Mineto (UFPR)



Prof. Oriomar Skalinski Júnior– UEPG



Prof. Dra. Silmara carneiro e Silva - (UEPG)-

Prof Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira (UCSAL)– Suplente Externo

Prof. Dra. Silvana Souza Netto Mandalozzo (UEPG)- – Suplente Interno

Ao Jairo, cúmplice da minha vida.
Ao Rudhá e a Rhaní, amor incondicional.
SEMPRE POR VOCÊS, E PARA VOCÊS!

AGRADECIMENTOS

1. A UEPG

Por possibilitar minhas aspirações de Graduação, meu ideal profissional e agora o aprimoramento da Pós-Graduação. Viva a Universidade Pública de Qualidade!

2. Aos colegas do Departamento de Direito Processual - UEPG

Pelo coleguismo ao suprirem minha ausência em razão da Licença-Capacitação, sobrecarregando suas atividades docentes. Em especial: Prof^a Me. Andressa Pacenko Malucelli, Prof^a Me. Gisele Cristina de Oliveira, Prof^a Me. Júlia Maria Milanese Buffara, Prof^a Dra. Luana Márcia Oliveira Billerbeck, Prof^a Dra. Maria Cristina Rauch Baranoski, e Prof^a Me. Paola Damo Comel Gormanns.

3. A colega Prof^a Me. Claudia Aparecida Colla (*in memoriam*)

Pela amizade e parceria nesta vida. Em busca dos seus sonhos, nos deixou tão prematuramente. Sua alegria de viver permanecerá sempre em nossas lembranças. Descanse em Paz!

4. Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas – UEPG

A Coordenação, auxiliares e a todos os professores que, de maneira direta ou indireta, participaram desta caminhada rumo à construção intelectual.

5. A minha orientadora Prof^a. Dra. Dirceia Moreira

Pela coragem em conduzir este barco à deriva, assumindo o leme com temperança e afeto, tornando-se um ponto de luz no oceano da pesquisa.

6. A minha co-orientadora Prof^a Dra. Jussara Ayres Bourguignon

Pela sapiência e orientação nos instrumentos metodológicos, permitindo que esta navegação acadêmica chegasse ao seu destino.

7. As Educadoras Parentais

Pela gentileza de se disporem em participar como Agentes da Pesquisa, e pela crença contagiante de que é possível mudar a infância punitiva de muitas crianças no Brasil. Em especial, para a Educadora Parental E3 que além de sua presteza e invejável cordialidade, se

prontificou em participar do processo de coleta de respostas ao questionário em seus Workshops.

8. Aos meus colegas de “Turma do Doutorado 2015”

Pelo compartilhamento do conhecimento e das agruras do processo. Em especial, aos que se tornaram mais próximos e coniventes: Anderson Roik, Silvia de Freitas Mendes e Sirlei Moleta.

9. Aos integrantes da Banca: Prof. Dr. Eliezer Gomes da Silva (UENP/UEPG); Prof^a Dra. Maria de Fátima Joaquim Minetto (UFPR); Prof. Dr. Oriomar Skalinski Junior (UEPG); Prof^a. Dra. Silmara Carneiro e Silva (UEPG).

Por prontamente aceitarem o convite e dedicarem um tempo de suas concorridas agendas para avaliar a pesquisa. A expertise e as contribuições singulares, apontadas no Exame de Qualificação, enriqueceram sobremaneira o produto final desta tese.

10. Aos suplentes da Banca: Prof^a. Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira (UCSAL); Prof^a. Dra. Silvana Souza Netto Mandalozzo (UEPG)

Pela cordial acolhida ao convite para uma eventual participação.

11. Aos meus familiares

Por compreenderem minhas ausências e energizarem a minha caminhada. Em especial:

A minha mãe Irene, maior entusiasta de todos os meus projetos.

Ao meu esposo Jairo, pelo incondicional apoio e que na medida do possível me blindou de todos os problemas (inclusive os domésticos) para que eu tivesse a necessária ‘tranquilidade’.

Aos meus filhos Rudhá e Rhaní, por serem, além de meu maior orgulho, meus melhores amigos e grandes incentivadores.

12. Ao meu Deus e aos meus anjos

Pela fé, sintonia e proteção.

Vocês dizem:

- Cansa-nos ter de privar com crianças.

Têm razão.

Vocês dizem ainda:

- Cansa-nos, porque precisamos descer ao seu nível de compreensão.

Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado.

Estão equivocados.

Não é isso o que nos cansa, e sim, o fato de termos de elevar-nos até alcançar o nível dos sentimentos das crianças.

Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão.

Para não machucá-las.

Janusz korczak

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar a percepção dos participantes brasileiros na *Positive Discipline Association*, nível Educador, no processo de disseminação da Disciplina Positiva no contexto nacional e a sua influência no *habitus* da aplicação dos castigos físicos como forma de educação da criança no ambiente familiar. A Disciplina Positiva representa uma abordagem educacional americana desenvolvida pela Dra. Jane Nelsen, presente em mais de 60 países, baseada no trabalho dos psicólogos Alfred Adler e Rudolf Dreikurs. A ‘filosofia’ de vida e estratégia parte do pressuposto de que as crianças aprendem disciplina quando ensinadas com gentileza e firmeza ao mesmo tempo, sem punições, recompensas ou castigos. Sua contribuição para a Educação está na transformação do olhar do adulto sobre a criança, que, antes de ser filho, é um ser humano em desenvolvimento e sujeito de direitos. A Lei n.º 13.010 (Lei Menino Bernardo), sancionada em 2014 permanece ignota para a maior parte das famílias que continuam no *habitus* da educação via castigos físicos. Esse posicionamento revela a complexidade com que o tema da educação punitiva deve ser investigado, sem qualquer denotação maniqueísta ou inculpação dos pais pela forma que educam seus filhos, mas sob o enfoque da compreensão do motivo da reprodução geracional deste método e o papel exercido pela criança nesta relação milenar de dominação. A capacitação parental, enquanto construção social e fenômeno de transição pode ser objeto de formação e transformação dos padrões culturais resultantes do processo civilizador, desde que os agentes sociais sejam motivados e incentivados em práticas alternativas. Para a compreensão do espaço social de ocorrência do fenômeno no mundo social a pesquisa foi conduzida pelas reflexões teóricas fundadas no estruturalismo construtivista de Bourdieu, a partir de suas categorias de *habitus*, campo e capital. A pesquisa tem caráter qualitativo, realizada a partir do método hipotético dedutivo, com recorte temporal compreendido entre o ano de 2003 a 2018. O percurso metodológico se perfaz na visita aos sites dos Estados brasileiros, pesquisa nos jornais impressos da Câmara dos Deputados e vídeos da TV Câmara, participação no curso *on line* de Disciplina Positiva, coleta de respostas a questionário distribuído em dois Workshops de Disciplina Positiva e entrevistas junto aos membros brasileiros cadastrados na *Positive Discipline Association* Nível-Educador, agentes da pesquisa. As técnicas empregadas correspondem à pesquisa bibliográfica, documental, observação simples, questionário e entrevista semiestruturada. Os resultados ratificam a tese de que a Disciplina Positiva se apresenta como mais um importante instrumento de transformação da forma de educar as crianças, e como os demais métodos similares, com real potencialidade para modificar o *habitus* da educação punitiva no ambiente familiar. No entanto, os dados sugerem que os motivos da procura por uma capacitação parental permanecem arraigados a visão adultocêntrica tradicional. Ainda não se trata de reconhecer o direito das crianças, mas de resolver o problema dos pais de não perderem a autoridade frente aos filhos, o que explica a persistência e invisibilidade do uso naturalizado dos castigos moderados como forma de educação, comportamentos estes internalizados e aprovados como sinônimos da boa educação.

Palavras-chaves: disciplina positiva; parentalidade; castigos físicos

ABSTRACT

This research aims to analyze the perception of Brazilian participants in the Positive Discipline Association at the Educator level in the process of dissemination of the Positive Discipline in the national context and its influence on the habitus of the application of physical punishment as a way of educating the child in the family environment. The Positive Discipline represents an American educational approach developed by Dr. Jane Nelsen, present in more than 60 countries, based on the work of psychologists Alfred Adler and Rudolf Dreikurs. The 'philosophy' of life and strategy assumes that children learn discipline when taught with kindness and firmness at the same time without punishment or rewards. His contribution to education is in the transformation of the adult's gaze on the child, who, before being one, is a developing human being and subject of rights. Law number 13.010 (Boy Bernardo Law), endorsed in 2014, remains unnoticed for most families who continue to be in the habitus of education via physical punishment. This position reveals the complexity with which the subject of punitive education should be investigated, without any Manichean denotation or parental blame for the way they educate their children, but under the focus of understanding the reason for the generational reproduction of this method and the role played by the child in this millennial relationship of domination. Parental empowerment as a social construction and transition phenomenon can be the object of formation and transformation of cultural patterns resulting from the civilizing process, provided that social agents are motivated and encouraged in alternative practices. In order to understand the social space of occurrence of the phenomenon in the social world, the research was conducted by theoretical reflections based on Bourdieu's constructivist structuralism, from its categories of habitus, field and capital. The research is qualitative, carried out on the hypothetical deductive method, with a timeframe from 2003 to 2018. The methodological journey is made by visiting the websites of the Brazilian States, researching the Chamber of Deputies printed newspapers and TV Câmara videos, participating in the Positive Discipline online course, collecting questionnaire responses distributed in two Positive Discipline Workshops and interviews with Brazilian members registered with the Positive Discipline Association Level Educator as well as research agents. The techniques used correspond to bibliographic, documentary research, simple observation, questionnaire and semi-structured interview. The results confirm the thesis that Positive Discipline is presented as another important instrument of transformation of the way of educating children, and as the other similar methods, with real potential to modify the habitus of punitive education in the family environment. However, the data suggest that the reasons for seeking parental empowerment remain rooted in the traditional adult-centered view. It is not yet a matter of recognizing the right of children, but of solving the problem of parents not losing authority over their children, which explains the persistence and invisibility of the naturalized use of moderate punishment as a way of education, being those behaviours internalized and approved as synonyms of good education.

Keywords: positive discipline; parenting; physical punishment.

RESUMÉN

Esta investigación tiene como objetivo analizar la percepción de los participantes brasileños en la Positive Discipline Association, a nivel Educador en el proceso de difusión de la Disciplina Positiva en el contexto nacional y su influencia en el hábitus de la aplicación de los castigos físico como una forma de educar al niño en el entorno familiar. . La Disciplina Positiva representa un enfoque educativo estadounidense desarrollado por la Dra. Jane Nelsen, presente en más de 60 países, basada en el trabajo de los psicólogos Alfred Adler y Rudolf Dreikurs. La "filosofía" de la vida y la estrategia asume que los niños aprenden disciplina cuando se les enseña con amabilidad y firmeza al mismo tiempo sin punitivos, recompensas o castigo. Su contribución a la educación está en la transformación de la mirada del adulto sobre el niño, quien, antes de ser un niño, es un ser humano en desarrollo y sujeto de derechos. La Ley N° 13.010 (Ley Menino Bernardo), aprobada en 2014, pasa desapercibida para la mayoría de las familias que continúan en el hábito de la educación mediante el castigo físico. Esta posición revela la complejidad con la que se debe investigar el tema de la educación punitiva, sin ninguna denotación maniquea o culpa parental por la forma en que educan a sus hijos, pero bajo el enfoque de comprender el motivo de la reproducción generacional de este método y el papel desempeñado por el niño en esta milenaria relación de dominación. La capacitación parental, como fenómeno de construcción social y transición puede ser objeto de formación y transformación de patrones culturales resultantes del proceso de civilización, siempre que los agentes sociales estén motivados y alentados en prácticas alternativas. Para comprender el espacio social de ocurrencia del fenómeno en el mundo social, la investigación se realizó mediante reflexiones teóricas basadas en el estructuralismo constructivista de Bourdieu, en función de sus categorías de hábitus, campo y capital. La investigación es cualitativa, basada en el método deductivo hipotético, con un marco temporal de 2003 a 2018. El curso metodológico se realiza visitando los sitios web de los estados brasileños, la investigación en los periódicos de la Cámara de Diputados y videos de TV Cámara, participación en el curso en línea de Disciplina Positiva, recolecta de respuestas a un cuestionario distribuido en dos Talleres de Disciplina Positiva y entrevistas con miembros brasileños registrados en la Positive Discipline Association Disciplina Positiva, agentes de investigación. Las técnicas utilizadas corresponden a investigación bibliográfica, documental, observación simple, cuestionario y entrevista semiestructurada. Los resultados confirman la tesis de que la Disciplina Positiva se presenta como otro instrumento importante de transformación de la forma de educar a los niños, y como otros métodos similares, con potencial real para modificar el hábito de la educación punitiva en el entorno familiar. Sin embargo, los datos sugieren que los motivos para buscar la capacitación parental de los padres siguen enraizados en la visión tradicional centrada en el adulto. Todavía no se trata de reconocer el derecho de los niños, sino de resolver el problema de que los padres no pierdan la autoridad sobre sus hijos, lo que explica la persistencia e invisibilidad del uso naturalizado del castigo moderado como una forma de educación, conductas internalizadas y aprobadas como sinónimos de buena educación.

Palabras llaves: disciplina positiva; parentalidad; castigos físicos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Ofícios expedidos (2017) às autoridades competentes de cada Estado brasileiro e da União.....	32
Quadro 2	–	Ofícios expedidos (2017) aos Ministérios e aos Órgãos Federais.....	34
Quadro 3	–	Programas destacados pela Secretaria de Direitos Humanos em 2017	35
Quadro 4	–	Levantamento de dados junto aos meios de comunicação legislativa (jornal impresso e TV).....	44
Quadro 5	–	Associados Nível Educador na <i>Positive Discipline Association</i> (abril/2018)	46
Quadro 6	–	Logística e materialização das entrevistas.....	48
Quadro 7	–	Estrutura dos códigos	51
Quadro 8	–	Categorias finais	52
Quadro 9	–	Modelos mais comuns de Abordagem.....	158
Quadro 10	–	Composição do Conselho Administrativo da <i>Positive Discipline Association em 2018</i>	168
Quadro 11	–	Ferramentas/estratégias da Disciplina Positiva	172
Quadro 12	–	Formação profissional e maternidade dos agentes da pesquisa.....	197
Quadro 13	–	Estimativa de divulgação.....	198
Quadro 14	–	Comportamentos e necessidades em diferentes idades	217
Quadro 15	–	Principais diferenças entre os três estilos parentais mais comuns.....	239

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Evolução da proibição dos castigos físicos.....	19
Figura 2 –	Estados com membros cadastrados na <i>Positive Discipline Association</i>	23
Figura 3 -	Retrato de uma família patriarcal e a educação punitiva.....	54
Figura 4 -	Retrato de uma família nuclear e a educação 'pedagógica'.....	96
Figura 5 –	Sistema de Garantias.....	115
Figura 6 -	Mapa de configuração dos países sobre os castigos físicos.....	120
Figura 7 -	Fotos de famílias democráticas e a educação positiva.....	148
Figura 8 –	Os cinco pilares da Disciplina Positiva.....	160
Figura 9 –	Baralho de Ferramentas	171
Figura 10 –	Distribuição de participantes em sala	178
Figura 11 –	Identificação do público da pesquisa	211
Figura 12 –	Identificação do sexo dos respondentes	214
Figura 13 –	Identificação da idade dos respondentes e de seus filhos	216
Figura 14 –	Identificação da escolaridade e da renda mensal dos respondentes.....	219
Figura 15 –	Posicionamento dos pais em relação à educação dos filhos	224
Figura 16 –	Tipos de castigos físicos aplicados nos filhos.....	227
Figura 17 –	Castigos moderados e sua representação para os pais	228
Figura 18 –	Subcampo da parentalidade no espaço social	234
Figura 19 –	Razões pelo interesse em uma capacitação parental.....	241
Figura 20 –	Pretensão de mudança a partir do encontro sobre Disciplina Positiva	244

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Resumo dos códigos segmentados.....	50
Tabela 2	–	Ocorrências e atendimentos de casos de violência	133
Tabela 3	–	Associados Nível-Educador.....	169
Tabela 4	–	Denúncias de violência física nas cidades da fala das entrevistadas	222

LISTA DE SIGLAS

CNBB	- Conferência Nacional dos Bispos no Brasil
CNRVV	- Centro de Referência às Vítimas de Violência
CONANDA	- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CRAI	- Centro de Referência no Atendimento Infanto-Juvenil
CRAMI	- Centro Regional de Atenção aos Maus-Tratos na Infância
CRIA	- Centro de Referência à Infância e Adolescência
ECA	- Estatuto da Criança do Adolescente
FIA	- Fundação para a Infância e Adolescência
FLACSO	- Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
HUAP/UFF	- Programa de Atendimento à Criança e ao adolescente, vítimas de violência do Hospital Universitário Antonio Pedro
IDH	- Corte Interamericana de Direitos Humanos
IUCW	- União Internacional para o Bem-Estar da Criança
LACRI	- Laboratório de Estudos da Criança da Universidade de São Paulo
MEC	- Ministério da Educação
MNMMR	- Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua
NASAP	- Sociedade Norte Americana da Psicologia Adleriana
NBCC	- National Board for Certified Counselors
OEA	- Organização dos Estados Membros
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONDH	- Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos
ONGs	- Organizações não governamentais
ONU	- Organização das Nações Unidas
PAEFI	- Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos
PAIF	- Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família
PAV	- Programa de Pesquisa, Assistência e Vigilância a Violência
PETI	- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continua
SAV	- Serviço de Atendimento ao Vitimizado
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SINAN	- Sistema de Informações de Agravos de Notificação
SMADS	- Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social
SMSA	- Coordenação de Atenção à Saúde da Criança e do Adolescente da Secretaria Municipal de Belo Horizonte
SONDHA	- Sistema Nacional de Ouvidoria de Direitos Humanos e Atendimento
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
USA	- Estados Unidos da América

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - O PERCURSO METODOLÓGICO	30
CAPÍTULO 2 - PARENTALIDADE E O <i>HABITUS</i> DA PRÁTICA EDUCATIVA PUNITIVA: A CRIANÇA COMO POSSE	55
2.1 REVISITANDO A TRAJETÓRIA SÓCIO-HISTÓRICA DA INFÂNCIA	65
2.2 A HISTÓRIA DA CRIANÇA BRASILEIRA	71
2.3 O MANDATO INTERGERACIONAL – A PARENTALIDADE	75
2.4 A PUNIÇÃO FÍSICA COMO PRÁTICA EDUCATIVA	84
2.5 NOVOS PAPÉIS E AS MESMAS REGRAS	91
CAPÍTULO 3 - PARENTALIDADE E O CAPITAL CULTURAL DA CRIANÇA: A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS	97
3.1 MAPEAMENTO DOS DIPLOMAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS VOLTADOS À CRIANÇA	100
3.2 OS CASTIGOS FÍSICOS CONTRA A CRIANÇA NO CONTEXTO MUNDIAL E A CORRELAÇÃO DE FORÇAS NO PROCESSO LEGISLATIVO DA LEI N.º 13.010/2014	118
3.3 PUNIÇÃO MODERADA: O LIMIAR DA VIOLÊNCIA	131
3.4 A PUBLICIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA FÍSICA ESCONDIDA “ENTRE AS PAREDES DA CASA”	138
3.5 DO ANONIMATO A AGENTES SOCIAIS	143
CAPÍTULO 4 - PARENTALIDADE E A PRAXIOLOGIA DA DISCIPLINA POSITIVA: A CRIANÇA COMO IGUAL	149
4.1 A PARENTALIDADE DEMOCRÁTICA	152
4.2 DISCIPLINA POSITIVA	156
4.2.1 A Logística Contextual da Disciplina Positiva	167
4.3 METODOLOGIA DA DISCIPLINA POSITIVA – NÍVEL EDUCADOR	171
4.4 CURSO <i>ON LINE</i> DA DISCIPLINA POSITIVA – OBSERVAÇÃO SIMPLES	176
4.5 ROMPENDO COM A EDUCAÇÃO PUNITIVA	193
CAPÍTULO 5 - A EDUCAÇÃO PARENTAL E O PROGRAMA DA DISCIPLINA POSITIVA NA PERSPECTIVA DE CAPACITADORES BRASILEIROS NÍVEL-EDUCADOR	196
5.1 OS AGENTES DA PESQUISA	196
5.1.1 Experiência do Trabalho de Capacitação Parental	198
5.1.2 Metodologia Utilizada	199
5.2 ATORES DO PROCESSO DE CAPACITAÇÃO PARENTAL	204
5.2.1 Capacitadores Parentais	204
5.2.2 Interessados na Capacitação Parental	211
5.3 O <i>HABITUS</i> DOS CASTIGOS FÍSICOS COMO FORMA DE EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NO AMBIENTE FAMILIAR	220

5.4	O TENSIONAMENTO DE CAPITAIS NO SUBCAMPO PARENTALIDADE	233
5.4.1.	Distribuição do Capital Simbólico na Perspectiva dos Agentes de Pesquisa	236
5.4.1.1	Dos pais/adultos	238
5.4.1.2	Dos filhos/crianças	245
5.4.1.3	Do Estado - Lei n.º 13.010/2014.....	249
5.4.1.3.1	<i>O impacto da Lei</i>	249
5.4.1.3.2	<i>A inefetividade da Lei em seu artigo 70-A</i>	254
5.4.1.4	Das capacitadoras parentais e do <i>feedback</i> dos capacitados	256
5.5	A DISCIPLINA POSITIVA COMO ESTRATÉGIA DE SUBVERSÃO	262
5.5.1	Perspectivas da Disciplina Positiva no Brasil	266
5.5.2	Pontos Frágeis da Disciplina Positiva no Brasil	270
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		274
REFERÊNCIAS		282
APÊNDICES.....		298
ANEXOS.....		307

INTRODUÇÃO

Em 1641, Luis Vélez de Guevara, publicava *O Diabo Coxo*¹, um texto cômico, mas também rico de críticas aos costumes de uma sociedade contrária às novas experiências e inovações relacionadas ao comportamento moral e social. Em uma das passagens do conto, o pequeno diabo (que, em agradecimento à sua libertação, se propõe a mostrar todas as mazelas da sociedade a seu amigo estudante), levanta os telhados das casas de Madri e observa a singularidade dos relacionamentos em cada moradia. Apesar da distância do texto e de se tratar de cenário espanhol, muito se aplica para a reflexão da sociedade atual em relação às famílias. A família se diferencia de casa em casa, algo muito mais evidenciado na atualidade, o que explica a impossibilidade de se estabelecer um único conceito que abarque todas as suas representações sociais, mormente porque é refém de cada cultura e das diversidades nelas experimentadas.

De acordo com Bourdieu (1996), as representações sociais estão plasmadas nas ideias, valores, crenças e ideologias anteriores ao momento social observado, visibilizados no *habitus* de cada agente que circula nos eixos relacionais de determinados campos sociais, aliciado pela posição que ocupa.

Como reflexo das modificações da sociedade, muitas alterações puderam ser observadas e novos conceitos e arranjos familiares foram e estão sendo vivenciados. Nessa conjuntura, orbitam no universo familiar: famílias rurais e urbanas, extensas e nucleares, composições grandes e pequenas, legais e informais, monoparentais e pluriparentais, heterossexuais e homossexuais, sanguíneas e afetivas, monogâmicas e poliafetivas, entre outras tantas que podem existir na diversidade interpessoal. A estrutura da entidade familiar corresponde às relações sociais entre os seus membros.

As metamorfoses familiares do século XXI impedem que se tenha uma única definição para a família e é justamente por isso que se têm várias interpretações das mais diversas ciências sobre a definição (singularidade) e o conceito (reconhecimento) de família. Portanto, a família compreendida na pesquisa é considerada como unidade básica da sociedade, formada por indivíduos com ascendentes em comum ou ligados por laços de afetividade e/ou solidariedade, com função de proteção e socialização de seus membros, como resposta às necessidades da sociedade (SARTI, 2005).

¹ Título original espanhol: El Diablo Cojuelo.

Independentemente da formatação da família, muitos adultos desejam ou vivenciam a maternidade/paternidade, tendo na criança² a perspectiva da hereditariedade e do afeto. Entretanto, segundo Elias (2012), a imaginação da criança dócil, carinhosa e obediente se desmancha com as frequentes transformações. A parentalidade, biológica ou por adoção, é surpreendida pelas nuances comportamentais da criança, as quais, segundo Elias (2012, p. 476), “são inconstantes, gritam, estão cheias de sujeira, revidam das carícias, chutam e se defendem como feras selvagens”.

A realidade familiar e parental é um campo de batalha; as questões econômicas e sociais se misturam cada vez mais, propiciando episódios de descontrole, incompreensão, confrontos e disputa de poder. A criança está inserida nesta verdade e não nas imagens bucólicas do amor incondicional apregoado pela pedagogia política desde a literatura humano-renascentista e dos médicos higienistas (BADINTER, 1985).

Apesar desta constatação, o olhar adultocêntrico persiste na crença de que a criança não tem vontade própria e que suas negativas representam ‘birras e teimosias’ que referenciam a má educação e ausência de limites. Muitos pais, diante das destemperanças dos filhos, buscam na aplicação dos castigos físicos moderados³ a forma mais adequada de educação, especialmente na infância. De acordo com a UNICEF, em todo o mundo, 80% das crianças são espancadas ou punidas fisicamente por seus pais (UNICEF, 2018).

Essa prática é secular e mundialmente aplicada na maioria⁴ das famílias. Isso pode ser facilmente observado em ambientes onde transitam pais e filhos: shopping centers, supermercados, parques de diversões, praças, igrejas, comércio, ruas, encontros familiares, etc. Palmadas, beliscões, puxões de orelha, cascudos na cabeça, chacoalhos, gritos e chamadas ásperas de atenção são frequentes nesses locais. Faz parte da construção social da disciplina familiar e se tornou naturalizada, independentemente da classe social, etnia, credo ou raça. Segundo Azevedo (2001), o uso da disciplina por práticas que incluem os castigos

² Considera-se criança, na pesquisa, a pessoa de até 12 anos de idade incompletos, conforme adotado no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069/90 (BRASIL, 1990a). Difere do adotado na Convenção Sobre os Direitos da Criança, a qual entende como criança o menor de 18 anos de idade (BRASIL, 1990b).

³ Compreende-se como moderados todos os castigos em que se utilize a força física e que tenha por objetivo causar certo grau de dor ou mal-estar, de natureza leve como tapas, bofetadas, surras com a mão ou com algum objeto: chicote, vara, cinto, sapato, colher de pau, etc. É preciso destacar que os maus-tratos e a tortura em hipótese alguma são consideradas, pela pesquisadora, formas de disciplinamento, ao contrário, são tipificados como crimes e fruto das mais variadas patologias.

⁴ “Vários estudos têm mostrado que o castigo corporal contra crianças é uma prática comum nas casas - geralmente acima de 50% de prevalência em amostras nacionais e internacionais (Lansford & Deater-Deckard, 2012; Runyan et al., 2010.; Straus, 2010); que os pais são os autores principais de agressões (Zanoti-Jeronymo et al., 2009 Bérnago & Bazon, 2011; Pinheiro & Williams, 2009; Zanoti-Jeronymo et al., 2009); e é considerado um problema grave de saúde pública (Minayo, 2001; Organização Mundial da saúde [OMS], 2014).” (SANTINI; WILLIAMS, 2016).

físicos é de aplicação democrática, uma vez que atinge todas as crianças, sejam brancas, negras, ricas, pobres, meninos ou meninas. A classe é apenas uma: a dos pais e dos filhos.

Na literatura histórica, são contumazes os relatos das práticas de violência física dispensados “aos escravos, índios, servos, mulheres, loucos, velhos, etc., a criança e o adolescente continuam sendo os únicos para quem se defende o princípio de que precisam apanhar para aprender a ser gente” (AZEVEDO; GUERRA, 2001, p. 21). O hábito de usar os castigos físicos contra crianças se tornou epidêmico, substituindo o diálogo e a interatividade entre pais e filhos, cuja aplicação pode ser iniciada já nos primeiros meses de vida da criança. É uma prática persistente em razão do comportamento silente dos demais membros da família e da própria sociedade, que ainda mantém o posicionamento de não intervir na intimidade doméstica, por mais que não aprove determinadas atitudes (MILLER, 2006).

Alguns instrumentos sociais-políticos-legislativos, de maneira direta ou subliminar, foram elaborados com perspectivas de proteção e assistência à criança, em especial àquelas em situação de risco⁵; porém, somente em 20 de novembro de 1959, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, é que se tem o marco fundamental da assunção dos direitos da criança em todo o mundo. Assim como no dia 2 de setembro de 1990, a Convenção Sobre os Direitos da Criança foi reconhecida como lei internacional, sendo ratificada por 193 Estados-partes. Esse diploma, que vai muito além da proteção jurídica, dá visibilidade à criança como um ator social, e adota as doutrinas do interesse superior e da proteção integral da criança, reconhecendo-a como sujeito de direitos em condição peculiar de desenvolvimento, a exigir proteção especial e absoluta prioridade. É o documento de maior abrangência, sendo inovador quanto ao compartilhamento dos cuidados e proteção da criança no contexto mundial. Estado, família e as pessoas legalmente responsáveis são detentoras do dever de respeitar, defender e proporcionar todos os direitos às crianças.

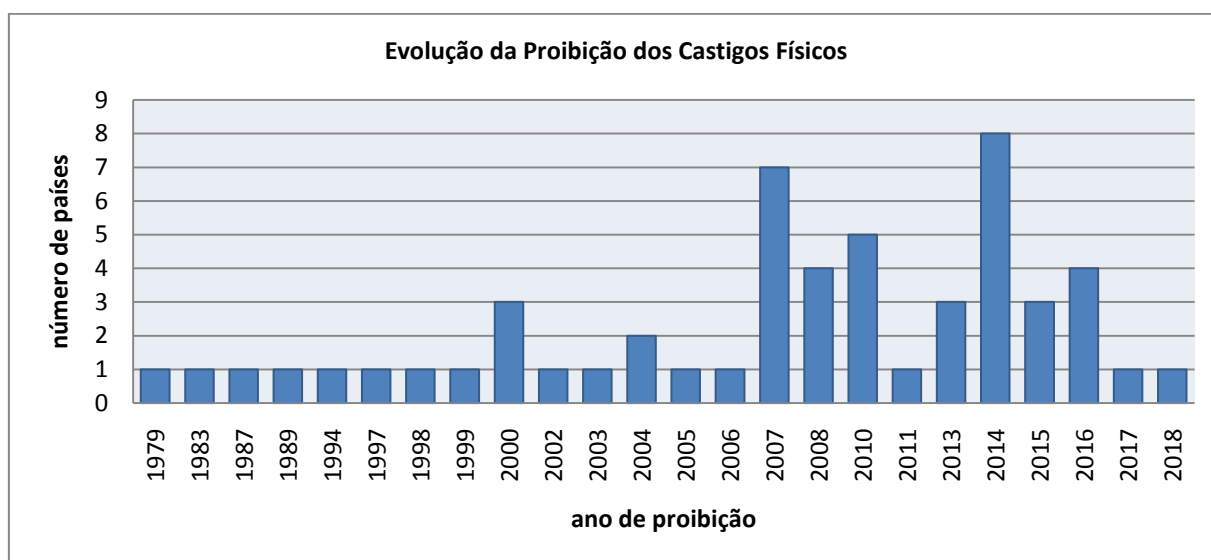
Como forma de garantia e promoção dos direitos constantes na Convenção, os Estados-partes se comprometeram a dar assistência adequada “aos pais e aos representantes legais para o desempenho de suas funções no que tange a educação da criança”. Em seu artigo 19, inciso 1, os signatários reafirmam que, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais ou de terceiros, serão adotadas “todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental”.

⁵ Crianças expostas a situações de abandono, pobreza, violência imoderada ou criminalidade.

Dessa forma, a postura de educação punitiva passou a ser uma preocupação mundial, considerando que o ‘tapa’ pode evoluir para uma violência extrema, a depender do ânimo dos pais (ou cuidadores) e do contexto de vida da família. Pesquisas (DURRANT; ENSON, 2012) demonstram que essa atitude está associada ao aumento dos níveis de agressão infantil, e que, para além das consequências imediatas, está ligada a problemas de comportamento na vida adulta, incluindo depressão, tristeza, ansiedade, sentimentos de melancolia, abuso de drogas, entre outros sérios problemas psicológicos (SENA; MORTENSEN, 2014).

O primeiro país do mundo a proibir todo castigo físico⁶ contra crianças foi a Suécia, em 1979, oportunidade em que a proibição passou a fazer parte do Direito de Família daquele país. Conforme exemplifica o gráfico a seguir, a vedação em todas as configurações (escola, instituição e lar) vem num crescente gradativo e contínuo.

Figura 1 – Evolução da proibição dos castigos físicos



Fonte: Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children

Atualmente, 54 países já incluíram em sua legislação a proibição da punição corporal contra crianças em todas as suas configurações, inclusive no ambiente familiar. Os países que ingressaram mais recentemente nesse rol foram a Mongólia (setembro/2016), Paraguai (setembro/2016), Eslovênia (outubro/2016), Lituânia (março/2017) e Nepal (setembro/2018) (GLOBAL INICIATIVE TO END ALL CORPORAL PUNISHMENT OF CHILDREN,

⁶ A Comissão Interamericana de Direitos Humanos - CIDH utiliza a definição proposta pelo Comitê dos Direitos da Criança, que, em sua Observação Geral n° 8 adotada em 2006, “define o castigo “corporal” ou “físico” como qualquer castigo no qual a força física é usada com a intenção de causar algum grau de dor ou desconforto, por mais leve que seja. A maior parte deles envolve bater nas crianças (“dar palmadas”, “tapas”, “bater”) com a mão ou algum objeto – chicote, vara, cinto, sapato, palmatória, etc.”. Disponível em: <https://www.naobataeduque.org.br/documentos/d9891e21b98d60dfce7318f013c0091d.pdf>. Acesso 10 jun 2017.

2018). No Brasil, somente em 27 de junho de 2014 é que foi sancionada a Lei n.º 13.010 (Anexo A), dispondo sobre a proibição de todo tipo de castigo físico contra crianças e adolescentes (BRASIL, 2014a).

Entretanto, a referida Lei⁷, nomeada como Lei Menino Bernardo, permanece ignota para a maior parte das famílias. O período dos 11 anos da maturação da Lei, contados do protocolo do primeiro Projeto até a efetiva sanção, foi palco de acirradas discussões. Os discursos (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018) permeavam entre a desnecessidade da Lei, uma vez que a conduta exagerada dos pais já era criminalizada no Código Penal e no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, e a banalização da autoridade dos pais ao serem proibidos de impor limites aos filhos. Nesse fervilhar, dois argumentos foram mais proeminentes na fala dos pais. O primeiro, que a palmada (ou similares) é pedagógica, educativa e desde que aplicada com moderação não representa agressão ou violência, mas sim um método para bem educar e disciplinar a criança. É prova do amor que se tem pelos filhos. O êxito dessa prática é comprovada pelos próprios pais, que mencionam terem ‘apanhado’ na infância e por isso se tornaram pessoas do bem. O segundo argumento, pela ilegitimidade da invasão do Estado na vida privada, uma vez que somente os pais sabem o que é melhor para os filhos. Essa intervenção enfraquece a autoridade dos pais e prejudica o estabelecimento de limites às crianças.

Apesar da polêmica que se instaurou, e de parte da população brasileira ser contrária à Lei, ela foi sancionada (BRASIL, 2014a), alterando dois artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente. Passados cinco anos de sua vigência, a Lei está fadada ao ostracismo. Isso pode ser aferido pelos dados entabulados pela Fundação das Nações Unidas, segundo o qual a cada 60 minutos, cinco crianças são agredidas (física, psicológica ou sexualmente) no Brasil, equivalendo a 129 casos por dia denunciados ao Disque Denúncia 100. Ressalte-se que este apontamento é apenas um fragmento do total de episódios diários, considerando a permanência do anonimato das crianças no ambiente doméstico (UNICEF, 2018).

Neste contexto, em detrimento da legislação nacional e internacional, permanece indiferente a massa de crianças que continuam sendo punidas pelos pais, pois os avanços jurídicos não garantem a implementação desses direitos. A criança, com o aval social, se mantém no papel de propriedade dos pais, os quais detêm o poder-dever de educá-la da forma que lhes aprouver. É corriqueiro, casual e, às vezes, motivo de orgulho, a narrativa da

⁷ No presente trabalho, será utilizada a palavra Lei, com inicial maiúscula, sempre que esteja se referindo a Lei Menino Bernardo.

necessidade de bater, de humilhar e de tutelar, usando, contudo, palavras seletas como: criação, educação, disciplina e direcionamento para o bem (MILLER, 2006).

Segundo Berthoud (2003), não se trata de causa e efeito, pois a realidade familiar deve ser observada sob a percepção recursiva ou circular, segundo a qual todo fenômeno é causador e causa. Nesse modelo, os comportamentos e atitudes exibidos pelos membros de uma família são o resultado do viver desta mesma família, da estrutura e do funcionamento do sistema. Há uma interligação entre os sistemas internos e externos, considerando que o indivíduo, a família e o contexto social não são sistemas isolados.

A justificativa desta postura está no fato de o modelo de aplicação de práticas fisicamente punitivas pais/filhos se encontrar compreendido no exercício da parentalidade e que deste decorre um conjunto de circunstâncias e/ou dificuldades interpessoais (individuais, familiares, sociais e culturais) no desempenho da tarefa de educar; sobretudo das condições socioculturais por meio da tradição e a transmissão geracional desses comportamentos (MALDONADO, 2012).

Não se questiona, na pesquisa, o caráter axiológico e nem se trata de culpabilizar os pais que usam da palmada e correlatos como forma de dar limites aos filhos, uma vez que, provavelmente, só conhecem essa forma de educar, herança das gerações anteriores trazidas dos colonizadores, e que se mostra exitosa segundo aqueles que experimentaram de idêntico procedimento. Esse poder simbólico dos pais em relação aos filhos tem sua existência preservada em razão do *habitus* prevalente naquele campo, o qual pode ser compreendido, segundo Bourdieu (2004b), pelo ‘sentido do jogo’. As pessoas, com o nascimento da criança, são imediatamente consideradas pais (não no sentido biológico) e únicos responsáveis pela criança que nasce. Esse *status* só é concebido em razão do papel social constituído e que se ajusta imediatamente nas determinações do jogo, independentemente de desejarem ou estarem preparados para essa condição. Passa a ter uma ‘distinção natural’, ou seja, é naturalmente lhes outorgado o poder da autoridade parental. “Basta-lhes ser o que são para ser o que é preciso ser.” (BOURDIEU, 2004b, p. 24).

Muitos pais (ou terceiros que estão na condição de pais) acabam praticando a agressão física como forma de educar; de forma consciente, por acreditarem ser um meio necessário à disciplina e respeito; e de forma inconsciente, repetindo os meios utilizados pelos seus pais, configurando a assimilação constituída naturalmente no desenvolvimento humano. Figura nessa condição uma expectativa de dever educacional dos pais, desconsiderando por completo a formação negativa que o comportamento vai ocasionar no desenvolvimento

emocional e na personalidade do futuro adulto, bem como indo de encontro aos direitos já garantidos às crianças e adolescentes. Essas práticas são resultado de anos de dominação versus dominados (AZEVEDO; GUERRA, 2001), sem que se perceba a gravidade da repetição dessa postura. “De modo geral, a obediência da criança aos adultos é vista como fundamental e a autoridade dos adultos é sempre exercida, invocando o bem da criança, sendo os protestos desta última posicionados como nulos.” (GUERRA, 2001, p. 95).

A capacitação parental, enquanto construção social e fenômeno de transição, pode ser objeto de formação e transformação dos padrões culturais resultantes do processo civilizador, desde que os agentes sociais sejam motivados e incentivados; ou seja, convidados à reflexão consciente e racional sobre a modificação de postura frente ao novo papel social da criança, que antes de ser filho, é um ser humano em desenvolvimento e sujeito de direitos como qualquer outra pessoa.

A parentalidade precisa coadunar com as premissas estabelecidas na Convenção Sobre os Direitos da Criança no sentido de que todas as medidas a serem tomadas em relação às crianças, na esfera pública ou privada, devem observar todos os direitos que possam influir no seu bem-estar social, em especial o combate à violência intrafamiliar. De acordo com Elias (2012), a renúncia ao emprego da violência física como meio de educação suplanta uma imposição legislativa, ela é autoimposta na crescente sensibilização sobre o emprego da violência no trato com os seres humanos.

Considerando os comandos dos artigos 18-A e 70-A da Lei Menino Bernardo no sentido de promoção de uma cultura de paz, a prevenção primária de qualquer forma de violência exercida sobre as crianças diz respeito a todos, impondo que as soluções devam ser implementadas em conjunto e integradas nos hábitos das famílias, oportunizando a redução da distância entre os avanços normativos e as práticas sociais.

Bourdieu (1996) destaca questionamentos sobre a forma da reprodução de uma sociedade e a dificuldade da ocorrência da transformação social. É dificultoso porque reproduz as estruturas na interiorização individual, fazendo parte de sua forma de ser existencial, sendo que, sem consciência deste processo de incorporação pela mimética social, o agente se torna refém dessas estruturas e desse tipo de comportamento, replicando posturas sob o pretexto de uma pseudo-liberdade.

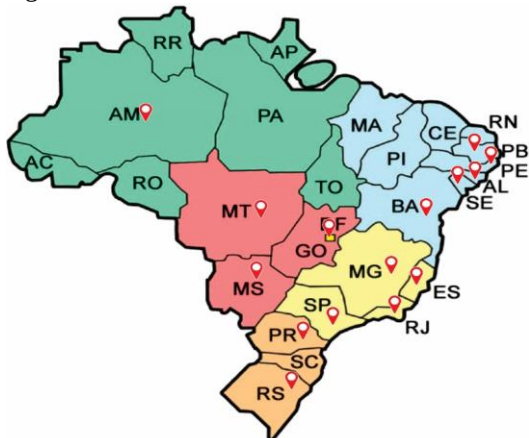
A parentalidade não é algo natural e requer uma experiência de vida, consubstanciada pelas influências do meio e pelo repasse cultural de geração para geração, apenas a proibição legal não é suficiente para uma modificação comportamental. Assim, se

torna importante a motivação de investimentos na figura dos pais para uma disciplina infantil construtiva, tendo como propósito a mudança de um comportamento autoritário para uma postura permeada pela cumplicidade e cooperação. Como se trata de um processo, exige subsídios para essa transformação.

Entre as várias abordagens⁸ disponíveis para uma parentalidade positiva, optou-se investigar a Disciplina Positiva, considerando a objetividade do método, a linguagem acessível e a crescente popularidade do programa no Brasil. É uma filosofia de vida e uma metodologia (estratégia) iniciada nos Estados Unidos. Representa uma abordagem educacional desenvolvida pela Dra. Jane Nelsen (fundadora da *Positive Discipline Association*), presente em mais de 60 países, baseada no trabalho dos psicólogos humanistas Alfred Adler e Rudolf Dreikurs. A Disciplina Positiva parte do pressuposto de que as crianças aprendem disciplina quando ensinadas com gentileza e firmeza ao mesmo tempo (respeitadas as peculiaridades de cada idade da criança), sem punições, recompensas ou castigos. Sua contribuição para a Educação está na transformação do olhar do adulto sobre a criança, destacando a necessidade e urgência da criação de uma cultura de respeito e paz na educação do ser humano.

Para a tese, buscou-se o lugar social da educação parental promovida pelos associados brasileiros na *Positive Discipline Association* no Nível Educador para pais, e a impressão destes enquanto agentes sociais num espaço social, sobre a *práxis* da parentalidade quanto à educação punitiva. A investigação pretendeu uma reflexão sociológica sobre a influência da educação parental por meio da Disciplina Positiva como estratégia de ressignificação da criança como um ser humano em formação.

Figura 2 – Estados com membros cadastrados na *Positive Discipline Association*



Fonte: POSITIVE DISCIPLINE ASSOCIATION (2018)

⁸ Ex. Comunicação Não Violenta; Programa de Qualidade na Interação Familiar; Coaching Parental, etc.

Até o mês de abril de 2018, estavam cadastrados na *Positive Discipline Association*, como membros Nível Educador, 53 brasileiros (sujeitos de pesquisa) dos mais diversos Estados, conforme visualizado na Figura 2.

Nessa conjuntura, identifica-se o seguinte problema: partindo-se do direito da criança de ser educada sem o uso dos castigos físicos e levando-se em consideração a ‘mania de bater’⁹ dos pais, como se pode transformar, numa perspectiva preventiva e não terapêutica, esse ciclo de violência?

Dessa indagação central, no contexto brasileiro, surgiram as questões norteadoras da pesquisa: a) Quais foram as tensões mais presentes no processo legislativo da Lei que estabeleceu o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigo físico?; b) Em que medida os pais são capacitados, preventivamente, para empregar alternativas não violentas na educação dos filhos?; c) Qual é a metodologia e como se realiza a capacitação parental por meio da Disciplina Positiva no país?; d) Quem (e com qual propósito) capacita os pais para uma parentalidade positiva?; e) Qual é o perfil dos pais que buscam programas de capacitação parental voltados à educação dos filhos?; f) De que maneira o exercício da Disciplina Positiva pode impactar no *habitus* da aplicação dos castigos físicos como forma de educação das crianças no contexto familiar?

Habitus sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência as regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 2003, p. 53)

Neste contexto, a hipótese que orienta a tese é a de que: A capacitação parental para a Disciplina Positiva tem potencial para modificar o *habitus* da aplicação dos castigos físicos como forma de educar as crianças na infância.

A pesquisa, estruturada na perspectiva da teoria social de Bourdieu, teve como objetivo geral: analisar a percepção dos participantes brasileiros na *Positive Discipline Association*, nível Educador, no processo de disseminação da Disciplina Positiva no contexto nacional e a sua influência no *habitus* da aplicação dos castigos físicos como forma de educação da criança no ambiente familiar.

Os objetivos específicos estão subdivididos em:

⁹ “Bater nos filhos foi se constituindo em **verdadeira** marca da BOA CRIAÇÃO DOS FILHOS e em **verdadeira** MANIA NACIONAL.” (AZEVEDO; GUERRA, 2001, p. 39).

- 1^a. Associar a história da infância e da violência física (castigos físicos) praticada contra a criança no contexto familiar;
- 2^a. Demonstrar o papel social da parentalidade, especialmente em relação ao uso dos castigos físicos e a (des)coisificação da criança;
- 3^a. Investigar a trajetória e as tensões mais proeminentes no trâmite da Lei n.º 13.010/2014, que estabeleceu o direito da criança de ser educada sem o uso de castigos físicos;
- 4^a. Identificar, no Brasil, ações ou programas específicos na prevenção primária e na promoção de formas alternativas ao uso do castigo físico no processo educativo parental;
- 5^a. Descrever a teoria e a metodologia do modelo educativo da Disciplina Positiva na perspectiva brasileira da capacitação parental;
- 6^a. Analisar o papel dos membros (brasileiros) da *Positive Discipline Association*, Nível Educador, no processo de disseminação da Disciplina Positiva no contexto nacional;
- 7^a. Verificar se, na perspectiva dos educadores parentais, a Disciplina Positiva tem suporte para modificar a prática do uso dos castigos físicos, no ambiente familiar, como forma de educar as crianças.

O recorte e o ajuste teórico se fazem sobre a sociedade e na relação de parentalidade, se referindo especialmente ao nicho dos estratos urbanos médios, sem nenhuma intenção totalizante, considerando que a prática dos castigos físicos é aplicada nos diversos segmentos sociais. Todavia, não se ignora o fato de que a vulnerabilidade das famílias pode potencializar a incidência da prática dos castigos físicos contra as crianças.

A proposição foi sustentada em uma relação que supere a objeção entre a objetividade (estruturas) e a subjetividade (indivíduo). Como procedimento, exige embasamento para essa transformação, sendo indispensável a motivação de investimentos na capacitação da família para uma disciplina infantil construtiva, tendo como propósito a mudança de um comportamento autoritário para uma postura permeada pelo respeito à dignidade da pessoa da criança.

Considerando que o fenômeno investigado não pode ser quantificado, a pesquisa tem caráter qualitativo, realizada a partir do método hipotético dedutivo, tendo como recorte temporal da pesquisa o período compreendido entre os anos de 2003 e 2018; intervalo entre o protocolo do primeiro Projeto de Lei n.º 13.010/2014 (Lei Menino Bernardo) até os quatro

primeiros anos da vigência da Lei. As técnicas empregadas correspondem à pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, observação simples, questionário e entrevista semiestruturada, aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, Universidade Estadual de Ponta Grossa, sob Parecer nº 2.435.046, de 13 de dezembro de 2017.

A proposta da pesquisa foi articular uma perspectiva teórica com a matéria substantiva e, por outro lado, mostrar como essa teoria é útil na pesquisa para pensar a parentalidade, a capacitação parental, os castigos físicos e o papel dos educadores parentais. Para a compreensão do espaço social da ocorrência do fenômeno no mundo social, campo de conflitos, hierarquia e poder que sempre envolveu também a relação pais e filhos (estrutura das relações objetivas) e a incursão da capacitação parental nesse campo, a pesquisa foi conduzida pelas reflexões teóricas fundadas no estruturalismo construtivista de Bourdieu¹⁰, a partir de suas categorias fundamentais: *habitus*, campo e capital.

Se eu tivesse que caracterizar o meu trabalho em duas palavras, ou seja, como se faz muito hoje em dia, se tivesse que lhe aplicar um rótulo, eu falaria de *constructivist structuralism* ou de *structuralist constructivism*, tomando a palavra “estruturalismo” num sentido daquele que lhe é dado pela tradição saussuriana e lévi-straussiana. Por estruturalismo ou estruturalista, quero dizer que existem, no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos – linguagem, mito, etc. -, estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações. Por construtivismo, quero dizer que há, de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do que chamo de *habitus* e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais. (BOURDIEU, 2004b, p. 149)

Bourdieu (1996) reconhece o caráter de complementaridade de mão dupla das correntes estruturalistas e fenomenológicas, e adverte para o hiato permanente entre elas, considerando que há estruturas e processos sociais alheios à vontade e consciência dos agentes individuais, assim como existem outras dependentes da iniciativa e consciência destes mesmos agentes. Trata-se de um processo contínuo, fruto de um quadro analítico novo proposto por Bourdieu, segundo o qual os interesses e habilidades que os agentes empregam nas suas condutas é resultado de sua socialização, integrando as competências criativas do individual com o poder condicionante das estruturas sociais.

¹⁰ “Pierre Bourdieu é daquelas personalidades tão conhecidas que não precisam mais ser apresentadas.” Comentário constante do Prefácio de Patrick Champagne no livro de Bourdieu intitulado *Os Usos Sociais da Ciência* (BOURDIEU, 2004a).

Muitas dessas competências são tácitas e não reflexivas, sendo aplicadas na prática sem qualquer observação mais intrínseca, resultado de um saber incorporado pelas repetidas experiências do uso prático das regras do espaço social e de seus respectivos campos. A noção de *habitus* em Bourdieu (1996), na perspectiva de sua praxiologia estrutural, medeia entre o papel individual e o social, oportunizando uma constituição ou reconstituição desse mesmo mundo social, sem, contudo, ficar adstrito a uma visão polarizada entre o objetivismo e o subjetivismo.

Nas condições sociais, todos somos socializados em nossa circunstância de existência, cujas experiências permanecem sedimentadas em nossa subjetividade, inclusive a postura (externa e interna) dos papéis ocupados (dominante ou dominado) nas relações de dominação, influenciando nossa maneira de sentir, pensar e agir. Há um ciclo interminável no qual os agentes são constituídos na sociedade e que, por sua vez, quando agem, constituem essa mesma sociedade. O conceito de *habitus* permite compreender de que forma o homem se torna um ser social.

Bourdieu (1996) propõe uma reflexão capaz de entender o senso prático das diversas ações que são experimentadas pelos agentes em seus respectivos campos, num processo de dominação e reprodução, guiado pelas regras peculiares a cada jogo jogado. Ele buscou explicar a configuração do espaço social, pretendendo compreender a lógica do poder interno de cada grupo social na conservação e transformação das estruturas e da distribuição dos capitais na dinâmica das disposições individuais e coletivas. O sociólogo adverte que os grupos são distribuídos no espaço social de acordo com as posições dos agentes, notadamente em razão de seus capitais mais eficientes, econômico e cultural. “Segue-se que os agentes têm tanto mais em comum quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões, e tanto menos quanto mais distante estejam nelas.” (BOURDIEU, 1996, p. 19).

Bourdieu (1996) conceitua capital cultural como todos os recursos imateriais que um indivíduo pode adquirir na trajetória de sua existência, desde a convivência com seus pais, escola, demais instituições e sociedade em geral. Recursos como: conhecimento, educação, habilidades e demais vantagens que lhe dão uma posição no campo. Ele classifica o capital cultural em três áreas: o capital cultural incorporado, cuja transmissão ocorre de forma gradual e ao longo do tempo, fazendo parte do ser e agir do indivíduo formatado pelas predisposições internalizadas pelo *habitus*; o capital cultural objetivado, dependente do *habitus* da cultura dominante, representa a posse de bens que de alguma forma possam ser materializados; o capital cultural institucionalizado, conquistado através de investimento de

tempo e dinheiro, dizendo respeito ao reconhecimento e atestação, por parte das Instituições, das capacidades (regradas pelas próprias Instituições) adquiridas pelo indivíduo.

Nessa contextura, a tese está disposta em cinco capítulos, os quais se comunicam numa acepção histórica-social-legal, vislumbrando a operacionalização dos conceitos e variáveis estruturadas no entendimento da teoria social bourdieusiana.

Como ponto de partida, o Capítulo 1 retrata o percurso metodológico, o qual indica e justifica os caminhos seguidos na pesquisa, apresentando o resultado da pesquisa descritiva, os instrumentos utilizados, o roteiro da observação simples, os critérios empregados para a escolha dos entrevistados e a descrição das etapas da codificação categorial como substrato para a efetiva Análise de Conteúdo.

O Capítulo 2, apresenta a figura da criança no contexto histórico europeu e a influência daqueles costumes no processo civilizatório brasileiro. Retrata a autoridade patriarcal e as suas implicações na parentalidade. Evidencia o processo de naturalização dos castigos físicos como forma de educação e as peculiaridades da infância/criança brasileira. Aponta a evolução do papel social da criança, propondo uma explanação teórica da relação de parentalidade e a prática dos castigos físicos como fundamento para uma parentalidade exitosa, na compreensão do *habitus* em Bourdieu.

O Capítulo 3 traz como enfoque o capital cultural da criança como sujeito de direitos, apresentando os instrumentos internacionais e nacionais político-legais mais proeminentes na trajetória de conquistas dos direitos da criança e do adolescente. Utilizando-se de documentos disponíveis na Câmara dos Deputados, identifica-se a tensão na correlação de forças e os pontos de maior atrito na tramitação do processo legislativo da Lei n.º 13.010/2014, entre eles a polêmica sobre a punição moderada e o embate entre o público e o privado.

O Capítulo 4 parte do reconhecimento da criança como ser humano num contexto de parentalidade democrática. Apresenta a abordagem adleriana e a proposta da educação parental propiciada pela Disciplina Positiva numa potencialidade de prevenção primária ao método punitivo. Exibe a descrição da observação simples, a metodologia e os objetivos pretendidos no método-filosófico do Programa como estratégia de modificação do *habitus* da educação via castigos físicos.

Para a complementação do proceder científico, o Capítulo 5 remete ao universo das entrevistas realizadas com os educadores parentais associados a *Positive Discipline Association* – Nível Educador e ao questionário aplicado em dois workshops, cujos relatos estruturam a concatenação das respostas. Parte-se da análise dos dados para a confirmação da

hipótese central da tese, mediados pelas perspectivas dos agentes da pesquisa sobre: o *habitus* dos castigos físicos no ambiente familiar, o tensionamento de capitais na parentalidade, a eficácia dos artigos 18-A e 70-A da Lei n.º 13.010/2014 e a Disciplina Positiva como estratégia de subversão.

É preciso destacar que a escolha do tema abordado não foi aleatória. Cogito que o primeiro impulso dado para a pesquisa ocorreu antes mesmo do ingresso como aluna regular no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, considerando que além da atuação como advogada na área do Direito das Famílias e nos 10 anos de atendimento junto ao Núcleo de Prática Jurídica – NPJ da Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG, cotidianamente presenciei(o) inúmeros conflitos familiares, entre eles os relacionados com a parentalidade. Por mais de uma vez fui solicitada pelos pais a intervir junto aos filhos, os quais, segundo eles, não ‘adiantava mais bater’ para obedecerem.

Porém, certamente, anterior a essas experiências profissionais, a maternidade e a educação dos filhos foi o ponto de partida, mesmo que inconscientemente, para a relevância do tema. Ainda, não posso ignorar que a memória traz alguns registros das rotineiras palmadas e ‘cintadas’ experimentadas na infância, tempo em que o sinônimo de diálogo era obediência.

CAPÍTULO 1

O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo se retrata o caminho pelo qual foi desenhada a pesquisa, bem como o relato dos percalços e surpresas experimentadas, além das limitações necessárias adotadas no transcorrer do seu processo. Afinal, como afirma Richardson (2008, p. 19), “não existem processos típicos, cada trabalho apresenta suas próprias peculiaridades”.

A estratégia utilizada fundamentou-se nos pressupostos da corrente estruturalista-construtivista, primando pela descrição do sistema em termos relacionais, cujo procedimento de análise se dividiu em quatro momentos: os fatos são observados e descritos, a pertinência do modelo em construção apresentado, a associação existente entre os elementos estruturados e estruturantes, e, finalmente, a composição da estrutura do fenômeno. A pesquisa tem abordagem (método) qualitativa, em razão de se preocupar com a compreensão da natureza do fenômeno social estudado e não com os instrumentos estatísticos eventualmente presentes no seu processo de análise (RICHARDSON, 2008).

Na intenção de possibilitar maior familiaridade com o tema, a realização da pesquisa descritiva representou o caminho mais seguro para a formulação do problema. “As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.” (GIL, 2008, p. 28).

Desta forma, inicialmente foi realizado o Estado da Arte, por meio de um levantamento da literatura sobre os castigos físicos, a parentalidade, a infância, Disciplina Positiva, objetivando mapear a produção de parte do conhecimento. Esse procedimento de coleta, com delimitação para publicações em idioma português e para o período compreendido de 2003 a 2018, ocorreu em três frentes de buscas: (1) Bases de dados eletrônicas, (2) Google Acadêmico, e (3) Acervo da Câmara dos Deputados.

No Portal Capes (Banco de teses e dissertações), foram encontradas, por meio das palavras-chave: castigos físicos (25 ocorrências), palmada (17 ocorrências), Lei Menino Bernardo (4 ocorrências), parentalidade positiva (10 ocorrências), educação parental (19 ocorrências), e disciplina positiva (nenhuma ocorrência). Ainda no Portal Capes foram buscadas nos periódicos artigos relacionados ao tema, sendo encontrados para os seguintes Tags¹¹: Castigos Físicos (uma ocorrência), Disciplina Positiva (2 ocorrências), Educação Parental (34 ocorrências), Parentalidade Positiva (4 ocorrências).

¹¹ Palavra em inglês que significa rótulo ou etiqueta. Serve para orientar os motores de busca, fazendo uma varredura na web e fornecendo o resultado da pesquisa (nota da autora).

Com a finalidade de ampliar as bases de dados em relação às publicações e livros, utilizou-se do recurso do Google Scholar (Acadêmico), dos acervos da Câmara dos Deputados e busca nos sites do Governo Federal e dos Estados brasileiros. O material extraído foi filtrado pela pesquisadora, em virtude do volume de publicações não centradas (áreas da saúde e educação formal).

Observou-se que o interesse sobre a temática dos castigos físicos (corporais) apresentou maior intensidade no período de 2010 a 2014, fase de tramitação da Lei n.º 13.010/2014, e posterior expressivo decrescente. Após uma primeira imersão nos dados, organizou-se um agrupamento dos trabalhos selecionados, que tratam da disciplina positiva e castigos corporais na relação pais e filhos. Os trabalhos foram lidos e organizados nas concepções dos textos que constituem o *corpus* de análise do estudo.

O universo escolhido para a pesquisa é a investigação sobre a habilitação (educação) parental preventiva como forma alternativa ao *habitus* de aplicar castigos físicos como método de educar as crianças na infância.

Posteriormente, se iniciou a etapa do levantamento de dados subdivididos em quatro fases, sendo:

A primeira fase se propôs a identificar, nos portais virtuais dos Estados brasileiros e da União (Ministérios, Secretarias e Conselhos), ações ou programas de prevenção primária e indicação de uma alternativa não punitiva como forma de educação. Foram visitados, no período de 16/01/2017 a 21/01/2017, os portais dos 26 Estados brasileiros, não tendo sido localizado nenhum programa destinado à prevenção dos castigos físicos como método educativo no ambiente familiar.

Na segunda fase, em razão da ausência do tema nos portais visitados, foram encaminhados, em 25/01/2017, ofícios (Apêndice A) às autoridades competentes de cada Estado brasileiro e da União com o propósito de identificar e mapear ações ou programas de habilitação parental de caráter preventivo ao uso dos castigos físicos contra crianças como forma de educação, implementados pela Disciplina Positiva (Quadro 1).

Quadro 1 – Ofícios expedidos (2017) às autoridades competentes de cada Estado brasileiro e da União
(continua)

ESTADO	DESTINO	RESPONSÁVEL	E-MAIL
ACRE	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social	Gabriel Maia Gelpke	gabinete.seds@ac.gov.br
ALAGOAS	Secretaria de Estado da Assistência Social e Desenvolvimento	Fernando Pereira	ouvidoria.see@educ.al.gov.br
AMAPÁ	Secretaria de Estado da Inclusão e da Mobilização Social	Maria de Nazaré Farias do Nascimento	jamailegc@gmail.com
AMAZONAS	Secretaria de Estado da Assistência Social	Sr. Secretário(a)	seas.governo@gmail.com
BAHIA	SJDHDS - Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social	José Geraldo dos Reis Santos	geraldoreis@sjdhds.ba.gov.br
CEARÁ	Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social – STDS	Josbertini Virgínio Clementino	ouvidoria.geral@cge.ce.gov.br
DISTRITO FEDERAL	Secretaria de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude	Aurélio de Paula Guedes Araújo	gabssp@ssp.df.gov.br
ESPÍRITO SANTO	SETADES - Secretaria de Trabalho, Assistência e Desenvolvimento Social	Clarice Machado Imperial Girelli	gabinete@setades.es.gov.br
GOIÁS	Secretaria de Estado da Mulher, do Desenvolvimento Social, da Igualdade Racial, dos Direitos Humanos e do Trabalho	Lêda Borges de Moura	goiasagora@abc.go.gov.br
MARANHÃO	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (Sedes)	Neto Evangelista	sedesimprensa@gmail.com
MATO GROSSO DO SUL	Secretária de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho	Elisa Cléia Pinheiro Rodrigues Nobre	larosa@sedhast
MATO GROSSO	Secretaria de Estado de Trabalho e Assistência Social	Valdiney de Arruda	valdineyarruda@setas.mt.gov.br
MINAS GERAIS	Secretaria de Estado de Trabalho e Desenvolvimento Social – SEDESE	Rosilene Cristina Rocha	gabinetesec@social.mg.gov.br
PARÁ	Secretaria de Estado de Assistência Social, Trabalho, Emprego e Renda (SEASTER)	Heitor Marcio Pinheiro Santos	seaster.comunicacao@gmail.com
PARAÍBA	Secretária de Estado do Desenvolvimento Humano	Cida Ramos	protecaobasicapb@gmail.com

Quadro 1 – Ofícios expedidos (2017) às autoridades competentes de cada Estado brasileiro e da União

(conclusão)

ESTADO	DESTINO	RESPONSÁVEL	E-MAIL
PARANÁ	Secretaria da Família e Desenvolvimento Social	Fernanda Bernardi Vieira Richa	fricha@seds.pr.gov.br
PERNAMBUCO	Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude	Isaltino Nascimento	ouvidoria@sdscj.pe.gov.br
PIAUÍ	Secretaria de Estado da Assistência Social e Cidadania - SASC	Henrique Rebelo	sasc@sasc.pi.gov.br
RIO DE JANEIRO	Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos – SEASDH	Pedro Fernandes	ouvidoria.seasdh.rj@gmail.com
RIO GRANDE DO NORTE	Secretaria de Estado do Trabalho, da Habitação e da Assistência Social – SETHAS	Julianne Dantas Faria	sethas.imprensa@gmail.com
RIO GRANDE DO SUL	Secretaria do Desenvolvimento Social, Trabalho, Justiça e Direitos Humanos	Maria Helena Sartori (interina)	sjdh@sjdh.rs.gov.br
RONDÔNIA	Secretaria de Estado de Assistência e Desenvolvimento Social	Herika Lima Fontenele	ascom.seas.ro@gmail.com
RORAIMA	SETRABES - Secretaria do Trabalho e Bem-Estar Social	Emília Silva Ribeiro Campos dos Santos	enviado pelo site do portal do Estado
SANTA CATARINA	Secretaria de Estado da Assistência Social, Trabalho e Habitação	Valmir Francisco Comin	gabinete@sst.sc.gov.br
SÃO PAULO	Desenvolvimento Social	Florian Pesaro	faleconosco@desenvolvimentosocial.sp.gov.br
SERGIPE	Secretaria de Estado da Inclusão, Assistência e do Desenvolvimento Social	Marta Maria de Souza Leão Vasconcelos	gabinte@inclusao.se.gov.br
TOCANTINS	Secretaria de Estado do Trabalho e Assistência Social (SETAS)	Coronel Patrícia Rodrigues do Amaral	gabinete@setas.to.gov.br

Fonte: A autora

Dos 28 ofícios enviados às Secretarias dos Estados, obteve-se resposta dos seguintes Estados:

a) Estado do Ceará, informando:

A temática em questão, com certeza está inserida nos dois programas e é trabalhada de forma interdisciplinar, entretanto não existe nem política e nem um programa específico de educação parental com foco na prevenção familiar, na primeira

infância, com a finalidade de evitar a aplicação de castigos físicos como disciplina, na Secretaria de Educação do Ceará. (ouvidoria.geral@cge.ce.gov.br)

b) Distrito Federal, informando que “em nossa avaliação não há projetos na SSP-DF sobre o tema tratado no documento.”(gabssp@ssp.df.gov.br).

c) Estado de Goiás, que assim se manifestou:

Na Secretaria Cidadã do Estado de Goiás, a área que trabalha com crianças e adolescentes é o Grupo Executivo de Apoio à Criança e Adolescente (Gecria) que abrange apenas atos infracionais. Infelizmente não temos essa informação para contribuir na sua tese. (goiasagora@abc.go.gov.br)

d) Estado de Pernambuco, reconhecendo a importância da Lei da Palmada, reafirma:

Neste sentido é importante compreender que a prevenção primária e a intervenção diante da violação de direitos é prerrogativa do município, através de seus equipamentos (CRAS, CREAS, Serviços de Convivência, centros de juventude) atuando como protagonistas, e que o papel do Estado frente ao tema configura-se de coadjuvante no processo, porém com grande relevância para a proteção integral de crianças e adolescentes, porque assegura junto aos municípios pernambucanos, a capacitação e instrumentalização dos mesmos para atuarem de forma qualificada, garantindo resultados satisfatórios, e a propagação de uma cultura de Paz. (gcon@ati.pe.gov.br)

e) Estado de São Paulo, que assim se pronunciou:

O Governador Geraldo Alckmin lançou, em 2013, o Programa São Paulo pela Primeiríssima Infância (SPPI), uma parceria entre a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e a Secretaria Estadual de Saúde de São Paulo. O Programa acontece em parceria com municípios paulistas. Iniciou suas ações com um piloto em oito cidades e em virtude dos bons resultados atingidos foi ampliado para mais 33, abrangendo 41 cidades em 2016. O programa será ampliado a partir de 2017 para novos 60 municípios. (faleconosco@desenvolvimentosocial.sp.gov.br)

Na terceira fase, tendo em vista o reduzido número de retornos e mesmo aqueles que responderam firmaram a negativa de ações ou programas preventivos ao uso dos castigos físicos na infância, foram expedidos, no mês de agosto de 2017, ofícios aos Ministérios e aos Órgãos Federais, conforme Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Ofícios expedidos (2017) aos Ministérios e aos Órgãos Federais

(continua)

FONSEAS - Fórum Nacional de Secretários de Estado de Assistência Social	Sr. presidente(a)	presidencia.fonseas@gmail.com
---	-------------------	--

Quadro 2 – Ofícios expedidos (2017) aos Ministérios e aos Órgãos Federais

(conclusão)

CONANDA	Ilma. Secretária(o)	Site do portal
Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente	Ilma. Secretária(o)	Ouvidoria
CONGEMAS	Ilma. Secretária(o)	secretariaexecutiva@congemas.com.br
MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL – CREAS	Ilma. Secretária(o)	Site do portal
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO – SECADI	Ivana de Siqueira	secadi@mec.gov.br
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	Ilma. Secretária(o)	www.mec.gov.br/
MINISTÉRIO DA SAÚDE	Ilma. Secretária(o)	http://portalms.saude.gov.br/
MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E AGRÁRIO	Ilma. Secretária(o)	www.mds.gov.br
SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS	Ilmo. Secretário(o)	direitoshumanos@sdh.gov.br

Fonte: A autora

Da parte do Governo Federal, destaca-se que a Secretaria de Direitos Humanos, em 01/09/2017, enviou como resposta um relatório composto de 102 páginas, apresentando algumas iniciativas federais, com vistas a

[...] identificar e sistematizar levantamento de políticas, programas e serviços existentes no âmbito do governo federal voltados para o atendimento às famílias cujas crianças ou adolescentes sofreram castigo físico e/ou tratamento cruel ou degradante. (direitoshumanos@sdh.gov.br)

Destacando os seguintes programas, apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Programas destacados pela Secretaria de Direitos Humanos em 2017

(continua)

Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República	– Programa de Convivência Familiar e Comunitária; – Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária de atribuição e monitoramento do SDH/PR; – Disque Direitos Humanos (Disque 100);
Ministério da Educação	– Trabalho da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) cuja meta é fomentar programas de combate à violência e ao bullying na escola e promover a educação em direitos humanos, além da inclusão como temas transversais nos currículos escolares conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente.

Quadro 3 – Programas destacados pela Secretaria de Direitos Humanos em 2017

(conclusão)

Ministério da Saúde	– Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança, que possui linha de cuidado a situações de violência. – Programa Saúde na Escola, – Coordenação Geral da Saúde do Adolescente e do Jovem, - Saúde da Família, – Plano Nacional da Saúde, – Linha de Cuidado para a Atenção Integral à Saúde de Crianças, Adolescentes e suas Famílias em Situação de Violências – Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde – Programa Nacional de Capacitação Gerencial os quais entre outras coisas apoia na rede social a vítima e autores de violência e a seus familiares.
Ministério do Desenvolvimento Social	– Plano Nacional de Assistência Social, por meio das estruturas do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e o Programa Nacional de Capacitação do Sistema Único de Assistência Social (Capacita SUAS), que desenvolvem um trabalho continuado e permanente em prol da proteção das famílias e comunidades, na promoção do acesso aos direitos e melhoria na qualidade de vida, sendo a violação de direitos um dos temas recorrentes.
Ministério da Justiça	– Coordenação Geral de Ações de Prevenção em Segurança Pública – Cursos de Convivência e Segurança Cidadã, os quais apresentam subsídios aos diversos entes da federação para o enfrentamento dos fatores de risco na infância, na juventude e na escola.
Política para as mulheres	– Tem como foco a campanha Quem Ama Abraça Fazendo a Escola tornando a escola um espaço e instrumento de enfrentamento à violência para as crianças que se veem expostas à violência doméstica. – Disque 180 (Central de Atendimento à Mulher).
Juventude e igualdade racial	– Plano Juventude Viva da Secretaria Nacional de Juventude – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial para enfrentar a violência contra a juventude brasileira (15 a 29 anos de idade).

Fonte: Adaptado de: Relatório da Secretaria dos Direitos Humanos

O relatório complementa as informações apontando as boas práticas dos governos estaduais e municipais voltados ao atendimento às famílias cujas crianças ou adolescentes sofreram castigo físico e/ou tratamento cruel ou degradante, tais como: Programa de Pesquisa, Assistência e Vigilância à Violência – PAV (Distrito Federal; Coordenação de Atenção à Saúde da Criança e do Adolescente da Secretaria Municipal de Belo Horizonte – SMSA; Centro de Referência no Atendimento Infante-Juvenil – CRAI da Prefeitura Municipal de Porto Alegre – RS; Centro Regional de Atenção aos Maus-Tratos na Infância - CRAMI da Prefeitura Municipal de Campinas-SP; Programa de Atendimento à Criança e ao adolescente, vítimas de violência do Hospital Universitário Antonio Pedro – HUAP/UFF, Niterói – RJ;

Serviço de Atendimento ao Vitimizado – SAV da Fundação de Ação Social da Prefeitura de Curitiba/PR; o programa Crianças e Adolescente Vítimas de Maus-Tratos da Fundação para a Infância e Adolescência - FIA do Estado do Rio de Janeiro; o Centro de Referência à Infância e Adolescência – CRIA da Secretaria Municipal da Educação de Guaratinguetá/SP; o Centro de Referência às Vítimas de Violência – CNRVV da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social – SMADS do Município de São Paulo/SP. Todas as indicações de “boas práticas” tratam da violência, entretanto, nos casos em que ela já se instalou e não dando ênfase ao seu caráter preventivo.

Não obstante o considerável número de programas e ações indicados no relatório da Secretaria de Direitos Humanos, não se identifica em nenhum deles o foco da prevenção primária dos castigos físicos como forma de educação no contexto familiar, ao contrário, são programas acionados quando a violência já foi instaurada e noticiada.

Todavia, merece destaque a referência no relatório de resposta sobre o reconhecimento ao esforço nacional da ‘Rede Não Bata, Eduque’, que envolve organizações da Sociedade Civil, empresas privadas e órgãos governamentais, a qual não tem envidado esforços no desenvolvimento de ações de mobilização e educação em prol da erradicação dos castigos físicos e tratamento humilhante contra crianças e adolescentes.

Em 04/09/2017, o Ministério da Educação assim se manifestou:

[...] informamos que a SECADI planeja, coordena e orienta a formulação e a implementação de políticas de educação em direitos humanos e cidadania, em articulação com os sistemas de ensino, visando à superação de preconceitos e à eliminação de atitudes discriminatórias no ambiente escolar, dentre outras competências, conforme estabelece o Decreto n.º 9.005/2017. Nesse sentido, publicações desenvolvidas por esta Secretaria podem ser obtidas no Portal do MEC. (sic-portal Ministério da Educação)

Na mesma data, o Ministério da Saúde informou:

A Coordenação-Geral de Saúde da Criança e Aleitamento Materno Informa que não detém informações sobre políticas de educação parental com foco na prevenção familiar, na primeira infância, com a finalidade de evitar a aplicação de castigos físicos como disciplina. E nem tem conhecimento sobre quais programas e em que localidades do País estão sendo desenvolvidos. (ouvidoria.geral@cge.ce.gov.br)

Como mais uma alternativa na busca por programas ou ações governamentais, foram encaminhados ofícios às Secretarias de Educação e Conselhos Estaduais dos 26 Estados Brasileiros e do Distrito Federal, obtendo as seguintes respostas.

Ouvidoria do Estado do Ceará se manifestou com a mesma resposta já enviada quando oficiado à Secretaria do Estado, conforme indicado às fls. 33, item a. O Conselho Estadual de Minas Gerais ratificou a não localização nos portais, informando que desconhece esse tipo de programas pelo Governo de Minas Gerais. O Conselho Estadual de Santa Catarina acusou a existência de programas pertinentes à Alienação Parental e à Parentalidade voltada para a primeira infância, sem qualquer discussão direta sobre os castigos corporais. O Conselho Estadual do Acre respondeu enfatizando que os desafios para o seu Estado é a elaboração e implementação do Plano Estadual pela Primeira Infância, o que materializaria uma política pública de Estado e não apenas os programas de governo.

O Conselho Estadual do Paraná também se manifestou:

Nós não temos nenhum programa que tenha exclusivamente esse foco. Temos vários programas onde estabelecemos estratégias de atendimento individualizados, com Planos Personalizados de Atendimento, tanto na esfera da Assistência Social, quanto na Política de Garantia de Direitos da Criança e Adolescente, que atua de forma transversal as demais políticas. (julianasabbag@seds.pr.gov.br)

Depois da visitação dos 26 portais dos Estados brasileiros e algumas respostas aos 93 ofícios enviados às Secretarias, Conselhos e Ministérios, se desconhece a existência de programas ou ações governamentais destinados à capacitação parental preventiva como forma alternativa ao *habitus* de aplicar castigos físicos como método de educar as crianças na infância.

Frente a essa realidade, como quarta fase, manteve-se contato com a Coordenadora da Rede ‘Não Bata, Eduque’¹², Sra. Márcia Oliveira, que se mostrou bastante animada com o tema da pesquisa e indagada sobre a existência de algum programa ou ação preventiva como alternativa ao uso dos castigos físicos como forma de educação, relatou algumas iniciativas da Rede, em especial a realização, em 2008, de um concurso ‘Não Bata, Eduque’, visando mapear a promoção de formas de educar sem o uso dos castigos físicos e humilhantes, objetivando fomentar a discussão do tema como um reforço para a aprovação da Lei que proibisse o uso dos castigos físicos. Informou que, naquele concurso, 34,4% das instituições que se inscreveram eram governamentais, sendo 13,8% da esfera municipal. Alegou que o que se observa na trajetória da Rede é que as organizações da sociedade civil trabalham a temática com mais frequência. Ressaltou ainda que a Rede continua articulando com a

¹² Integrada por mais de 300 membros entre pessoas físicas e jurídicas, além de um grupo gestor responsável pela coordenação, desenvolvimento e implementação das estratégias de ação do grupo. Tem como objetivo primordial erradicar os castigos físicos e humilhantes contra as crianças e adolescentes (<http://naobataedueque.org.br>).

Secretaria de Direitos Humanos e o CONANDA no sentido de incentivar a construção de políticas públicas mais consistentes, que possam, de fato, contribuir com a implementação da Lei n.º 13.010/2014.

A evidência da não existência de nenhuma política pública de proposição preventiva e alternativa ao uso dos castigos físicos como forma de educação impôs uma redefinição no campo da pesquisa, mudando da investigação de eventuais políticas estatais para o âmbito da sociedade civil, pois, sob esse novo enfoque, o trabalho se volta com maior objetividade à procura de uma prática alternativa ao uso dos castigos físicos como método de disciplina. Com amparo na pretensão de uma proposta de educação positiva, já sinalizada nos trabalhos propostos naquele concurso da Rede ‘Não bata, Eduque’, passou-se a investigar sobre a parentalidade positiva no Brasil, percebendo-se uma maior incidência para o modelo adleriano, mais especificamente denominado Disciplina Positiva.

Com o projeto de pesquisa refeito, devidamente adaptado frente aos contratemplos do caminho investigativo, foram estabelecidos os instrumentos para a coleta de dados, os quais passam a ser delineados:

a) Observação Simples

Como ponto de partida optou-se, como primeiro campo de análise, pela participação desta pesquisadora no Curso de Disciplina Positiva para Pais e Filhos, uma vez que a observação simples “ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 191).

Segundo Gil (2008), a observação simples apresenta uma série de vantagens, entre as quais a aquisição de elementos que auxiliam na definição do problema de pesquisa, na construção da hipótese e na facilitação da coleta de dados sem produzir constrangimentos aos sujeitos que estão sendo estudados.

Na perspectiva para um plano de investigação na participação do curso e de validação da observação, foi estabelecido como escopo a possibilidade de uma aproximação da prática com as estratégias e ferramentas da Disciplina Positiva e a verificação de como é tratado o tema dos castigos físicos naquelas diretrizes pedagógicas. Num segundo momento, perceber o lugar (posição) que a criança ocupa nas estratégias de educação da Disciplina Positiva nos conflitos relacionais entre pais e filhos, e por último efetuar uma sondagem sobre

o público que busca por esta proposta, percebendo os anseios daqueles pais na prática positiva na educação dos filhos.

Dessa forma, se pode evidenciar a sua finalidade exploratória e descritiva. Exploratória porque centrada na vivência do exercício de observação simples, e descritiva em relação aos registros percebidos na experiência interativa entre os participantes e as treinadoras. Ressalta-se ainda a presença do procedimento técnico, caracterizado pela participação da pesquisadora como ‘aluna’ inscrita no curso, representando, assim, a sua inserção no contexto de treinamento.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003, p. 155), a observação é um procedimento importante porque corresponde a uma “etapa intermediária entre a construção dos conceitos e das hipóteses, por um lado, e o exame dos dados utilizados para testar, por outro.”

Por observação simples entende-se aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem. Neste procedimento, o pesquisador é muito mais um espectador que um ator. Daí por que pode ser chamado de observação-reportagem, já que apresenta certa similaridade com as técnicas empregadas pelos jornalistas. (GIL, 2008, p. 101)

Durante a participação, foi elaborado um relatório, o qual representa uma síntese das observações efetuadas durante o Curso de Disciplina Positiva para pais e filhos, realizada no período de dois meses, na turma do primeiro curso *on line* no Brasil, que está sitiado no site <http://disciplinapositiva.com.br/novosite/index.php/aulas-e-certificacoes/cursos-online-em-disciplina-positiva>.

O curso é referendado pela Dra. Jane Nelsen, criadora do programa de educação da Disciplina Positiva nos Estados Unidos em cooperação com Lynn Lott, e comandado pelas treinadoras certificadas pela *Positive Discipline Association*, Dras. Fernanda Lee, M.A.Ed. (brasileira, residente na Califórnia, Estados Unidos, onde trabalha como orientadora escolar, mãe de dois filhos ainda crianças), e Maria Alice Fontes, Ph.d (brasileira, residente no Brasil, psicóloga, mestre e doutora em Psicologia pela UNIFESP, mãe de dois filhos já maiores de idade). O curso é denominado ‘O primeiro curso online no Brasil em disciplina positiva e referendado pela Dra. Jane Nelsen’ e é composto de vídeos, textos e espaço para tirar dúvidas ou participar de debates junto às treinadoras e aos demais participantes.

No transcorrer do curso, são exibidas inúmeras filmagens de uma turma presencial, composta por pais e mães reais, além das treinadoras. Em alguns momentos, os pais fazem os papéis de pais típicos e também encenam o papel de crianças, propiciando uma reflexão sobre

os comportamentos, cuja abordagem faz parte do método da Disciplina Positiva. A proposta do curso é oferecer os recursos básicos para que o participante passe a utilizar as ferramentas da Disciplina Positiva com as crianças em casa, porém não emite certificação, apenas um certificado de participação (Anexo B).

O público-alvo do curso são os pais e profissionais da área de saúde que pretendam conhecer sobre a Disciplina Positiva e suas intervenções na prática. O curso é virtual, feito mediante inscrição e pagamento junto à Disciplina Positiva no Brasil. É composto de 5 módulos em um total de 30 aulas que podem ser acessadas no computador, tablet e celular. O curso fica disponível pelo período de seis meses, podendo ser acessado ilimitadamente, desde que respeitado o período semestral, cuja contagem é regressiva a partir do primeiro acesso (feito mediante senha indicada na contratação do curso).

Pelas vestimentas das treinadoras e dos participantes, deduz-se que todas as filmagens em sala de aula foram realizadas em uma única ocasião. Já as filmagens com comentários iniciais em cada unidade e a explicação sobre as ferramentas a serem utilizadas foram realizadas em momentos diversos. Alguns vídeos foram acoplados ao curso, como a apresentação do curso pela Dra. Jane Nelsen e uma encenação realizada com a participação dos filhos da treinadora Fernanda Lee. Alguns textos e tabelas são disponibilizados por *download* ao término de algumas unidades dos módulos. Ao final de cada uma das 30 unidades, é propiciado o acesso ao canal para o ‘bate papo’ e o ‘tira dúvidas’.

Cada vídeo é formatado entre a fala das treinadoras e parte das aulas realizadas com o grupo de participantes. Os módulos são assim identificados:

Módulo 1 – O QUE É DISCIPLINA POSITIVA – este módulo está subdividido em sete tópicos: 1. Apresentação do curso *on line*; 2. Introdução; 3. O GPS da criação dos filhos; 4. Meu filho não me escuta; 5. Perguntar versus Mandar; 6. O que é Disciplina Positiva; 7. Mensagem para a semana.

Módulo 2 – UMA LIÇÃO SOBRE O CÉREBRO – este módulo está subdividido em oito tópicos: 1. Introdução; 2. Firmeza e gentileza ao mesmo tempo; 3. O que você já tentou?; 4. O cérebro na palma da mão; 5. O gigante competente; 6. Pausa positiva; 7. Birra; 8. Mensagem para a semana.

Módulo 3 – CRENÇA POR TRÁS DO COMPORTAMENTO – este módulo é subdividido em cinco tópicos: 1. Introdução; 2. Crença por trás do comportamento; 3. Decodificando o mau comportamento; 4. Elogio versus Encorajamento; 5. Elogio e encorajamento em ação.

Módulo 4 – BRIGAS ENTRE IRMÃOS – este módulo é subdividido em seis tópicos: 1. Introdução; 2. Como lidar com brigas no carro; 3. Roda de escolhas; 4. Quatro estratégias quando os irmãos brigam; 5. Pais ajudam pais a resolverem problemas; 6. Mensagens para a semana.

Módulo 5 – REUNIÃO DE FAMÍLIA – este módulo é subdividido em 4 tópicos: 1. Introdução e quadro de rotina; 2. Diferença entre consequência e foco em solução quando a criança retruca; 3. Reunião de família; 4. Conclusão do curso.

Nos dois meses de curso, com o uso de um diário, foram registradas todas as ocorrências observadas em cada acesso ao curso. Do diário resultou um relatório de 50 páginas, o qual foi sintetizado e distribuído em cinco observações, propositadamente coincidentes com cada módulo, independentemente da quantidade de unidades que compõem cada um deles.

Os sujeitos observados foram as duas treinadoras (as mesmas responsáveis pelo curso) e o grupo, composto de dois homens e oito mulheres (uma delas segura o filho, de aproximadamente 1 ano e meio, no colo). Os participantes aparentam ter idade entre 30 a 50 anos, serem de classe média, com vestimentas casuais, dando a impressão de terem saído de seus trabalhos e ido direto para o curso. Inicialmente, demonstram insegurança nas primeiras participações, o que vai evoluindo com o fluir da aula; entretanto, desde o começo demonstram um real interesse no que está sendo repassado pelas treinadoras e quando convidados a participarem de alguma encenação, o fazem com bastante envolvimento e bom humor.

O cenário é constituído de seis ambientes, dois nos Estados Unidos (sala de estar e jardim da casa da treinadora Fernanda) e o restante no Brasil, na cidade de São Paulo, provavelmente no ambiente profissional da treinadora Maria Alice, com três filmagens em salas específicas e uma no jardim. A composição da sala de aula é formada por cadeiras laterais em forma de um retângulo, papéis tipo cartolina presas às paredes e pincel atômico para a escrita nos referidos papéis no transcorrer do curso. No ambiente externo, ao fundo se tem o jardim com várias plantas, uma pequena mesa circular e duas cadeiras. Nas outras duas salas se constata também uma mesa e duas cadeiras, e uma espécie de varal de corda onde estão pendurados alguns desenhos infantis, presos com prendedores de roupa. Deduz-se se tratar do mesmo local onde se situa o jardim e as três salas.

Os objetivos buscados com a investigação por meio da observação simples foram satisfeitos, passando-se a demarcar os resultados analisados.

O curso cumpre a proposta inicial referente à apresentação do curso *on line* de Disciplina Positiva, trazendo o conhecimento prático de algumas ferramentas propostas pela Disciplina Positiva. A maioria delas, além de serem comentadas e conceituadas pelas treinadoras, são também vivenciadas por meio de situações típicas, encenadas pelos participantes, da relação pais e filhos. Tanto as treinadoras como os participantes se demonstraram envolvidos com o processo de aprendizagem, valorando cada dramatização com o fim de destacar os pontos positivos e negativos das posturas assumidas no processo educativo, tanto pelos adultos como pelas crianças.

Dentro das estratégias de educação apresentadas durante o curso, a punição é constantemente referida no sentido negativo de sua aplicação, no entanto, não há um destaque exclusivo para a punição via castigos físicos. A punição tratada durante toda a observação foi trabalhada genericamente, correspondendo tanto à punição física e moral como também no sentido de supressão de privilégios. Por mais de uma vez durante o curso se reconhece que a punição tem efeito, porém a curto prazo, tendo em vista que a criança cede aos mandos do adulto por medo e não por internalizar reflexivamente o comportamento adotado.

Quanto à posição que a criança ocupa no contexto da educação via Disciplina Positiva, é perceptível o reconhecimento da mesma como parte integrante da relação, não como pais e filhos, mas sim como uma pessoa (ser humano) que merece igualdade de tratamento, valorando a fala, o senso de pertencimento, e a necessidade de sua contribuição para o grupo familiar. A criança é percebida como parte do discurso em posição de igualdade; fala-se com ela, não sobre ou para ela.

A observação é trabalhada no Capítulo 4.

b) Documentos

Num segundo momento, efetuou-se o levantamento de dados empíricos junto aos meios de comunicação legislativa (jornal impresso e TV) da Câmara dos Deputados para a coleta de informações sobre o trâmite e os debates originados desde o primeiro protocolo da Lei até a sua efetiva sanção legislativa, com o fim de identificar os objetivos do Legislativo no campo das relações parentais, os conflitos e as tensões existentes na implantação da Lei n.º 13.010/2014, e se, de fato, representou um anseio social.

Na medida em que os documentos identificados pelas chamadas estavam sendo lidos, ouvidos e assistidos, respectivamente, de imediato foram separados em razão da similitude do tema, descartando aqueles que somente repetiram a matéria ou reprisaram o

programa (entrevista/reportagem). Foram acessados, entre os dias 21/01/2017 a 20/07/2017, e em 15/07/2018, os veículos de comunicação legislativa no site da Câmara dos Deputados, no período compreendido entre os dias 01/01/2003 e 30/06/2018, conforme demonstrativo no Quadro 4.

Quadro 4 – Levantamento de dados junto aos meios de comunicação legislativa (jornal impresso e TV)

Busca do período de 01.01.2003 a 30.06.2018			
Veículo	Chamada	Ocorrências	Tempo
TV Câmara	Palmada	53	13h66min74
TV Câmara	Lei Menino Bernardo	10	2h36min32
TV Câmara	Castigos	50	10h29min33
TV Câmara	Parentalidade	00	
Total do tempo televisivo na TV Câmara			26h32min39
Jornal impresso Câmara	Palmada	28	
Jornal impresso Câmara	Lei Menino Bernardo	04	
Jornal impresso Câmara	Castigos	65	
Jornal impresso Câmara	Parentalidade	00	
Total de periódicos da Câmara		97	

Fonte: A autora

Para o registro e identificação das falas foi efetuado um fichamento (Apêndice B) indicando o nome do deputado federal, filiação partidária, posição frente à proposta legislativa e sua compreensão referente à intervenção do Estado na vida privada. Dessa coleta resultaram 64 fichamentos.

Encerrado esse procedimento, os instrumentos foram novamente trabalhados com o fim de compreender o processo legislativo da Lei Menino Bernardo e destacar algumas falas (favoráveis e contrárias a aprovação da Lei), as quais passaram a fazer parte da narrativa do Capítulo 3.

c) Entrevistas

A autorização institucional junto ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos foi concedida em 13 de dezembro de 2017, sob o Parecer nº 2.435.046 (Anexo C), possibilitando o início das entrevistas.

As entrevistas têm por objetivo investigar as razões de os capacitadores parentais buscarem pela Disciplina Positiva, assim como o de compreender o processo metodológico da aprendizagem e do repasse dessa alternativa de educação. Pretendeu-se também saber sobre o

posicionamento do sujeito de pesquisa sobre a viabilidade da efetiva implantação da Disciplina Positiva no Brasil e o alcance que isso poderia ter quanto ao *habitus* dos castigos físicos. Com este direcionamento, priorizaram-se os sujeitos que buscaram o curso sem a finalidade específica de serem um treinador/formador.

A Associação Brasileira de Disciplina Positiva está em processo de constituição e por isso ainda não dispõe de dados suficientes para estruturar um levantamento seguro sobre o número e cadastro dos treinadores brasileiros de Disciplina Positiva. Dessa forma, as informações sobre os aplicadores da Disciplina Positiva no Brasil foi garimpado mediante acesso a *Discipline Positive Association*, com sede nos Estados Unidos, onde foram encontrados os membros brasileiros inscritos como Treinadores de Pais ou em sala de aula, com certificação, os membros nível educador, e os Instrutores com finalidade de formar formadores.

Para Richardson (2008, p. 161), a amostra intencional ou de seleção racional relaciona-se de acordo com “certas características estabelecidas no plano e nas hipóteses formuladas pelo pesquisador”. Nessa concepção, procurou-se como sujeito de pesquisa as pessoas cadastradas no Nível Educador em razão de estarem envolvidas no processo de repasse do método e das ferramentas da Disciplina Positiva sem a intenção/preocupação de certificar novos treinadores, mas de se aproximar dos ensinamentos dos princípios básicos da Disciplina Positiva para uso em sua família ou para repasse a grupos de pais. No Nível Educador, integrantes da *Positive Discipline Association* (USA), após realização de curso junto à Associação, são incentivados a dar aulas sobre parentalidade, ampliando a disseminação do programa, que busca desenvolver relações mutuamente respeitadas entre pais e filhos (NELSEN, 2015).

Segundo Gil (2008), a entrevista é a técnica de interrogação que apresenta maior flexibilidade e a entrevista semiestruturada possibilita uma melhor condução aos pontos de interesse do pesquisador, por meio da elaboração das perguntas selecionadas.

Após análise do site oficial da *Positive Discipline Association*, observou-se que, em abril de 2018, encontravam-se inscritos 53 brasileiros como membros Nível Educador, conforme demonstração no Quadro 5.

Destes 53 associados, 41 dos cadastros permitiam o envio de e-mail via *Positive Discipline Association*, oportunidade em que foi enviada uma mensagem (Apêndice C) noticiando a pesquisa e solicitando um endereço virtual para contato. Desta tentativa, apenas 15 responderam ao chamamento e se manifestaram favoráveis em colaborar com o estudo.

Com estes dados, procedeu-se um levantamento nas redes sociais – *facebook* e *instagram* – sobre uma porta de acesso aos demais membros, os quais não se manifestaram ou não tiveram os dados em seus respectivos cadastros. Dos 38, em 23 obteve-se êxito na identificação com alguma linha de comunicação, a qual foi feita mediante uma breve apresentação pessoal e do objeto de estudo. Destas tentativas, 12 membros retornaram o contato, mostrando-se interessados na participação de eventual pesquisa.

Quadro 5 – Associados Nível Educador na *Positive Discipline Association* (abril/ 2018)

Num. de Associados	Sexo	Localização	Estado
3	fem.	Salvador	Bahia
13	fem.	São Paulo, Ituverara, Santo André, Bertioga, Sorocaba, Limeira	São Paulo
11	fem.	Rio de Janeiro, Nilópolis	Rio de Janeiro
5	fem.	Brasília	Distrito Federal
6	fem. 1 masc.	Pouso Alegre, Belo Horizonte, Juiz de Fora, Conselheiro Lafaiete, Sabará	Minas Gerais
1	fem.	João Pessoa	Paraíba
1	fem.	Maceió	Alagoas
1	Masc.	Ribeirópolis	Sergipe
1	Fem.	Nova Andradina	Mato Grosso do Sul
2	Fem.	Porto Alegre	Rio Grande do Sul
2	Fem.	Manaus	Amazonas
2	Fem.	Vitória	Espírito Santo
3	Fem.	Cuiabá, Jaciara	Mato Grosso
2	Fem.	Londrina, Curitiba	Paraná

Fonte: A autora

Dessa forma, com um grupo de 27 possíveis sujeitos de pesquisa, foram estabelecidos dois critérios como análise para a escolha dos entrevistados: - Cadastro do Educador Parental (Nível-Educador) junto a *Positive Discipline Association*; - Ao menos uma experiência do trabalho de capacitação parental desenvolvido no Brasil pelo método da Disciplina Positiva.

Os 27 sujeitos preencheram o primeiro requisito, uma vez que todos estavam cadastrados em Nível Educador na *Positive Discipline Association*, entretanto, 6 optaram pela linha de aplicação da Disciplina Positiva em Sala de Aula (fuga do objeto de pesquisa). Quanto ao segundo critério, 3 relataram não ter nenhuma experiência na aplicação do aprendizado até então, e, por fim, 5 dos contatados deixaram de retornar aos três convites para

participação da entrevista. Desta forma, 13 associados preencheram os dois critérios e se dispuseram a participar da entrevista.

Onze entrevistas foram realizadas por meio do software *Skype* e 2 pelo *whatsApp*/vídeo, os quais possibilitam o acesso pela internet através da conexão, em tempo real e gratuito, de voz e de vídeo. A opção por estas ferramentas se justifica em razão da facilidade de acesso, independente do horário e local, e da desnecessidade de se dirigir ao local onde residia ou trabalhava o entrevistado, reduzindo sobremaneira os gastos com eventuais viagens e estadia.

Procurou-se agendar as entrevistas depois de dois ou três contatos com os sujeitos da pesquisa, visando familiarizar a fala da pesquisadora e afastar qualquer insegurança por parte do entrevistado. As datas e os horários foram estabelecidos pelos próprios sujeitos de pesquisa, de modo que 10 se realizaram na residência, 2 no ambiente de trabalho e 1 em um resort. Nas entrevistas realizadas, observou-se o entusiasmo que as entrevistadas demonstraram ao falarem do tema e da crença de que a proposta vem com consistência e previsível potencialidade para uma transformação comportamental.

Como a entrevista foi semiestruturada, utilizou-se de um rol de perguntas norteadoras – o roteiro foi dividido em quatro etapas: identificação; sobre a prática; sobre os pais participantes e sobre o tema dos castigos físicos - (Apêndice D). Antes da entrevista propriamente dita, o sujeito da pesquisa foi novamente informado sobre a pretensão do estudo e da apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E), que lhe foi enviado e devolvido com a respectiva assinatura.

O termo *entrevista* é construído a partir de duas palavras, *entre* e *vista*. *Vista* refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. *Entre* indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo *entrevista* refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas. (RICHARDSON, 2008, p. 207)

As entrevistas também foram gravadas em áudio pelo aplicativo SuperVoice¹³ para o registro fiel dos relatos, sendo posteriormente transcritas para que, após a leitura do material, fossem categorizadas e analisadas.

Com os dados coletados e organizados, se pretendeu compreender a Disciplina Positiva na perspectiva dos membros Nível Educador: dos motivos justificadores que os levaram a adquirir tal aprendizagem; do perfil dos pais que procuram essa alternativa; dos resultados já observados; a percepção do papel do adulto e da criança nesta tentativa de

¹³ Aplicativo gratuito de gravador de voz utilizado no aparelho celular.

mudança relacional; posicionamento frente à Lei e ao papel do Estado na intervenção familiar.

A sociologia deve incluir uma sociologia da percepção do mundo social, isto é, uma sociologia da construção das visões de mundo, que também contribuem para a construção desse mundo. Porém, dado que nós construímos o espaço social, sabemos que esses pontos de vista são, como a própria palavra diz, visões tomadas a partir de um ponto, isto é, a partir de uma determinada posição no espaço social. E sabemos também que haverá pontos de vista diferentes, e mesmo antagônicos, já que os pontos de vista dependem do ponto a partir do qual são tomados, já que a visão que cada agente tem do espaço depende de sua posição nesse espaço. (BOURDIEU, 2004b, p. 77)

Enfim, dentro de uma interpretação sociológica relacional, se analisou a atuação dos membros da Disciplina Positiva na potencialidade da disseminação de uma alternativa aos meios punitivos de educação, no contexto familiar. A logística e materialização das entrevistas podem ser verificadas segundo Quadro 6.

Quadro 6 – Logística e materialização das entrevistas

Ident.	Cidade/Estado	Local	Data	Horário	Duração	Transcrição ¹⁴
E1	Juiz de Fora – MG	residência.	23/01/18	21h30	01h20min17	23 páginas
E2	Belo Horizonte – MG	residência	24/01/18	14h	41min38	13 páginas
E3	Rio de Janeiro - RJ	consultório	28/01/18	17h	46min54	12 páginas
E4	Ituverara – SP	consultório	21/02/18	09h30	39min89	9 páginas
E5	Vitória – ES	Resort	26/02/18	16h	23min81	7 páginas
E6	Cuiabá – MT	residência	24/05/18	21h	36min13	10 páginas
E7	Salvador – BA	residência	29/05/18	20h	28min14	7 páginas
E8	São Paulo – SP	residência	30/05/18	14h	26min59	9 páginas
E9	Sabará – MG	residência	18/06/18	21h	44min04	13 páginas
E10	Vitória – ES	residência	21/09/18	19h	25min05	6 páginas
E11	Vitória – ES	residência	03/10/18	13h	33min10	5 páginas
E12	Curitiba – PR	residência	04/04/19	15h09	54min42	12 páginas
E13	Porto Alegre – RS	residência	23/04/19	16h05	37min28	12 páginas
TOTAL					08h42min15	139 páginas

Fonte: A autora

d) Questionário

Com a intenção de buscar o perfil e características dos interessados na capacitação parental, medindo as variáveis do grupo, foi distribuído um questionário (Apêndice F), por

¹⁴ Fonte: Arial, tamanho: 12, espaçamento de linhas: 1,5cm, margem: 2,5cm (E,D,S,I).

contato direto, em dois Workshops apresentados por uma das entrevistadas, na cidade do Rio de Janeiro. O questionário é composto por perguntas abertas e fechadas ligadas ao tema, sendo treze múltiplas e duas unidimensionais. A proposta foi contemplada com 22 participações, sendo 11 em cada Workshop.

Para a ordenação das perguntas adotou-se a ‘técnica do funil’ onde cada questão se relaciona com a questão anterior, iniciando com perguntas gerais e encerrando com perguntas cada vez mais específicas. A construção das alternativas é de categoria exaustiva, visando prestigiar o maior número de pessoas do universo da pesquisa. (GIL, 2008)

O questionário foi composto de 15 perguntas, impressas frente e verso¹⁵, com o título de: Pesquisa Acadêmica. Logo abaixo do título constou uma introdução de cinco linhas, apresentando o tema, indicando o que se pretendia com o questionário e as instruções para respondê-lo. Diferente das alternativas de resposta, as perguntas foram impressas em negrito, buscando destacar e facilitar a compreensão da leitura. Após a última pergunta se colocou uma frase em caixa alta agradecendo pela participação.

e) Análise de conteúdo

Tanto a entrevista quanto o questionário são trabalhados por meio de Análise de Conteúdo referenciado por Laurence Bardin e estruturam o Capítulo 5. Segundo o autor a Análise de Conteúdo corresponde a

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979, p. 42)

Inicialmente, para a realização do método qualitativo de análise de dados, foi utilizado o Programa acadêmico da VERBI Software denominado MAXQDA¹⁶, com a finalidade de organizar os dados, procurando palavras e suas combinações, a partir da busca de códigos pertinentes nas respostas dos sujeitos de pesquisa. Com a escolha da Técnica da Análise de Conteúdo se prioriza as propostas do tipo temático e/ou frequencial.

¹⁵ Folha de papel A4, tipo de letra: Times New Roman; tamanho 12; espaçamento simples; layout da página: estreita.

¹⁶ Trata-se de um software acadêmico para análise de dados qualitativos e métodos mistos de pesquisa, considerado como um programa universal para sistemas operacionais Windows e Mac. Foi lançado em 1989 por pesquisadores alemães e já está na versão 2018. Disponível em www.maxqda.com/info-brasil. Acesso em 03 nov. 2018.

O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada. Qualquer análise objectiva procura fundamentar impressões e juízos intuitivos, através de operações conducentes a resultados de confiança. (BARDIN, 1979, p. 42)

A análise categorial é a técnica mais utilizada e a mais antiga empregada na Análise de Conteúdo, cuja característica principal está no “desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos.” (BARDIN, 1979, p. 153).

Nesse proceder, foram levantadas 29 categorias¹⁷ iniciais, resultando em 1082 ocorrências. Entretanto, em relação ao número de frequências deve ser observado que “A abordagem não quantitativa, recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a *presença* (ou a *ausência*), pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição.” (BARDIN, 1979, p. 114).

Tabela 1 - Resumo dos códigos segmentados.

(continua)

Categorias Iniciais	Segmentos codificados													Frequência de Ocorrências
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	
Adler	2	2	3	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11
Adulto	1	3	5	-	-	-	1	-	-	-	1	-	1	12
Brasil	17	4	5	7	3	4	5	2	5	4	1	3	-	60
Capacitadora	1	1	1	-	1	1	1	1	-	1	-	-	-	8
Castigos	2	-	1	1	5	2	-	-	-	3	3	3	1	21
Certificação	1	1	-	4	-	4	2	2	7	4	1	2	1	29
Criança	-	1	-	-	1	-	-	-	2	-	-	3	-	7
Dignidade	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Direito	-	-	-	1	1	5	1	-	3	-	1	-	1	13
Disciplina Positiva	51	16	17	20	18	12	11	12	10	10	4	10	8	199
DreiKurs	1	-	3	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	6
Educador	13	7	-	10	2	2	1	3	6	2	2	1	2	51
Estado	8	3	5	-	-	-	4	2	1	1	1	-	1	26
Família	8	-	14	-	1	6	2	-	9	4	3	5	4	56
Lei n.º 13.010/14	12	6	6	2	2	3	3	6	8	7	6	-	2	63
Limite	-	1	2	-	-	-	5	-	1	2	-	2	-	13
Mãe	26	10	9	3	5	2	-	13	10	2	4	5	4	93

¹⁷ “[...] espécie de gavetas ou rúbricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem.” (BARDIN, 1979, p. 37)

Tabela 1 - Resumo dos códigos segmentados.

(conclusão)

Categorias Iniciais	Segmentos codificados													Frequência de Ocorrências
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	
Material	2	1	3	3	2	2	-	1	3	1	-	-	1	19
Metodologia	-	3	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	5
Movimento	9	4	6	3	-	1	-	1	-	-	-	2	2	28
Nelsen	6	1	6	4	1	-	1	-	-	-	2	-	2	23
Pai	30	27	23	15	4	6	6	13	4	9	9	3	2	151
Palhada	2	5	-	-	4	-	1	2	1	-	-	5	-	20
Parentalidade	10	-	3	5	1	-	1	1	1	1	3	-	-	26
Perfil	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Programas	12	-	-	3	-	-	4	6	4	-	1	1	3	34
Respeito	3	-	2	3	1	2	3	1	1	1	2	2	2	23
Transmissão	10	5	1	3	5	4	4	5	3	1	1	1	3	46
Violência	5	1	3	3	4	2	3	1	5	2	1	2	1	33
Total de apontamentos encontrados nas falas das entrevistadas														1082

Fonte: A autora

Num segundo momento, foi efetuada a codificação dos segmentos do texto fundada na associação dos códigos e subcódigos levantados nas entrevistas, efetivando-se a segmentação dos mesmos e construindo as categorias intermediárias, conforme se observa na grelha de análise a seguir (Quadro 7).

Quadro 7 - Estrutura dos Códigos

(continua)

Categorias iniciais	Conceito norteador	Categoria Intermediária
Certificação	Formação em educação parental	1. Habilitação na capacitação parental.
Educador	Identidade das pessoas capacitadoras	
Perfil (pais)	Interessados na Educação Parental	
Adulto	Olhar adultocêntrico.	2. A educação por meio dos castigos físicos na esfera familiar.
Castigos	Como meio de educação	
Criança	O papel da criança na Disciplina Positiva	
Família	Concepção de família	
Mãe	O papel social da maternidade	
Palhada	Conceito e (des)aprovação	
Pai	Papel coadjuvante na educação	
Dignidade	Respeitando a criança como pessoa	3. O direito, garantido pelo Estado, da criança ser educada sem violência.
Direito	O direito de ser educada sem o uso dos castigos	

Quadro 7 - Estrutura dos Códigos

(conclusão)

Categorias iniciais	Conceito norteador	Categoria Intermediária
Estado	Participação do Estado na prevenção ao uso dos castigos físicos	
Lei n.º 13.010/2014	Conhecimento e posicionamento	
Limite	O liame entre autoritário X permissivo	
Programas	Ações ou Programas da esfera pública	
Respeito	Tratamento igualitário entre adultos e crianças	
Violência	A violência intrafamiliar	
Adler	Precursor da Psicologia Individual	4. Estratégia de mudança, via educação parental, para uma educação não punitiva.
Brasil	Disciplina Positiva no país	
Disciplina Positiva	A percepção pelos sujeitos da pesquisa	
Dreikurs	Propagador da Psicologia de Adler	
Capacitadora Parental	Seu papel na disseminação da Disciplina Positiva	
Material	Recursos para a disseminação do método	
Metodologia	Forma como está sendo repassada a Disciplina Positiva	
Movimento	Identificação do fenômeno pelas capacitadoras.	
Nelsen	Co-criadora e a maior divulgadora da Disciplina Positiva	
Parentalidade	Relação pais e filhos	
Transmissão	Meios utilizados para o repasse do método.	

Fonte: A autora

Com uma filtragem mais acurada para a compreensão de cada entrevista e de seu contexto (leitura horizontal), foi realizada a comparação entre os focos temáticos, com o fim de identificar as similitudes, contradições, inovações ou ratificações nas falas das entrevistadas (leitura vertical), bem como o estabelecimento de variáveis importantes para a confecção de quatro categorias finais, desenvolvidas no último capítulo da pesquisa.

Quadro 8 – Categorias finais

Categoria intermediária	Conceito norteador	Categoria final
Habilitação na capacitação parental.	Capacitante e capacitado.	Atores do processo de capacitação parental.
A educação por meio dos castigos físicos na esfera familiar.	O uso dos castigos físicos como meio de educação.	O <i>habitus</i> dos castigos físicos como forma de educação das crianças no ambiente familiar.
O direito, garantido pelo Estado, da criança ser educada sem violência.	Reconhecimento das conquistas legislativas em prol da criança.	O tensionamento de capitais no subcampo parentalidade.
Estratégia de mudança, via educação parental, para uma educação não punitiva.	O papel da Disciplina Positiva na relação pais (adultos) e filhos (crianças).	A Disciplina Positiva como estratégia de subversão.

Fonte: A autora

Com este propósito, buscou-se a compreensão do que está sob a fala dos entrevistados, dos documentos (impressos e vídeos), questionário, além da observação simples, com o fim de possibilitar o entendimento do fenômeno estudado. Para tanto, foi indispensável o cumprimento de todas as etapas da análise, nomeadamente: pré-análise, exploração do material, tratamento dos dados e sua respectiva interpretação.

Figura 3 – Retrato de uma família patriarcal e a educação punitiva



Fonte: A autora

Nota: Desenho de Ricardo Martins (www.flickr.com/photos/rmartins15)

CAPÍTULO 2

PARENTALIDADE E O *HABITUS* DA PRÁTICA EDUCATIVA PUNITIVA: A CRIANÇA COMO POSSE

Apresentador/Entrevistador – *Você já aplicou palmada nos seus filhos?*

Mãe participante do programa (servidora pública) – *Sim, já apliquei e meu marido já aplicou, mas na primeira infância, porque a gente imagina que até os 5 anos de idade; não que a gente imagina, mas pela experiência com nossos dois filhos vimos que até os 5 anos a criança não tem condições de receber um castigo e saber que aquilo é um limite. Ela precisa de um outro tipo de comunicação, e a gente usou sim, palmadas e usamos até vara algumas vezes; que a gente achou que era alguma coisa que não deixava marca, doía na medida.*

Apresentador – *Que tipo de vara?*

Mãe – *Uma vara de marmelo, perfeita sem folhinhas....(risos)*

Apresentador – *clássica!*

Mãe – *Boa demais! (risos). Infelizmente, meu pai sumiu com ela e o (filho) não pegou, só nela, na (filha)*

Apresentador – *é aquela coisa do avô e da avó sempre proteger.*

Mãe – *Escondeu na hora da mudança, pro pequenininho que tava na barriga não herdar. Mas, ahhh...; sem raiva, com amor mesmo eeeeeeee funcionou muito bem com os nossos filhos. E às vezes a gente fala....ah! a criança não entende, eu julgo que não é verdade. Aos 4 meses de idade, a (filha) ganhou a primeira palmadinha dela. Lógico que foi na proporção do tamanho dela. Ela quis dar uma birra na hora que o (pai) foi trocar a fralda, ele deu uma palmada.*

Apresentador – *(...) é o seu marido?*

Mãe – *Meu marido. Ele deu uma palmada, ela ficou tão ofendida com ele que, ela é esse tipo de menina que ummmm fica um tempo de mal, né.*

Apresentador – *Até hoje?*

Mãe – *Não. O (filho), não, era aquele que na mesma hora já fazia as pazes. Mas a (filha) guardava um pouquinho de mágoa mesmo. E aí ela ficou quase uma semana sem querer ir arrotar no colo do pai, ela tinha 4 meses de idade. Então, é lógico que eles entendem sim e hoje são gratos, porque eu acho que limite é segurança para as crianças, então eles percebem que eles foram ajudados.*

Apresentador – *Dá para distinguir bem a diferença entre a palmada educativa e a agressão? O pai sabe o limite?*

Mãe – *Com certeza, eu acho que quando você não está disciplinando com raiva, por amor, você sabe que aquilo é para contribuir para a formação daquela criança. Agora, agressão é uma coisa que realmente é inaceitável, a lei já cuida disso, né. Agora essa questão de entrar dentro da sua casa e ensinar você como educar um filho. Eu acho que é um pouquinho demais.*

[...]

Apresentador – *[...] que até onde eu sei não existe nada, nenhum serviço público de ensinar os pais, assim óooo... como tratar o seu filho.*

Mãe – *Na verdade, Fabricio, a gente é pai sem ter nenhum curso, a gente não tem preparação nenhuma para ser pai, não é? Então quem tem interesse lê, como nós lemos muita coisa. Conversamos com outras pessoas que têm experiência e daí a gente vai construindo a forma de sermos bons pais e bons educadores, que na verdade a gente tá formando o caráter de uma criança, não é. Mas quando eu ouço isso, eu penso, não é comigo, porque a palmada que nós usamos ou, o castigo físico que foi muito pequeno que a gente usou foi até que... o castigo de deixar de ver uma televisão, de deixar de comer uma sobremesa, de deixar de ir num cinema começasse a surtir o mesmo efeito. Então, a nossa educação por, nesse tipo... foi*

durante a primeira infância lá, e até que essa fosse a única forma. Era pouquíssimo, era quando era necessária, tipo um susto mesmo. Oh! Vamos... (a entrevistada estala os dedos). Tão precisando de dar uma chamadinha, vamos... E aí, quando eu fico ouvindo isso, falo, gente, eu realmente não me incluo nisso e é contra isso que eu me coloco, né. Dentro da minha casa, eu e meu marido temos que ter a liberdade de fazer como a gente acha, né, como a gente imagina que seja o melhor. A gente erra, a gente se arrepende e a gente sempre pode ter um novo começo. Mas, dentro da nossa casa, essa tem que ser uma experiência do casal, eu imagino.

[...]

Apresentador – *Tenho algumas participações que vou registrar aqui, mas a (mãe) quer comentar.*

Mãe – *Nãooo, lembrei de uma coisa constrangedora que aconteceu comigo uma vez. Meus filhos nunca foram de dar birra, mas o (menino) tinha 3 anos de idade, nós fomos para a feira do livro e ele fez uma birra pela primeira vez.*

Apresentador – *Como é que foi? Ele se jogou no chão?*

Mãe – *Não, porque eu não permiti, mas ele não queria sair do stand onde ele estava, aí peguei pelo braço (a mãe gesticula apertando o pulso como se estivesse puxando) e falei: venha aqui comigo. E eu entrei no banheiro feminino com ele. Eu não ia bater nele, mas eu ia conversar com ele para ele parar de fazer aquilo.*

Apresentador – *Uma dura!*

Mãe – *É, né. Conversei com ele, ele parou de chorar. Quando eu saí do banheiro tinha o segurança do shopping e uma senhora me esperando. E minha filha tinha ficado fora, aí ela falou que a senhora tinha chamado o segurança, o segurança estava lá com certeza para me prender ou alguma coisa se eu tivesse feito alguma coisa com meu filho. Falei, gente!!! É um absurdo, não é? O filho é meu, a vergonha é minha, eu tenho...*

Apresentador – *Ah, vai cuidar da sua vida né... a vontade é essa.*

Mãe – *Preste atenção, se eu vou deixar ele fazer aquilo aquele dia, ele vai fazer pior no próximo e pior depois. Ele precisava entender que aquilo não é uma coisa que se faça. Agora a pessoa vai interferir na minha vida porque eu tava no shopping. Ahhhh, me poupe! Quase morri, ah não acredito.*

(Programa “Sem Recesso”, veiculado na TV Câmara no dia 24.01.2011)
(domínio público)

A entrevista ocorreu no período de efervescência da discussão sobre a aprovação ou não da Lei sobre a aplicação dos castigos físicos como método educativo. A naturalidade com que a mãe relata a atitude punitiva do pai ao ter certa dificuldade em trocar as fraldas da filha de quatro meses de idade estampa a crença do casal na eficiência do método adotado na criação dos filhos. Acreditam ser uma inequívoca demonstração de amor, pois, ao estabelecerem limites desde cedo, estão protegendo os filhos do sofrimento e do mau comportamento no futuro. Reconhece, inclusive, que seus filhos são gratos pela forma com a qual foram educados, e não concebe a ideia de qualquer interferência na singularidade privativa de sua família.

Esta narrativa se multiplica em outras inúmeras manifestações encontradas nas entrevistas e depoimentos dos veículos de comunicação pesquisados, no período de 2003 a 2018, na Câmara dos Deputados, ao tratarem da questão. Esse posicionamento revela a complexidade com que o tema da educação punitiva deve ser investigado, sem qualquer denotação maniqueísta ou inculpação dos pais pela forma que educam seus filhos; mas sob o enfoque da compreensão do motivo da reprodução geracional deste método e o papel exercido pela criança nesta relação milenar de dominação.

Bourdieu (2014a, p. 8), ao se manifestar sobre a eternização do arbitrário, adverte que “aquilo que, na história, aparece como eterno não é mais que o produto de um trabalho de eternização que compete a instituições interligadas, tais como a Família, a Igreja, a Escola, e também, em outra ordem, o esporte e o jornalismo.”

Bronfenbrenner (2011), em seu modelo denominado ‘Sistema Bioecológico’, ao tratar do desenvolvimento humano, aponta quatro esferas distintas e complementares numa abordagem sistêmica da interligação entre processo-pessoa-contexto-tempo. O primeiro processo de proximidade da pessoa se manifesta dentro da própria família (microsistema); posteriormente, novas relações surgem com outras instituições, como a escola, trabalho, comunidade e igreja (mesossistema); as interações ocorridas entre o sistema familiar e os demais sistemas (exossistema); a inclusão dos valores sociais e culturais transmitidos pela sociedade em que a família está inserida (macrossistema), ao passo que todos os sistemas estão vinculados ao tempo (mudanças ocorridas ao longo do ciclo da vida).

A família, como um destes espaços, sempre ocupou um papel imperativo na organização da sociedade e sua trajetória pode ser compreendida pelo seu caráter teleológico em cada etapa da história mundial, que vai desde a sobrevivência da espécie, conquista e conservação de riquezas até ao que hoje se denomina afetividade (SINGLY, 2011). No senso

comum, a família representa o elo entre pessoas que vivem intensamente uma relação com seus próximos, pessoas aparentadas por laços sanguíneos, legais ou por adoção, morando ou não em uma mesma casa. Assim, o significado individual de família corresponde ao que o indivíduo experimenta(ou) como membro de sua família. Essa peculiaridade interfere no conceito geral de família, uma vez que cada pessoa a compreende a partir de sua vivência.

À dificuldade que o tema da família apresenta, por sua forte identificação com nossas próprias referências e pelo esforço de estranhamento que a aproximação ao outro exige, soma-se o problema do estatuto que atribuímos ao nosso próprio discurso e, conseqüentemente, ao discurso do outro. (SARTI, 2005, p. 35)

De mesma sorte, Grisard Filho (2010) salienta que as pesquisas sociológicas e antropológicas sobre a origem da família iniciadas no século XIX também reclamam de certeza quanto à sua genuína formação inicial, em razão da escassez de provas de sua realidade histórica. Observa-se, contudo, a influência social e cultural das mais variadas formas (modelos) de relações familiares, em diferentes momentos históricos e em diversas partes do mundo.

Friedrich Engels (1984) trata da formação da sociedade moderna como consequência do declínio da estrutura familiar primitiva e de sua convergência para a origem da propriedade privada, apontando o pioneirismo do suíço Johann Jacob Bachofen na investigação pré-histórica da família contemporânea, em sua obra *Direito Materno* (1861). As pesquisas de Bachofen resultaram de diversos fragmentos da literatura clássica antiga, que, carregadas de misticismo, partiam da total promiscuidade sexual à transição para a monogamia.

Engels (1984) se refere também a John F. MacLennan como sucessor de Bachofen, cuja posição favoreceu a uma compreensão mais racional, a exemplo do matrimônio pelo rapto e do contínuo estado de guerra entre as tribos, particularidade do estado selvagem. Porém, foi somente em 1877 que o advogado e senador americano Lewis H. Morgan apresentou estudos decisivos que sobrepujaram as amarras com a natureza e possibilitaram uma inovadora dimensão histórica da realidade humana, destacando o influxo da sociedade sobre a forma e estrutura dessa mesma sociedade, principalmente em razão da *gens* de direito materno (ENGELS, 1984).

Nesse contexto, percebe-se a dificuldade em traçar caminhos seguros para estabelecer a relação pais e filhos desde o advento das primeiras pesquisas sobre as famílias primitivas. “O iroquês não somente chama filhos e filhas a seus próprios, mas ainda aos de seus irmãos, os quais, por sua vez, o chamam de pai.” (ENGELS, 1984, p. 28).

Como uma instituição secularizada, a família apresenta a coexistência de diferentes formas de organização familiar, evidenciando-se algumas similitudes dentro de contextos de generalização, destacando-se a família nuclear como a mais popular nas sociedades ocidentais, porém, nunca atingindo o patamar de exclusividade. Como reflexo das modificações da sociedade, muitas alterações puderam ser observadas e novos conceitos e arranjos familiares foram e estão sendo experimentados (ROUDINESCO 2003).

Singly (2011) adverte que, antes de qualquer definição pontual, é necessário reconhecer que a estrutura da entidade familiar é relacional, ou seja, está centrada nas relações sociais entre os seus membros, particularmente, entre os cônjuges e/ou entre pais e filhos.

Assim, a família como categoria social objetiva (estrutura estruturante) é o fundamento da família como categoria social subjetiva (estrutura estruturada), categoria mental que é à base de milhares de representações e de ações (casamentos, por exemplo) que contribuem para reproduzir a categoria social objetiva. Esse é o círculo de reprodução social. O acordo quase perfeito que se estabelece então entre as categorias subjetivas e as categorias objetivas funda uma experiência do mundo como evidente, *taken for granted*. Nada parece mais natural do que a família: essa construção social arbitrária parece situar-se no pólo natural e do universal. (BOURDIEU, 1996, p. 128)

No Brasil, sempre se utilizou como modelo a família patriarcal e extensa para exemplificar com exclusividade a estrutura social da família brasileira. Entretanto, em consequência da peculiar história nacional colonialista, permeada pela diversidade cultural e do conjunto formador populacional (índios, colonizadores, escravos, negociadores transitórios e imigrantes), as famílias, de fato, foram esboçadas em uma miscelânea de grupos sociais, o que representa, sem qualquer monopólio, uma variação na estrutura das famílias brasileiras (SAMARA, 2004).

Até o início do século XX, as relações familiares foram consideradas assunto exclusivo da vida privada (influências eclesiásticas), cuja incontestável autoridade absoluta cabia ao pai de família, o que justifica a ausência de qualquer regulamentação brasileira sobre o tema por quase 300 anos. Utilizava-se das Ordenações do Reino (revogadas em Portugal em 1865) até o ano 1916, oportunidade em que foi sancionado o primeiro Código Civil Brasileiro, vigente até o ano de 2002 (MORAES; TEIXEIRA, 2013).

De acordo com Sayão (2003), até a década de 1950 as famílias em geral apresentavam um modelo de maior predominância, com algumas exceções, formatadas pelos laços do matrimônio (união de dois jovens, de sexo oposto) e a nascerça dos descendentes. Os papéis eram bem delimitados: o pai provedor e a mãe administradora da família (muitas já

trabalhavam fora de casa, em especial na educação formal). A educação dos filhos era responsabilidade dos pais e os conflitos¹⁸ eram mantidos na privacidade do lar, sem qualquer questionamento sobre a autoridade paterna. O *status* social de pai e mãe e o reconhecimento da autoridade plena sobre a prole eram outorgados, de imediato, com o advento do nascimento dos filhos.

Continua Sayão (2003) que ter filhos não era o desejo de todos (inevitáveis até os anos 50), restando assim a responsabilidade de criá-los e educá-los, o que não era um problema, considerando que bastava repetir os ensinamentos transmitidos da geração ascendente, bem como direcionar a um caminho (escolhido pelos pais) para a futura vida adulta. Essa linearidade na educação dos filhos contribuía para a sensação de equilíbrio, segurança e certo controle na trajetória do processo civilizatório, em que o valor de ter filhos era dos pais e não dos filhos. O ter filhos robustecia com seriedade a imagem do casal perante a família ampliada e a sociedade.

Com as mudanças políticas, econômicas, culturais, científicas e particularmente as pedagógicas (construção de teorias sobre o desenvolvimento da criança) desencadeadas a partir dos anos 60, a família começa a apresentar alterações importantes no seu formato, estrutura e conceito, afetando o modo de viver das pessoas. Desse modo, “à medida que o marido perdia seu poder sobre a mulher, ambos os pais perdiam, também, o poder sobre os filhos. Este foi o começo de uma revolução geral, amplamente sentida, mas pouco compreendida.” (DREIKURS; STOLZ, 1964, p. 15).

Assim, é possível afirmar que foi a partir da década de 1980 que a visibilidade das transformações da família brasileira ficou mais evidenciada. Mudanças políticas (regime de governo) e o protagonismo dos movimentos sociais foram elementos fundamentais para o reconhecimento de novas configurações familiares. (SAMARA, 2004). As certezas se tornam relativas, inclusive quanto ao papel social do pai e da mãe e a exceção começa a migrar para a diversidade do século XXI, marcado pelo consumo e competição.

Até a década de 1960, a comunidade familiar ainda permanecia como uma unidade totalizadora, a serviço da qual agiam seus membros; a partir de então caracteriza-se por uma nova concepção dos indivíduos em relação a seu grupo de pertencimento, na medida em que eles se tornam, como membros, mais importantes do que o conjunto familiar: busca-se dar vida ao indivíduo único, cuja ‘verdadeira natureza’ deve ser respeitada e incentivada. (MORAES; TEIXEIRA, 2013, p. 2117)

¹⁸ Na pesquisa se emprega o entendimento de Simmel para conflito. Para o autor, conflito é uma forma de sociação que busca a unidade, portanto destinado a resolver divergências. “A contradição e o conflito, ao contrário, não só precedem esta unidade como operam em cada momento de sua existência.” (SIMMEL, 2011)

Relembra ainda Sayão (2003) que a equação “autoridade dos pais versus autonomia dos filhos” vem gradativamente se fragilizando em razão de a independência dos filhos ter oportunizado um equivocado distanciamento das responsabilidades dos pais, favorecendo o declínio da educação familiar. Da autoridade dos pais, passa-se a ter diagnósticos das mais variadas áreas sobre a educação dos filhos, além de se inverter a posição de comando, considerando que, na atualidade, os filhos é que determinam as escolhas dos pais.

Para Aquino (2013), apesar das mutações no roteiro das famílias, a socialização continua a ser a missão mais importante da família. Ele ressalta que, na contemporaneidade, a experiência educativa pode ser observada sob três enfoques: a) a ideia da crise da experiência educativa, tendo como pressuposto o dever de cuidado e proteção dos filhos, sem, contudo saber muito que fazer para se tornar bons pais e praticarem uma educação exitosa, polarizada pela liberdade e segurança. Assim, não se tem uma crise na educação, mas sim, um acréscimo multifacetado de orientações educativas provenientes das mais diversas fontes. b) o assédio (acosso) da experiência educativa refere-se ao grande número de profissionais e interessados que se utilizam de todos os recursos da mídia falada e escrita para ensinar a experiência de viver, transformando o ato educativo em um nicho de mercado, sem contar com o processo de espetacularização das relações entre pais e filhos; c) a reinvenção de uma experiência educativa, considerando a condição de insegurança, hostilidade, competição e violência que abarca todos os lugares do mundo, os pais apelam para a vigilância absoluta sobre a vida dos filhos.

Mais do que nunca, as metamorfoses familiares do século XXI impedem que se tenha uma única definição para a família, pois a história já demonstrou que diversos tipos de famílias podem coexistir numa mesma época e local.

O tema família é tão complexo que é objeto de estudo de várias disciplinas do conhecimento. Há o olhar histórico, o sociológico, o antropológico, o político, o psicológico, entre outros. Mas, no cotidiano, o conceito de família aparece como algo natural. Geralmente, as pessoas parecem falar das relações familiares como se elas devessem se desenrolar segundo um mesmo modelo idealizado. Que modelo é esse? O que se constrói pela relação de duas pessoas de classe média, que vivem em grandes centros urbanos, que têm um ou dois filhos. E são crianças sempre rebeldes, precoces, difíceis de educar etc. Mas este é o retrato fiel da sociedade brasileira? (SAYÃO; AQUINO, 2010, p.15)

Nessa conjuntura, na atualidade, orbitam no universo familiar: famílias rurais e urbanas, extensas e nucleares, composições grandes e pequenas, legais e informais, monoparentais e pluriparentais, heterossexuais e homossexuais, sanguíneas e afetivas,

monogâmicas e poliafetivas, entre outras tantas que podem existir na diversidade interpessoal.

Sarti (2005) ressalta que a família também é percebida de forma singular na condução de políticas públicas, considerando o deslocamento de papéis (mãe, pai, ou terceiros no lugar destes) nos grupos domésticos de pobres urbanos em situações de rupturas do ciclo de vida, fortalecendo o vínculo das redes de obrigações.

A rede de obrigações que se estabelece configura, assim, para os pobres, a noção de família. Sua delimitação não se vincula à pertinência a um grupo genealógico, uma vez que a extensão vertical do parentesco restringe-se àqueles com quem convivem ou conviveram, raramente passando dos avós. Para eles, a extensão da família corresponde à da rede de obrigações: *são da família aqueles com quem se pode contar, quer dizer, aqueles em quem se pode confiar.* (SARTI, 2005, p. 33)

Para Vitale (2005), da mesma forma, não se pode ignorar que em muitas famílias a figura dos avós sobrepujou o imaginário de uma participação secundária embasada no afeto, adquirindo maiores responsabilidades, compartilhadas ou exclusivas, sobre a socialização ou sustento dos netos e da casa. Essa impositiva condição permanece à margem das discussões sobre famílias, fruto da displicência que o tema do envelhecimento ainda é tratado no país.

Neste Panorama, meramente exemplificativo, na atualidade coexistem diferentes arranjos de família, do modelo tradicional aos inovadores acertos de convivência, inclusive, em alguns casos, com várias gerações num mesmo ambiente (filhos, avós, netos, namorados/companheiros dos netos ou dos filhos, filhos dos companheiros, etc.). “Pensar a família no Brasil contemporâneo e buscar contribuir para a sua compreensão implica primeiro dizer que não há a Família Brasileira e sim Famílias Brasileiras com sistemas simbólicos e padrões comportamentais diversos.” (BIASOLI-ALVES, 1997)

Portanto, a família compreendida na pesquisa corresponde a uma construção histórica e social, não um fenômeno natural, considerada como uma unidade básica da sociedade, formada por indivíduos com ascendentes em comum ou ligados por laços de afetividade e/ou solidariedade, com função de proteção e socialização de seus membros, como resposta às necessidades da sociedade (SARTI, 2005).

Giddens (2012) concebe a família como toda forma de constituição ancorada no afeto e que transmite aos descendentes as peculiaridades de sua composição e a natureza dos relacionamentos experimentados entre os integrantes da unidade doméstica e com os demais grupos da sociedade. Do nascimento a aproximadamente 12 anos de idade, a criança geralmente convive com os seus cuidadores mais próximos (pais, avós, tios etc.), além de eventuais irmãos e primos; porém, respeitadas as variações familiares, ainda tem na figura da mãe o maior contato.

Em efeito dominó, todas as características daquela microorganização serão introduzidas na forma de ser e estar no mundo do futuro adulto, a exemplo da moral constituída que representa tudo aquilo que se aprende, quando criança, como verdadeiro do ponto de vista da ação. “As crianças aprendem modos de comportamento característicos de seus pais e outras pessoas em seu bairro ou comunidade.” (GIDDENS, 2012, p. 213).

Por outro lado, a família nem sempre está impregnada dos ideais sociais. Vemos, com demasiada frequência, os ideais tradicionais nela dominando. Somente quando os pais estão socialmente ajustados e compreendem que a finalidade da educação deve ser social, é que pode haver progresso. (ADLER, 1956, p. 205)

A perspectiva mais complicada ainda da construção da família está concentrada na posição das crianças como ‘propriedade dos pais’ o que dificulta uma ressignificação da criança como membro, em igualdade de condições, do grupo familiar. Os papéis sociais desempenhados no campo familiar estão em constante mutação, em especial a relação e exercício dos papéis masculino e feminino, porém, apesar do lugar centralizado que a criança passou a ter na família, pouco interferiu no olhar adultocêntrico e no poder que os pais detêm sobre ela, sendo que “as impressões recebidas pelos indivíduos nos primeiros tempos de sua infância lhes influenciam a atitude através da vida inteira.” (ADLER, 1957, p. 52).

Para Singly (2011), os elos de parentesco na família moderna se distanciam cada vez mais da propriedade e dos bens comuns em prol do grupo, prevalecendo, como espírito de família na sociedade doméstica, as relações entre os membros desse grupo, em especial entre homem e mulher, entre pais e filhos, com destaque para a função da parentalidade.

Apesar da importância, a parentalidade aqui analisada não corresponde a uma questão interna de uma família, e nem tampouco em termos das classes tradicionais ou de parâmetros de estratificação, mas sim sob o enfoque da relação entre pais/adultos e filhos/crianças (relação geracional). Compreende-se que essa temática possa ser percebida sob os seguintes eixos: a história da criança no contexto ocidental; a parentalidade e os castigos físicos como meio de disciplina.

É importante ressaltar que, para aproximar as questões, utilizou-se o conceito de criança e infância como formas sinônimas de expressão, enquanto conceitos cultural e socialmente construídos, considerando a heterogeneidade das etnias, classe social, raça e gênero, mesmo aquelas existentes num mesmo território. É certo, porém, que não se ignoram as diferenças em suas concepções, a infância, resumidamente, representa uma etapa da vida

do ser humano em desenvolvimento, e a criança, indivíduo desse período, como sujeito histórico, social e cultural (HEYWOOD, 2004).

Com o intuito de compreender o impacto causado por essas articulações, mesmo que o passado seja considerado errôneo ou ultrapassado, torna-se necessário recorrer a ele quando se pretende construir uma análise das práticas atuais. Na realidade, muitos autores relatam que esta mudança na estrutura se define pelos papéis, pelas atitudes dos membros da família, nas práticas de educação relacionadas à socialização infantil, resultado das alterações sociais que acabaram cooperando para que novos grupos familiares se constituíssem diferentemente daqueles que se firmaram na história. (PINHEIRO; BIASOLI-ALVES, 2008, p.22)

A compreensão da existência da criança no passado carece de uma observação contextual, pois a sua importância na vida social tem uma perspectiva de significado dependente das relações mantidas com os diversos sistemas. Apesar de bastante tentador pensar “em termos de uma criança ‘natural’ e até mesmo universal, cujo curso de desenvolvimento é determinado em grande medida por sua constituição biológica”, a criança é fruto de “um constructo social que se transforma ao passar do tempo” (HEYWOOD, 2004, p. 21). A criança sempre esteve presente na sociedade, mas há pouco tempo passou a ser considerada um ator social, com particularidades próprias a um ser humano em desenvolvimento. Desta forma, parte-se da concepção da infância como uma construção histórica e social, experimentada de maneira particular em diversos períodos da história e nos mais variados grupos sociais.

Com cautela, o estudo da história da criança como participante na vida social precisa levar em consideração as diferentes infâncias que já existiram, mesmo quando ainda não se dava essa definição ao primeiro período de vida do ser humano. Embora não seja uma categoria universal, é comum a todos os olhares que buscam compreender essa primeira fase do desenvolvimento humano, o fato de as crianças se mostrarem “como sujeitos falantes que, mesmo por intermédio do adulto (de sua voz, pintura, fotografia, ou outras formas de representação), de alguma forma também podem ser ouvidas”. (OLIVEIRA, 2001, p.10).

Segundo Elias

Se observarmos mais detidamente, percebemos, com facilidade, que se trata de um processo longo e que ainda continua: nós mesmos nos encontramos ainda no meio dele e isso não ocorre somente porque as crianças representam, individualmente, com muita frequência, todo um mistério para os pais – pois, em certa medida, precisam ser descobertas por eles -, mas, antes de tudo, porque o estado social do conhecimento acerca dos problemas da infância, ainda hoje, é bastante fragmentado. (ELIAS, 2012, p. 469)

O significado da palavra infância, em sua origem etimológica, já denota o abissal distanciamento entre a criança existencial (corpo e mente) e a criança social. Do latim

infantia, do verbo *fari* no sentido de falar, onde *fan* no sentido de falante e *in* constituindo a negação do verbo. Assim, *ifans* diz respeito ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Essa observação é importante porque reproduz a sua própria significação de existência. (AZEVEDO; GUERRA, 2011)

Nessa premissa, inicia-se, com um discurso relativizado no tempo e no espaço da trajetória desenvolvida pela figura da criança no contexto familiar, para a compreensão da parentalidade e da forma como se mantêm os castigos físicos como meio de educação e/ou disciplina.

2.1 REVISITANDO A TRAJETÓRIA SÓCIO-HISTÓRICA DA INFÂNCIA

A narrativa historiográfica ocidental sobre o percurso social da criança não é de fácil construção, uma vez que, por séculos, sua presença no convívio com os adultos foi bastante negligenciada. Contingenciadas pela fragilidade da saúde¹⁹ e pelo caráter reprodutivo em larga escala, a criança não era fator de preocupação dos adultos ou detentora de afeto diferenciado. A justificativa da divergência entre os historiadores se dá em razão da impossibilidade de retratar a história da criança de forma linear e padronizada na rotina doméstica, cujos elos emocionais não podem ser mensurados e nem tampouco ignorados. No entanto, há consenso sobre a problematização dessa categoria só ocorrer na Modernidade e de não poder ser investigada em separado da história da família (MAUSE, 2014).

Perrot (2011, p. 111), ao tratar das transformações da vida familiar por meio da história dos quartos, ressalta que “Na verdade, a criança está em todo lugar e em lugar nenhum. Ela circula na casa, nos campos, na cidade, territórios cujos recursos conhece melhor do que ninguém, sobretudo quando não tem família.”

Freire, ao tratar do conceito de sociedade em transição, assevera que

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos. (FREIRE, 1979, p. 33)

A trajetória existencial da figura social da criança retrata tendências relacionais no contexto da vida privada e na diversidade dos núcleos sociais: livres e escravos; ambiente rural e urbano; ricos e pobres; órfãos e integrantes de núcleos familiares (PRIORE, 2016).

¹⁹ “Há relatos que indicam que, em toda a Europa, o índice de mortalidade girava em torno de 80% no período do Renascimento, por exemplo.” (MARTINS FILHO, 2007, p. 13).

Apesar das críticas cada vez mais contumazes ao pioneiro trabalho de Philippe Ariès sobre a história da infância, é imprescindível reconhecer que é a partir dele que se inicia a busca pela compreensão do decurso da representação da criança na vida doméstica pretérita. A figura da criança aparece esporadicamente em documentos históricos da antiguidade, mas passou a ser registrada com maior frequência a partir da Idade Média, pelo menos é de onde parte a maioria dos estudos sobre o tema.

O trabalho de Philippe Ariès na década de 1970 foi particularmente adequado aos cientistas sociais, que se agarraram prontamente à sua afirmação, feita em *História social da criança e da família* (1962), de que ‘na sociedade medieval... o sentimento da infância não existia’, para demonstrar a natureza mutante dessa fase da vida. (HEYWOOD, 2004, p. 13)

Ariès (1981) descreve que, na Idade Média, em virtude do grande número de filhos procriados nas famílias e do alto índice de mortalidade infantil, não havia uma preocupação efetiva com as necessidades peculiares de uma criança. Logo que ela desmamava, entre 3 e 4 anos de idade, já era direcionada para a participação ativa dos afazeres domésticos ou como aprendizes, além da vida em sociedade. A criança era vestida como um pequeno adulto e lhes eram reprimidas todas as formas de expressões da liberdade pertinentes à vida infantil. Assim que conquistasse a fala com maior proeminência, por volta dos 7 anos de idade, a criança passava a ser considerada uma pessoa adulta.

O referido autor observa que, no século XVII, há um destaque em relação à primeira infância, uma vez que as telas representativas daquela época apresentam a imagem da criança no centro da estampa retratada. Para ele, são três os fatores a explicar essa alteração de posicionamento na pintura: em primeiro lugar o reconhecimento da criança no seio familiar, em especial a criança pequena; o segundo fator representa a forte imposição eclesiástica e legislativa, dando ênfase para a aplicação da disciplina e da racionalidade dos costumes. Essa influência externa acabou instigando a postura da própria família quanto à educação. No século XVIII, somam-se a esses dois fatores a preocupação com a saúde física e a higiene, despertando a valoração do corpo (ARIÈS, 1981).

Badinter (1985), mais crítica que Ariès quanto à representação da infância, aponta três observações que refletem a insignificância da criança no mundo adultocêntrico arcaico, sendo: a primeira, a sua ausência como pessoa, pois a sua representatividade era comparada a de um brinquedo (boneca) que se tem interesse por um lapso temporal e apenas pelo prazer de possuir e não uma real preocupação pelo bem-estar da mesma. “É uma espécie de pequeno ser sem personalidade, um ‘jogo’ nas mãos dos adultos” (BADINTER, 1985, p. 78). O segundo

apontamento diz respeito à sua ausência como paciente, considerando a total despreocupação médica, sendo inclusive bastante comum aos médicos se recusarem a atendê-las²⁰. E, por último, a ausência da criança como personagem, uma vez que, nas narrativas literárias, a criança representava uma imagem decorativa e anônima, sendo apercebida somente na metade do século XVIII.

Há de se considerar, entretanto, a diferente concepção dada à criança burguesa e aristocrata, cuja posição social reflete na forma de educação patrocinada. Badinter (1985), ao fazer a ressalva, também concebe três fases sequenciais e distintas dessa trajetória: logo após o nascimento, a criança era entregue aos cuidados da ama de leite com a qual permanecia até completar em média os 5 anos de idade. No retorno a casa paterna a criança era direcionada a uma governanta (se menina) ou a um preceptor (se menino). Passados aproximadamente dois a 3 anos os meninos eram encaminhados a um internato a fim de aperfeiçoarem sua educação. Antes do século XVII era bastante comum a permuta dos filhos entre as famílias, com a finalidade de aprendizado ao servirem seus hospedeiros como criados ou aprendizes. As classes mais pobres, ao contrário, mantinham os filhos próximos e desde cedo eram direcionados aos serviços domésticos e a lavoura, além de constantemente serem considerados verdadeiros estorvos (BADINTER, 1985).

Destoante dos dois posicionamentos, Heywood (2004), tecendo acirradas críticas ao determinismo de Ariès, considera fragilizada a afirmação de que não havia sentimentos em relação à criança no período medieval; ressaltando que qualquer análise deve ser contextualizada e em respeito a não linearidade da própria história, sempre refém de fatores políticos, econômicos e sociais. Heywood (2004), se referindo a James A. Schultz, adverte que, no Ocidente, da Antiguidade até o século XVIII as crianças sempre foram consideradas como “adultos imperfeitos”.

Lloyde de Mause (2014), pensador social estadunidense, também se opõe à tese central de Ariès de que a criança era livre e feliz antes da ‘invenção’ da infância. Esse pensamento, fruto do período moderno, impulsionou um comportamento cruel da família ao destruir os laços de amizade, sociabilidade e liberdade próprios da criança, impondo a severidade extrema por meio de castigos ao corpo. Na compreensão do pensador social, o qual reconhece a psico-história como a ciência social do século XX, a realidade da criança no passado foi bastante negligenciada, pois “quanto mais regredimos na história, mais baixo é o

²⁰ A especialidade da pediatria só surgiu no ano de 1872.

nível de cuidado dedicado às crianças e mais alta a probabilidade de elas terem sido mortas, abandonadas, espancadas, aterrorizadas e sexualmente violentadas.” (MAUSE, 2014, p. 17).

Ao final do século XVI, há uma inédita propagação da criação de escolas para meninos e meninas, internatos e conventos para os jovens, inclusive com uma visível disputa entre jesuítas e oratorianos pela oferta da melhor educação para os jovens de boa família. Essa inovadora preocupação com a educação das crianças, de forma reflexa, resultou no fortalecimento dos laços afetivos na família, repaginando a família moderna. Substituiu-se a estratégia de investimento apenas no filho mais velho como forma de preservação do patrimônio, passando a ser partilhada a atenção a todos os filhos com o fim de prepará-los para as melhores oportunidades (ARIÈS, 1981; BADINTER, 1985).

Observação interessante na obra de Ariès (1981) é a de que, a partir do século XVII, a criança começa a aparecer em retratos solitários, o que supostamente evidencia uma preocupação despertada pelos inovadores estudos sobre a psicologia infantil. Há um visível direcionamento da atenção paterna voltada à educação no período compreendido entre o século XVI e XVIII, despontando, nas famílias mais abastadas, “dois elementos constitutivos do sentimento de infância: ‘a paparicação’, ligado às primeiras idades da criança, e a preocupação com a disciplina e a racionalidade.” (OLIVEIRA, 2001, p.12).

Nesse contexto, surgem os inúmeros manuais de civilidade, sendo Erasmo de Rotterdam, em 1530, um dos primeiros expoentes na educação das crianças e jovens, trazendo em suas obras *De Pueris (dos meninos)* e *A civilidade Pueril* um novo olhar sobre a metodologia educacional. Defendia que todas as crianças, de qualquer ‘classe ou camada social’, deveriam receber a aprendizagem de ‘bons modos’ e que “nunca é cedo demais para iniciar o processo educacional.” (ROTTERDAM, 2014, p. 21).

Os manuais, em geral, tratavam de temas referentes à cortesia, regras de moral comum, e sobre a arte de agradar. Segundo Ariès (1981), no *Civillité Nouvelle* de 1671, há uma recomendação aos pais de como agirem em conformidade com a intensidade da falta cometida pela criança; ou seja, a punição deverá ser branda ou rigorosa a depender do ato praticado, e no caso de bom comportamento, terá direito a banho e carícias. De qualquer forma, fica nítida a diferença de pertença da criança no ambiente familiar em comparação com a família do século XV.

Com esse novo conceito, observa-se que, no final do século XVIII, as crianças deixam de ser retratadas com trajes de adultos, vislumbrando uma maior possibilidade de movimentação do corpo infantil e a probabilidade de um reconhecimento social da criança.

Importante ressaltar que a centralidade dos filhos no seio das famílias se dava em razão dos interesses da própria família, uma vez que “a sua afirmação no meio familiar não se deu pelo interesse que despertava como ser humano e cidadão, mas somente pelo interesse social que sua existência demarcava.” (OLIVEIRA, 2001, p. 16).

A nova forma de ver a infância como uma fase de desenvolvimento humano, período de formação, é bastante perceptível na literatura expoente, merecendo destaque a obra de Jean Jacques Rousseau, denominada *Emílio*, publicada em 1762, cuja edição resultou no direcionamento da família para a cultura do amor materno, e em consequência, influenciando todos os demais pensadores posteriores que se ocuparam do tema da infância (BADINTER, 1985).

Essa condição, somada à preocupação com a escola formal, estimulou a união do grupo familiar em detrimento do afastamento dos grupos sociais mais amplos. A casa passa a ser o local de maior importância para o convívio interpessoal, cujos frequentadores ficam restritos aos mais próximos da família nuclear, com vínculos sentimentais mais intensos. Há uma presença marcante do limite entre o domínio público e o privado, com o reconhecimento da responsabilidade familiar sobre os cuidados integrais dos membros da família, especialmente pelos filhos. O comando destas obrigações parentais fica centrado na figura masculina, que passa a ser o censor das regras de comportamento da mulher e dos filhos, os quais lhe devem absoluta subordinação. Nas teias do patriarcado, as funções de cada membro da família são estrategicamente organizadas. Os filhos passam a ser desejados em razão da continuidade do nome da família, do fortalecimento da mão de obra e das aspirações político-sociais ambicionadas pelos pais (BERTHOUD, 2003).

A preocupação educacional dos filhos se tornou prioridade nas famílias com maior delegação a mulher; porém, o repasse da educação às escolas, séculos XVIII e XIX, provocou o favorecimento da imposição cada vez mais incisiva da disciplina rigorosa, a qual se alastrou nas famílias, nas igrejas, entre os moralistas e administradores, que passaram a usar da punição física como forma de uma obediência subserviente (ARIÈS, 1981).

Necessário considerar que essa nova interpretação da figura da criança não atingia a todas elas, pois as não pertencentes à burguesia ou aristocracia permaneciam como futura mão de obra. Isso fica ainda mais patente com o advento da Revolução Industrial, ocasião em que novamente as crianças foram subjugadas e participavam ativamente, desde os 6 anos de idade, da exploração da força de trabalho, independente do grau de insalubridade a que seria exposta.

O século XIX foi marcado por duas formas paradoxais de existência da infância, de um lado as crianças da burguesia com o período da infância alongado graças ao processo de escolarização; de outro, a persistência de um elemento do modelo medieval: a precocidade da passagem para a idade adulta nas camadas mais pobres da população. Fato que se fortaleceu pela demanda de mão-de-obra infantil para a indústria têxtil. (OLIVEIRA, 2001, p. 14)

Contraditoriamente, com o emprego exagerado da mão de obra infantil, surge ao final do século XIX e meados do século XX, legislações protetivas dispondo sobre a limitação e a proteção do trabalho infantil. Há também um incremento no fortalecimento dos estudos científicos voltados à infância, com ênfase para a evolução e a socialização, particularmente nos campos da Pedagogia, Psicologia, Pediatria e da Puericultura. (OLIVEIRA, 2001; HEYWOOD, 2004).

A construção da ideia do amor é destacada como elo formador da família moderna e em razão desse projeto de vida o casamento assume a condição para a felicidade. As pesquisas impactantes de Freud sobre o instinto e a sexualidade, no século XX, trouxeram compreensões e espanto que permanecem até hoje, mas que representou um divisor nos avanços científicos sobre o desenvolvimento do conhecimento do humano. A criança como ser autônomo promove gradativamente a desmistificação da criança somente angelical, requerendo mais atenção e cuidados dos pais (ELIAS, 2012).

As conquistas também na área da tecnologia e do campo social alavancaram grandes mudanças no convívio familiar, repaginando conceitos e mesclando-se gradativamente com a vida pública. Esse trajeto desponta no século XXI com os direitos da individualidade sobrepostos às regras da coletividade familiar e a transição da desconstrução e reconstrução dos papéis parentais. A família se volta cada vez mais para si mesma, isolando-se com maior intensidade do convívio da família extensa e da comunidade social, vitalizando a vida privada (PRIORE, 2016).

Martins Filho (2007), ao advertir sobre o impasse social moderno (O que fazer com as crianças?), destaca que vivenciamos neste século uma inédita forma de abandono das crianças, uma vez que estão sendo protagonistas de um peculiar processo de terceirização dos cuidados maternos e paternos.

Mas o termo terceirização não se refere somente à classe média, com suas babás, empregadas, creches e “escolinhas”. A mãe mais pobre, marginalizada, nas favelas, também terceiriza. Ou não é isso que ela faz quando para ir trabalhar na casa de pessoas mais abastadas, paga uma vizinha para cuidar de seu bebê, que desmama? (MARTINS FILHO, 2007, p. 10)

Nessa realidade, nos poucos momentos em que os pais podem desfrutar da companhia dos filhos, não raramente estão absortos em seus problemas emocionais, econômicos ou de trabalho, e optam em dividir a atenção dos filhos com os equipamentos eletrônicos (vídeos, televisão, jogos etc.). Essa constatação resulta em crianças cada vez mais individualistas e um sem número de pais a conviver com culpa de não saber o que fazer, favorecendo episódios de descontrole e agressão (POSTMAN, 1999).

Assim, a família desta década continua sendo uma instituição basilar da sociedade, apesar de todas as mutações, e apresenta como desafios cotidianos:

O interesse na educação dos filhos, o sustento, a realização profissional dos membros, a satisfação sexual, o envolvimento afetivo, a cobrança para ser uma organização equilibrada apesar de se encontrar “num mundo em descontrole”. A família pós-patriarcal é uma família sobrecarregada, e o “fardo” pela sua manutenção fica na maior parte com as mulheres, que ainda enfrentam a dupla jornada. (SIERRA, 2011, p. 91)

A família objeto da pesquisa corresponde a uniões de adultos com o ímpeto de constituírem uma família e tendo como norte o desenvolvimento pessoal de cada um de seus membros, particularmente o interesse pela condução da criança em seu peculiar desenvolvimento. “Apesar dos diferentes estilos de vida que diferenciam os casais, todos eles reservam aos pais responsabilidades que são comuns na criação dos filhos.” (SIERRA, 2011, p. 90).

2.2 A HISTÓRIA DA CRIANÇA BRASILEIRA

Apesar da história mundial da infância ser bastante comum aos países ocidentais, o Brasil, assim como outros países que foram colonizados, apresenta um panorama histórico diverso, considerando sua trajetória ter iniciado em uma das etapas do andamento do processo europeu, além das peculiaridades civilizatórias do país.

Nesse quadro, resultado da transição entre a insignificância da criança e o modelo de educação-disciplina foi que o Brasil recebeu seus primeiros comandos educativos europeus; ou seja, a infância brasileira também foi histórica e socialmente construída, porém obediente às amarras civilizatórias. Fausto (1999) afirma que a chegada dos portugueses ao Brasil representou uma catástrofe aos ameríndios, pois estes foram vítimas da imposição cultural, além das epidemias e mortes. Segundo Freyre, o contato do indígena com o europeu, sob o ponto de vista da cultura, foi um ‘contato dissolvente’. (FREYRE, 2003, p. 177).

Para os índios, as grandes embarcações, os tripulantes e em especial os padres representavam os deuses da crença indígena. Assim, num misto de admiração e temor ficaram vulneráveis aos mandos e desmandos portugueses. “Os brancos eram ao mesmo tempo respeitados, temidos e odiados, como homens dotados de poderes especiais.” (FAUSTO, 1999, p. 16).

Ao desembarcar no solo brasileiro, a igreja portuguesa tinha como missão a conquista da alma indígena com o repasse da diretriz bifurcada das representações infantis: a criança mística e a criança que imita Jesus. Nenhuma delas era comum aos índios que viviam na colônia, o que exigiu um maior envolvimento dos padres jesuítas no sentido de catequizarem as crianças indígenas, consideradas como um “papel em branco” capaz de assimilar os novos preceitos de vida (PRIORE, 2016b).

A princípio, o objetivo maior era aniquilar a cultura autóctone das crianças indígenas, pretensão que se tornou possível, levando-se em conta o grau de curiosidade e fascínio pela cultura branca. Entretanto, esse propósito não era fácil de ser plenamente concretizado, uma vez que grande parte dos índios se recusava a adotar os novos costumes. Num misto de conquista e controle, se pretendia o resgate da alma indígena. (PRIORE, 1996).

A criança indígena passou a representar um instrumento de acesso aos silvícolas, já que, por meio dela, se buscava facilitar a propagação dos costumes e crenças portuguesas. “O processo civilizador dos jesuítas consistiu principalmente nesta inversão: no filho educar o pai; no menino servir de exemplo ao homem; na criança trazer ao caminho do Senhor e dos europeus a gente grande” (FREYRE, 2003, p. 218). Era na catequização ‘dos bons cristãos’, tanto religiosa quanto laboral, que os indígenas correspondiam as expectativas de Portugal (FAUSTO, 1999).

Freyre (2003) argumenta que a idealização do pequeno índio nas primeiras tratativas catequistas contrastava com a elevada taxa de mortalidade infantil, o que facilitava a aproximação da figura da pequena criança com o anjo católico, repercutindo na aceitação submissa e quase prazerosa da morte do filho. “A mãe selvagem ninava o filho pequeno, deitado na rede, com palavras cheias de ternura pelo meninzinho que, sob influência do catolicismo, ia ser idealizado em anjo.” (FREYRE, 2003, p. 204).

Daí a tática terrível, porém sutil, dos educadores jesuítas, de conseguirem dos índios que lhes dessem seus culumins, dos colonos brancos que lhes confiassem seus filhos, para educarem a todos nos seus internatos, no temor do Senhor e da Madre Igreja, lançando depois os meninos, assim educados, contra os próprios pais. Tornando-os filhos mais deles, padres, e dela, Igreja, do que dos caciques e das mães

caboclas, dos senhores e das senhoras de engenho ou de sobrado. (FREYRE, 2013, p. 111)

Esse encantamento, entretanto, era antagônico aos métodos utilizados para a imposição da obediência incondicional. Nesta perspectiva de força disciplinadora, as palavras retiradas das cartas do Padre José de Anchieta, enviadas a Portugal no século XVI, comprovam as imbricações do autoritarismo disciplinador. Pode-se afirmar que os castigos e ameaças foram importados de Portugal para o Brasil colonial e foram conduzidas pela Companhia de Jesus em 1549, sendo resultado, entre outras coisas, das orientações metodológicas contidas no *ratio studiorum* (desenvolver e ativar o espírito), além da literatura pedagógica de Port Royal (PRIORE, 1996).

Foram ainda os jesuítas que representaram, melhor de que ninguém, esse princípio da disciplina pela obediência. Mesmo em nossa América do Sul, deixaram disso exemplo memorável com suas reduções e doutrinas. Nenhuma tirania moderna, nenhum teórico da ditadura do proletariado ou do Estado totalitário, chegou sequer a vislumbrar a possibilidade desse prodígio de racionalização que conseguiram os padres da Companhia de Jesus em suas missões. (HOLANDA, 1995, p. 39)

Os registros mais frequentes das três primeiras décadas da invasão dizem respeito à posse das terras conquistadas e ao extrativismo de suas riquezas, e a partir desse lapso temporal é que a colonização começou a ser efetivada. “Como aconteceu em toda a América Latina, o Brasil viria a ser uma colônia cujo sentido básico seria o de fornecer ao comércio europeu gêneros alimentícios ou minérios de grande importância.” (FAUSTO, 1999, p. 21).

Concomitante e considerando a melhor qualificação dos escravos que vinham de uma experiência com culturas e criação de gado, nas últimas décadas do século XVI, o incremento da mão de obra escrava foi intensificado, relegando ao segundo plano a capacidade produtiva indígena. Mesmo com a alternância da cultura do açúcar, da procura do ouro ou do investimento cafeeiro, a mão de obra escrava foi desumanamente explorada e priorizada (FREYRE, 2003).

A noção tradicional de família na Colônia, não de exclusividade, estava vinculada ao modelo patriarcal, constituída de parentes de sangue e afins, além dos agregados e protegidos. A relação entre pais e filhos, na sua maioria, era “perpassada pelo sentimento de posse. Em decorrência disso, os pais se sentiam no direito de usufruir do trabalho e de determinar o destino dos filhos. A estes caberiam, apenas, dever e obediência” (PRIORE, 2016a, p. 336). Todos, sem exceção, deviam obediência irrestrita ao chefe da família (figura masculina), configurando um modelo de família que teve importante papel nas relações entre sociedade e Estado (FAUSTO, 1999).

Nessa conjuntura é que o Brasil apresentou três infâncias que conviveram no mesmo período, mas que tiveram existências diferentes: a indígena, a escrava e a branca, somadas as diferenças econômicas e sociais. Priore (2016a) observa que, em razão da instabilidade e da intensa mobilidade populacional nos primeiros séculos do Brasil Colônia, a visibilidade das crianças foi pouco registrada, sendo sua identificação apontada em alguns documentos nas expressões de ‘meúdos’, ‘ingênuos’ e ‘infantes’.

Ainda, de acordo com Priore (2016a), a criança originária de uma família pertencente à elite desfrutava da infância com maior liberdade e com a experimentação de inúmeras brincadeiras, além da possibilidade de escolarização de boa qualidade e de ter supostamente um lar bastante harmônico. A criança escrava ou a filha de agricultores pobres assim que começava a se tornar um pouco independente já era direcionada ao trabalho, uma vez que era indispensável sua contribuição para o próprio sustento e de sua família. “Para quem não podia estudar, sobrava trabalhar. A infância traria ainda as marcas da cor da pele e da condição de nascimento. A grande maioria das crianças era ilegítima. Tinham nascido fora do casamento, dentro de uniões livres.” (PRIORE, 2016a, p. 328).

Priore (2016a) defende o posicionamento de que, mesmo com a fragilidade existencial da criança e do número de filhos que as famílias possuíam, a criança foi amada, ressalvada as exceções, desde os seus primórdios, apontando como exemplo os testamentos que demonstram uma preocupação efetiva com as crianças em caso de falecimento dos pais. Porém, “não se admitia franqueza, espontaneidade, criatividade e agitação. Intimidações morais e castigos físicos regulavam as relações.” (PRIORE, 2016a, p. 336).

Como ocorria na Europa, lentamente a Educação e a Medicina, com a colaboração dos pais, vão formatando as crianças do Brasil colonial para que se tornem adultos preparados para assumir responsabilidades. Com a vinda da família real ao Brasil, em 1808, os costumes foram adaptados às regras europeia, com investimentos na área de educação, artes e cultura (PRIORE, 2016). “Gradativamente a correção violenta foi sendo repassada aos professores e mestres, trocando-se o chicote pela palmatória.” (PRIORE, 2016b).

Essa pedagogia sádica, exercida dentro das casas-grandes pelo patriarca, pelo tio-padre, pelo capelão, teve com a decadência do patriarcado rural seu prolongamento mais terrível nos colégios de padres e nas aulas de mestres-régios. Mas principalmente nos colégios de padre do tipo de Caraça. Os pais autorizavam mestres e padres a exercerem sobre os meninos o poder patriarcal de castigá-los a vara de marmelo e à palmatória. (FREYRE, 2013, p. 110)

A autoridade patriarcal foi a marca no Brasil Império, especialmente sobre os meninos, os quais por natureza seriam os herdeiros primeiros dos pais. “Nesse ambiente, o

pátrio poder é virtualmente ilimitado e poucos freios existem para sua tirania.” (HOLANDA, 1995, p. 84).

Mesmo fisicamente ausente, o pai gozava de imagem fortíssima. Imagem que dominava a precária vida privada. Em teoria, cabia-lhe velar por tudo, comandar o trabalho, distribuir comida e castigos. A lei, dentro de casa, era estabelecida por ele. Espécie de chefe grave e austero, a ele era atribuída a transmissão de valores patrimoniais, culturais e o patronímico, que assegurariam a criança sua passagem para o mundo adulto e sua inclusão na sociedade. (PRIORE, 2016a, p. 339)

De acordo com Priore (2016a), o filho continuava submisso às ordens dos pais, mesmo quando completava 25 anos de idade, maioridade civil da época, com prevalência aos comandos paternos. Essa submissão é verificável no livro IV, título 87, das Ordenações Filipinas, e que só foi modificada com a conquista da República. É na autoridade e na obediência que se encontram os ditames seculares do domínio do patriarca, reflexo de uma sociedade onde todas as atividades, sejam religiosas, econômicas e políticas, são reunidas no meio doméstico-conjugal (LUMIER, 2007).

Segundo Oliveira (2001), a família brasileira do século XIX apresentava bastante similitude com a família europeia da época, e por extensão na forma de tratamento com sua prole. Tinha também no patriarcalismo a sua estruturação, além da distinção entre os filhos em razão da idade e do gênero. O ensino obrigatório foi regulamentado em 1854, mas a representação da criança como um ser social estava vinculado à sua família de origem, somente vindo a ter importância no campo jurídico ao final do século.

As primeiras décadas do século XX no Brasil foram marcadas por importantes lutas sociais do proletariado, como a greve geral de 1917, consubstanciando em suas reivindicações especial atenção ao regramento do trabalho para as mulheres e menores de 18 anos, bem como a criação do Juizado de Menores e o advento do Código de Menores, com a Doutrina da Situação Irregular.

A trajetória da criança brasileira é marcada pela sua objetivação e instrumentalização como meio para o reconhecimento social e econômico dos adultos.

2.3 O MANDATO INTERGERACIONAL – A PARENTALIDADE

O relato do trajeto da infância apresentado no tópico anterior denota intrinsecamente o papel desenvolvido pelos pais, sendo comum a todos os séculos o olhar adultocêntrico sobre a criança no desenvolvimento da sociedade humana. A parentalidade é uma função primária

do ser humano, por isso não se trata de uma concepção nova, sendo muito mais do que o fator biológico da perpetuação da espécie, exige um trabalho internalizado do que é ser pai e ser mãe, tendo como primeira referência os nossos pais. Ela varia de cultura para cultura.

A parentalidade é um fenômeno social, considerando ser resultado de uma construção histórica e social. É verificável que a maioria das pesquisas trata os pais como responsáveis pelos filhos no aspecto material e no afeto, estabelecendo como categoria de análise a família ou afetividade e não a parentalidade. A parentalidade é uma categoria, ou seja, uma construção teórica, a ser utilizada como ferramenta conceitual para estudar e compreender grupos sociais específicos, formados por homens e mulheres na condição de pais.

Rotterdam comprova que essa perspectiva não é inovadora, pois já no século XVI advertia que a “paternidade não se reduz ao ato gerativo”

Não vou, aqui, eminente amigo, aquecer-te a memória com lugares comuns. Basta ver. Quanta força na natureza, quanto devotamento, quantas leis divinas e instituições humanas a compeliem os pais para os deveres em face dos filhos que, de certo modo, fazem-nos vencer a mortalidade, tornando-os imortais. No entanto, alguns julgam ter realizado, à maravilha, sua missão paterna só porque respondem pelo ato gerativo, quando isso representa o mínimo do amor exigido a título da paternidade. Para seres pai autêntico deves dar dedicação plena ao filho por inteiro, sendo que a primazia absoluta desse empenho recai sobre aquela parte que o sobrepõe aos animais e aproxima-o, bem de perto, da semelhança com a divindade. (ROTTERDAM, 2014, p. 23)

Mause (2014) apresenta uma periodização, baseada na projeção, das etapas da história social da relação dos pais com as crianças, no mundo ocidental, dividindo-os em seis modos, a saber: A) Modo Infanticida (da antiguidade ao século IV) – reputa na estampa mitológica de Medeia o poder de vida e morte que os pais detinham sobre os filhos, considerando um exemplo pedagógico da vulnerabilidade dos filhos sobreviventes. B) Modo de Abandono (do século IV ao século XIII) – se reflete no medo dos pais ao aceitarem que a criança era detentora de uma alma. Tentando se proteger, abandonam os filhos em mãos de terceiros: ama de leite, mosteiro ou convento, família adotiva, outros lares para serem tratados como servos. Caso a criança permanecesse na casa, era vítima do abandono emocional, considerando a maldade que a criança tinha como inata, incidindo inclusive as surras. C) Modo Ambivalente (do século XIV ao XVII) – oportuniza o ingresso da criança na vida emocional dos pais, mas não sem antes ser formatada; o que justifica um acréscimo na publicação de manuais de instrução infantil. Destaca-se, ainda, a reverência ao culto de Maria e menino Jesus. D) Modo Intrusivo (século XVIII) – período de grande transição, uma vez

que os pais deixam de ver a criança como um perigo. A busca agora é para o controle da mente da criança, a fim de controlar suas vontades (masturbação, raiva, necessidades). Ainda é vítima dos castigos, mas não é mais açoitada. Treinada a obedecer. Despontam as preocupações higiênicas, educativas e com o aleitamento materno. Época do surgimento da Pediatria. E) Modo Socializador (século XIX a meados do século XX) – o interesse é maior para a conquista da vontade da criança do que seu treinamento. O objetivo passa a ser a orientação para a vida social e a disposição de cuidados, o que acabou influenciando os modelos psicológicos do século XX. F) Modo Ajudador (inicia na metade do século XX) – parte do princípio de que é a própria criança que sabe o que necessita em cada fase de sua vida, impondo aos pais cuidados plenos para esse salutar desenvolvimento. Não há disciplina e nem formatação de hábitos. A criança exige, além dos cuidados, tempo e disponibilidade para a satisfação de suas vontades. Representa uma ajuda contínua para a resolução dos conflitos emocionais e fortalecimento de seus interesses.

Elias (2012), ao buscar reconstruir o curso do processo civilizatório da relação pais e filhos, por meio de amostra de provas, se depara com o primeiro questionamento: Qual é a função que os filhos têm para com os pais e vice-versa? Observa que, em determinadas condições sociais, o número maior de filhos é vantajoso para os pais (mão de obra barata); em contrapartida, o número de filhos representa dificuldades nas famílias mais pobres. As crianças no passado eram constantemente abandonadas, vendidas; e na Antiguidade, muitas eram assassinadas, uma vez que até o final do período imperial não havia leis para assassinatos de crianças. Como visto no primeiro tópico, a criança do passado era tida como objeto facilmente descartável.

De modo geral, tem-se minimizado a importância aparente do infanticídio durante a Antiguidade, apesar de haver, literalmente, centenas de referências claras por parte dos escritores antigos de que se tratava de uma ocorrência aceitável e diária. As crianças eram atiradas em rios, arremessadas em montes de estrumes e fossas ‘encerradas’ em jarros para morrer de fome e abandonadas em colinas e ao lado das estradas, onde eram ‘uma presa para pássaros, alimento para ser dilacerado por animais selvagens’ (Eurípedes, *Ion*, 504). Para começar, em geral, era morta qualquer criança que não fosse perfeita quanto à forma e tamanho, chorasse muito pouco ou demasiado, ou que fosse diferente do explicado nos escritos ginecológicos a respeito de ‘Como reconhecer o recém-nascido que vale a pena criar’. Além disso, usualmente o primeiro recém-nascido recebia permissão para viver, em particular se fosse menino. Meninas, é claro, valiam pouco e as instruções de Hilarion para sua esposa Alis (1 a.C.) são típicas da maneira clara como esse tópico era tratado: ‘Se, como pode acontecer, você der nascimento a uma criança, sendo menino, deixe-o viver; se for menina, abandona-a’. O resultado foi um grande desequilíbrio, com predominância de homens sobre mulheres, típico do Ocidente até o período da Idade Média, quando a matança de crianças legítimas provavelmente se reduziu muito. (O assassinato de crianças ilegítimas não afeta a proporção sexual, uma vez que ambos os sexos, geralmente, são alvos de morte). (MAUSE, 2014, p. 64)

Assim, a retrospectiva histórica da função parental permite a compreensão da forma como homem e mulher assumiram o papel de pais ao longo dos séculos no Ocidente, num misto de amor e ódio. “No curso da evolução, porém, o vínculo entre amor e civilização deixa de ser inequívoco. Por um lado, o amor se opõe aos interesses da cultura; por outro lado, a cultura ameaça o amor com sensíveis restrições. (FREUD, 2011, p. 48)

Berthoud (2003) observa que, em razão da proteção e da sobrevivência, sempre existiu um entrelaçamento histórico nos significados de família e função parental, considerando sua coexistência. Reforça a supremacia da vida social (domínio público) sobre a vida privada na Idade Média, com destaque para os interesses relativos a propriedades, posses e linhagem. A vida íntima e o isolamento dependiam das estratégias de poder e riquezas, justificando o pouco contato com os filhos que eram repassados aos cuidados de terceiros, salvo aqueles que eram direcionados ao trabalho, a depender da condição econômica dos pais.

Nos séculos XIV a XVI, com o reconhecimento gradual da criança como um ser em desenvolvimento e valorização da educação formal dos meninos, ocorreu o afastamento da criança do meio adulto e aproximação com o universo dos mestres. O pertencer a um ambiente escolar propicia outro olhar parental, uma vez que a educação passa a representar um *status* da família, oportunizando melhores escolhas para o futuro dos rebentos e, por consequência, da própria família. A escolarização foi paulatinamente atingindo as diferentes classes sociais e, ao final do século XVIII, também foi direcionada às meninas. Dessa postura decorreu maior proximidade dos pais com a prole, inibindo a já referida prática dos cuidados terceirizados (BERTHOUD, 2003; ARIÈS, 1981; BADINTER, 1985; PRIORE, 2016a.)

Berthoud (2003) relembra que esse percurso é diferenciado no Brasil, considerando que, no século XVIII, a família brasileira mantinha influências dos portugueses com matriz nas regras cristãs e que o sexo e o trabalho manual representavam comportamentos reprováveis e secundários. Com predominância da sociedade ruralista, a escravatura foi intensificada, a intimidade era reservada às escravas, cabendo à esposa a descendência legítima e a guarda do nome da família. Os cuidados com os filhos eram repassados às escravas, inclusive como amas de leite. Contudo,

Com a chegada da família Real, no início do século XIX, chega também ao Brasil o ideal da família nuclear burguesa, já então difundido por quase toda a Europa. Ideais como a intimidade familiar e sua conseqüente separação do processo de produção, o liberalismo e o processo tecnológico da revolução industrial, começam a mudar, gradativamente, a organização da família brasileira. (BERTHOUD, 2003, p. 31)

No período imperial, se iniciou uma aproximação da presença do Estado com a família, uma vez que se pretendia produzir cidadãos submetidos ao poder estatal. Por meio de uma política higienista, no século XX, houve um fortalecimento na mentalidade familiar e social, pautada na valorização da saúde e da prosperidade, cuja busca despertava intrinsecamente uma maior dependência do Estado.

O dever de cuidado e a responsabilidade de criar ‘bons cidadãos’ intensificaram as relações pais e filhos, e, por consequência, o fortalecimento da família nuclear, que veio se modificando constantemente em benefício da família nuclear amorosa. A família e o exercício da parentalidade estão em processo de transmutação, haja vista o próprio conceito de família estar sendo repaginado pelas linhas da afetividade e dos reflexos oriundos da conjuntura social das mais diversas formas de arranjos familiares. Nesse contexto, a dificuldade em conceituar a parentalidade e a função parental já demonstra a complexidade e a diversidade de interpretações que pode representar. Assim, podem ser encontradas definições nas áreas de Antropologia, Economia, Sociologia, Política, Jurídica, Religião, Psicologia, Biologia, entre outras (BERTHOUD, 2003).

Berthoud (2003) ressalta que a parentalidade é fruto de uma construção cultural (construcionismo social) recente na história da humanidade, e que a legitimidade e a forma do exercício parental vão depender das tradições, ideologias e construções de significados de cada grupo social, destacando, entretanto, alguns objetivos em comum, a exemplo da busca pela sobrevivência e do integral desenvolvimento dos filhos. Os pais

[...] têm apenas como referência a própria certeza de terem sido crianças geradas pelos seus pais. É a lembrança dos cuidados parentais, as regras, as obrigações e os interditos que servem como referência para serem pais, principalmente a maneira como viveram os modelos parentais. Não são os pais reais que ocupam o lugar das representações parentais, é o superego parental que se transforma de geração em geração. Essa particularidade da representação parental é muito importante especialmente no que concerne à transmissão intergeracional e no que chamamos de mandato transgeracional. (PONTON, 2004, p. 37)

As funções e os papéis parentais foram reagrupados com a denominação de parentalidade a partir da década de 1985, com René Clément, num sentido mais abrangente e comparativo aos termos maternalidade, paternalidade e parentalidade propostos pelo psicanalista francês Paul-Claude Racamier, em 1961. Esses neologismos surgiram como consequência dos estudos mais aprofundados das patologias oriundas das psicoses puerperais. O conceito de parentalidade na sua essência é identificado pela necessidade de ‘tornar-se pais’ e não meramente uma titulação social em razão da natureza biológica. Esse ‘tornar-se’ é

resultado de um processo complexo envolvendo o consciente e o inconsciente das pessoas na condição de pais (HOUZEL, 2004).

Considerando a diversidade de arranjos familiares, inclusive com as uniões homossexuais, há uma tendência para a substituição do termo família pelo neologismo da parentalidade, uma vez que, assim, não se identifica e nem discrimina o papel social de pai ou mãe e tampouco as suas funções, aclarando uma paridade na responsabilidade pelos filhos, bem como supera a limitação do parentesco. Outra observação importante é que as políticas de apoio à parentalidade deixaram de ser apenas direcionadas às famílias fragilizadas, e passaram a ser aplicadas como oferta de apoio para todos os pais (TEPERMAN, 2011).

Teperman (2011), ao tratar da consistência que a parentalidade vem conquistando nas últimas décadas, explana os três argumentos propostos por Claude Martin sobre a importância de sua denominação, sendo, primeiramente, o meio como identificar aqueles que estão na condição de pais (os pais ou terceiros); segundo, o meio para a representatividade nas transformações sociais e jurídicas da estrutura da família e, por último, o meio para a manutenção da ordem pública (crianças, pais, profissionais envolvidos na proteção da infância, programas e veiculação da educação das crianças e desempenho dos pais).

A parentalidade como categoria pressupõe uma pluralidade de pais, que são agrupadas sob categoria. Em outras palavras, a parentalidade como categoria não se dissolve porque existe uma pluralidade de pais; ao contrário confirma-se por meio destes. “Se por um lado, a parentalidade é convocada para legitimar novos laços familiares, por outro, ao oferecer-se como PARA TODOS produz um efeito de homogeneização, normalização e diluição das diferenças no campo da família.” (TEPERMAN, 2011, p. 161).

A família é ao mesmo tempo o lugar de inscrição da criança numa genealogia e numa filiação, inscrição necessária à constituição de sua identidade e de seu processo de humanização, e o lugar de confronto de três diferenças fundadoras com que todo psiquismo humano deve deparar e resolver: a diferença de si e do outro (a alteridade), a diferença de sexos e a diferença de gerações. (HOUZEL, 2004, p. 51)

As funções parentais são desempenhadas de maneiras diferentes e em conformidade com a sociedade em que existem (local, época, espaço), e podem ser distribuídas em cinco categorias básicas: função de apaziguamento (satisfação das necessidades biológicas da criança); função asseguradora (por meio de simbiose a criança se adapta aos comportamentos dos pais e vice-versa); função estimuladora (os contatos mantidos com a criança, embasados na vivência da infância dos pais); função socializadora (progressivamente são incorporadas as regras de comportamento dos pais); função de transmissão transgeracional de valores (repassa

de geração a geração do sistema cultural familiar e seus respectivos valores) (TORRES; LELONG, 2004).

A parentalidade, além dos fatores internos (sensíveis), é também influenciada pelos problemas externos e que fogem ao controle do indivíduo, mas que interferem em sua forma de agir. Exemplo disso é o confronto diário com inúmeros desafios próprios de nossa época: stress, empregabilidade, dificuldades econômicas, sistema de saúde e educacional deficitário, relativização da segurança, descrença política, entre outros (BERTHOUD, 2003).

Berthoud (2003), se referindo a T.W. Roberts, apresenta o modelo sistêmico-dialético que analisa a tríade: indivíduo, família e a rede social. Ele compreende que toda família tem, em sua estrutura, um conjunto de regras fixas e outra flexíveis, as quais direcionam o convívio social e afetivo dos membros da família. Essas regras orbitam em torno da relação dos três grupos, denominados subsistemas: conjugal, parental e fraternal, dos quais se estabelecem os limites de cada relação e a hierarquia entre elas. Basicamente existem três tipos de hierarquia: estilo autoritário saudável (ambos os pais compartilham a autoridade sobre os filhos e são flexíveis em respeito às peculiaridades de cada situação); estilo autoritarismo parental (os pais são inflexíveis quanto às regras e são insensíveis à interferência e necessidades dos filhos); estilo ‘laissez-faire’ (delegam todas as decisões aos filhos, eximindo-se das responsabilidades como pais). A preocupação com o estilo se refere diretamente à busca pela homeostase familiar, isto é, a manutenção do equilíbrio ou estabilidade do sistema familiar.

Contrariamente ao paradigma causa e efeito, a realidade familiar deve ser observada sob a ótica recursiva ou circular, segundo a qual todo fenômeno é causador e causa. Nesse parâmetro, os comportamentos e atitudes pelos membros de uma família são o resultado do viver desta mesma família, da estrutura e do funcionamento do sistema. Há uma interligação entre os sistemas internos e externos, considerando que o indivíduo, a família e o contexto social não são sistemas isolados (BERTHOUD, 2003).

A relação pais e filhos, construída socialmente, não se confunde com a relação biológica estabelecida em obediência à ordem genética, o processo é socioindividual, segundo o qual se solidifica pelos laços da coexistência. Neste século estão próximos de “desaparecer muitos símbolos de autoridade e demonstrações formais de respeito que, em tempos passados, eram símbolos de dominação, ou seja, que serviam para assegurar a dominação dos pais.” (ELIAS, 2012, p. 488).

Baumrind (1966), na década de 1960, enfatizando a autoridade que os pais exercem sobre os filhos dentro de uma normalidade, estabeleceu o clássico modelo de estilos parentais, dividindo-os em 3 tipos específicos: autoritativo, autoritário e o permissivo. Essa divisão, em meados dos anos 1980, foi complementada por Maccoby e Martin (1983) pela abrangência de mais duas dimensões – exigência (*demandingness*) e responsividade (*responsiveness*) - subdividindo o estilo permissivo em indulgente e negligente. Dessa forma, passou-se a considerar quatro estilos parentais.

O primeiro é o estilo autoritativo, considerado o mais apropriado em razão de os pais comungarem em harmonia a exigência e a responsividade, proporcionando um ambiente no qual as regras são estabelecidas em conformidade com as suas respectivas justificativas. Há valoração do diálogo e plena interação entre pais e filhos, num controle participativo contínuo dos pais, com pronta correção nos atos negativos e no reconhecimento dos comportamentos positivos. A relação é intensificada pelo afeto e pelo respeito à criança como pessoa em fase peculiar de desenvolvimento.

Diferentemente, em segundo está o estilo autoritário, marcado pela obediência irrestrita dos filhos, caso contrário pode ser empregado o uso da força física ou a coação psicológica. A autoridade não se questiona e as regras são cumpridas em razão do medo e da repressão psicológica. Os comandos são determinados pelos pais, sem a preocupação de ouvir a fala dos filhos. O grau de exigência é alto e a responsividade (demonstrações de afeto) pouco aparente, uma vez que não há uma interação democrática na relação pais e filhos. A punição é o meio utilizado para impor a ordem e o respeito à autoridade (BAUMRIND, 1966).

Inversamente ao estilo autoritário, o terceiro é o estilo indulgente, que apresenta um grau de exigência bastante baixa e uma responsividade alta, considerando que quase não há controle sobre os filhos e as regras são abertas, desfavorecendo o processo de responsabilidade e maturidade das crianças. Não há cobranças e nem imposição de limites, delegando-se à própria criança o seu autocontrole. Os pais do estilo indulgente são afetivos, envolvidos, e buscam satisfazer todos os desejos dos filhos, num misto de obrigação e de insegurança quanto ao desamor (MACCOBY; MARTIN, 1983).

Por último, segundo Maccoby e Martin (1983), o quarto é o estilo negligente, que representa pais que estão mais preocupados com suas próprias vidas, não se interessando pelas necessidades dos filhos. Tanto a dimensão da exigência quanto a da responsividade são

baixos, ou seja, não são afetivos e nem exigentes. Há poucas regras e limitações, o que induz ao distanciamento entre pais e filhos e uma despreocupação com a socialização da criança.

Na interação pais e filhos, ainda se pode destacar as práticas educativas, as quais representam as estratégias adotadas pelos pais na condução dos objetivos educacionais (conhecimento, social e afetivo) vislumbrados pela família. Hoffman (1975) observa que, no convívio pais e filhos, prepondera uma relação de poder, e o mando para alterar/manter o comportamento da criança pode resultar da disciplina indutiva (aquela que busca uma modificação voluntária no comportamento da criança por meio de um processo de indução) ou pela disciplina coercitiva (aquela em que se aplica o uso direto da força para impor uma modificação no comportamento da criança). Em ambas as formas da prática educativa, o poder de escolha dos pais prevalece à vontade da criança, a qual obrigatoriamente se adaptará à estratégia definida pelos pais, cujas consequências, positivas ou negativas, repercutirão para sempre em sua vida pessoal e relacional.

Para Hoffman (1975), a disciplina indutiva reflete uma sintonia entre os desejos dos pais e o comportamento da criança. A explicação sobre as intencionalidades e objetivos, na linguagem do infante, propicia a compreensão da necessidade de determinadas posturas na rotina da criança, favorecendo o aprendizado e não somente a obediência. É a estratégia mais complexa porque envolve tempo, disposição, afetividade e maior compreensão a respeito da abrangência das funções dos pais. As pesquisas evidenciam que a opção dos pais por essa estratégia é bastante salutar para a vida adulta dos filhos, pois propicia a internalização dos valores e da moral.

Ao contrário, a disciplina coercitiva tem como característica principal o uso da força e do poder dos pais como método de educação. No exercício dessa prática, a ameaça, a supressão de privilégios e a punição física são empregadas como forma de impor à criança o comportamento desejado pelos pais. Nestas condições, a criança adéqua seu agir em razão do medo, da ansiedade e da obediência, sem a compreensão necessária de seus atos. Sabe que precisa se comportar de determinada forma porque é assim que seus pais querem e se não o fizer estará sujeita a punições, especialmente as físicas. Dessa forma, não há introspecção das regras de convivência e sim um amoldamento de posturas camufladas nas predisposições agressivas e intempestivas dos pais (HOFFMAN, 1975).

Segundo Neves (2008), além da falta de controle para a indução ao comportamento agressivo dos pais, outros fatores de risco também podem estar relacionados, como o alcoolismo, drogas, desemprego, gravidez na adolescência, repetição da história de maus

tratos na infância, idade da criança, crianças não planejadas, famílias com vínculos precários, entre outros.

2.4 A PUNIÇÃO FÍSICA COMO PRÁTICA EDUCATIVA

Para o estudo do tema, se faz importante a definição atual de castigo físico, conforme inciso 11 do Comentário Geral número 8, de 2006, do Comitê dos Direitos da Criança.

O Comitê define o castigo “corporal” ou “físico” como qualquer castigo no qual a força física é usada com a intenção de causar algum grau de dor ou desconforto, por mais leve que seja. A maior parte deles envolve bater nas crianças (“dar palmadas”, “tapas”, “bater”) com a mão ou algum objeto – chicote, vara, cinto, sapato, palmatória, etc. Mas pode também envolver, por exemplo, chutar, sacudir ou empurrar a criança, arranhá-la, beliscá-la, mordê-la, puxar seus cabelos ou torcer sua orelha, forçar a criança a permanecer em posições desconfortáveis, queimá-la, escaldá-la ou forçá-la a ingerir algo (por exemplo, lavar a boca da criança com sabão ou forçá-la a engolir condimentos picantes). Na visão do Comitê, o castigo físico é invariavelmente degradante. Além disso, há outras formas de castigo não físico que também são cruéis e degradantes, portanto incompatíveis com a Convenção. Esses incluem, por exemplo, castigos que diminuam, humilhem, denigram, expiem, ameacem, assustem ou ridicularizem a criança. (REDE NÃO BATA, EDUQUE, 2017)

Trata-se de uma prática milenar e que tem na preservação da vida privada a sua maior vitalidade. O emprego de castigos corporais é registrado desde o século X a.C, conforme relata o texto bíblico denominado *Provérbio de Salomão*. Bater em crianças sempre foi fruto das regras de convivência e, apesar de algumas vozes dissonantes, nunca foi ilegal. “Em tempos passados e, frequentemente, até o presente, a relação entre pais e filhos tem sido claramente uma relação de dominação; uma relação entre algumas pessoas e outras que obedecem.” (ELIAS, 2012, p. 471).

O poderio paterno, existente desde a Antiguidade, já representou inclusive o poder de vida ou morte sobre a pessoa dos filhos. A concessão desse poder ditatorial foi justificada por três interpretações distintas. A primeira delegada a Aristóteles, que entendia a autoridade paterna como algo natural (o filho, diferente do escravo, era livre, porém um ser inacabado e, como tal, necessitava dos comandos dos pais para se tornar um ser dócil e obediente aos mais velhos); para os teólogos, vinha de uma determinação divina, inclusive incorporada como o quarto mandamento de Deus “honrar pai e mãe” (o filho, assim como a mulher, apesar de um comando déspota, devia ser sempre obediente e amável, sob pena de medidas punitivas extremas, incluindo a própria morte); a última vertente se refere ao absolutismo político, estrategicamente legitimado pelo amparo legal e pela vontade divina, o qual concedia poderes

absolutos aos reis sobre seus criados e familiares (BADINTER, 1985; ARIÈS, 1981; PRIORE, 1996).

Freud (2011) ao falar da agressividade inata do homem relata sobre uma argumentação sustentada no parlamento francês a respeito da pena de morte

O quê de realidade por trás disso, que as pessoas gostam de negar, é que o ser humano não é uma criatura branda, ávida de amor, que no máximo pode se defender quando atacado, mas sim que ele deve incluir, entre seus dotes instintuais, também um forte quinhão de agressividade. Em consequência disso, para ele o próximo não constitui apenas um possível colaborador e objeto sexual, mas também uma tentação para satisfazer a tendência à agressão, para explorar o seu trabalho sem recompensá-lo, para dele se utilizar sexualmente contra a sua vontade, para usurpar seu patrimônio, para humilhá-lo, para infligir-lhe dor, para torturá-lo e matá-lo. *Homo homini lúpus* [O homem é o lobo do homem]; quem, depois de tudo o que aprendeu com a vida e a história, tem coragem de discutir essa frase? (FREUD, 2011, p.57)

Na Idade Média, diante dos exageros e também pelos interesses da Igreja, ao longo do tempo a autoridade absoluta do homem no poder foi sendo limitada. A igreja reduziu seus comandos ao reconhecer que o filho era uma criação de Deus e, como tal, tornava-se indispensável sua transformação em um bom cristão. A partir desta nova concepção, o filho começa a se desvincular da figura de propriedade do pai e recai nos domínios da igreja (BADINTER, 1985).

Por muitos séculos, a teologia cristã atribuía à criança a própria representação do mal, considerando ser fruto do pecado original. Santo Agostinho foi um ferrenho doutrinador do entendimento de que a criança deveria ser adestrada por meio de punições, sob pena de facilmente deixar-se envolver pelos caminhos tortuosos da criminalidade. Os ensinamentos do padre sobre a ‘educação’ perduraram até o final do século XVII, estabelecendo a real necessidade da junção da disciplina com os castigos físicos, influenciando fortemente a forma de educar das escolas e da família (BADINTER, 1985).

Referências a modos detalhados de disciplina são ainda mais difíceis de encontrar na Idade Média. Uma lei do século 13 levou o surrimento de crianças ao domínio público: ‘Se alguém bater numa criança até ela sangrar, então ela se lembrará, mas se bater até a morte, a lei é aplicável’. A maior parte das descrições medievais referia-se a surrimento severo, embora Santo Anselmo, como em muitos outros aspectos, estivesse muito avançado, em relação a seu tempo, ao explicar a um abade para bater nas crianças com delicadeza, pois ‘Não são elas humanas? Não são de carne e osso como você?’ Mas somente no Renascimento a recomendação para moderar o surrimento infantil começou a valer, embora ainda fosse, em geral, acompanhada da aprovação a surras aplicadas judiciosamente. Como declarou Bartholomew Batty, os pais precisam ‘encontrar a proporção justa’, que significa não ‘bater e golpear seus filhos no rosto e na cabeça ou cair sobre eles com porretes, pranchas, forcados ou pás de fogo’, pois, assim, a criança poderia morrer pelos

golpes. O modo correto consistia em ‘atingi-la de lado [...] com o bastão, pois assim ela não morrerá’. (MAUSE, 2014, p.109)

Mause (2014) destaca a existência de algumas tentativas de limitação no ‘surramento’ infantil no século XVII e que, no século XVIII, é perceptível o declínio de sua prática. Porém, efetivamente o chicoteamento só começou a ser abolido na maior parte da Europa e dos Estados Unidos a partir do século XIX. Salienta, entretanto, que na proporção que as surras começaram a diminuir, outras formas de castigos foram implantadas, dando destaque para o trancamento da criança em locais escuros.

As evidências que reuni a respeito dos métodos de disciplinar crianças levam-me a acreditar que uma grande porcentagem das crianças nascidas antes do século 18 era constituída pelo que hoje se denominaria de ‘crianças surradas’. Entre os mais de duzentos enunciados de conselhos sobre criação infantil, antes do século 18, que examinei, a maioria aprovava surrar as crianças com rigor e todos permitiam surras em circunstâncias variadas, à exceção de três autores, Plutarco, Palmieri e Sadoletto, cujos conselhos se dirigiam aos pais e professores e não mencionavam as mães. (MAUSE, 2014, p. 104)

Alguns autores, como Colin Heywood, Philippe Ariès, Lloyde de Mause, fazem um paralelo da infância antes e depois do advento do Iluminismo, pois há marcante ruptura do olhar sobre a criança a partir desta fase histórica. Anteriormente, a criança não era considerada um indivíduo, mas tão somente filha do homem e produto natural de sua descendência, razão pela qual fazia parte do patrimônio (bens) que ele possuía, podendo dispor da maneira que lhe conviesse. Desta forma, as crianças podiam ser amadas ou não, a depender da especificidade de cada núcleo familiar, do qual viviam a mercê, não possuindo direitos ou deveres. Pensadores como Rousseau e Diderot observam que a criança deve ser educada e não adestrada, pois, como selvagem que é, o saber poderá transformá-la em um adulto de sucesso. É um novo olhar, distanciado de Deus e crédulo no potencial humano para a sociedade e não só para a família, e o caminho é a educação e não a subordinação (MAUSE, 2014).

Somente no final do século XIX é que alguns países, de fato, começaram a considerar os castigos físicos como inadequados para a educação formal, uma vez que as proibições iniciaram nas escolas e apenas aos castigos imoderados (MAUSE, 2014). A partir de 1924, com a Declaração de Genebra dos Direitos da Criança, iniciou-se um movimento sensível às causas da criança e de se questionar a ilegalidade da conduta. Essa preocupação legislativa é fomentada com o advento da Psicologia, que, em 1920, realizou um importante

estudo sobre o desenvolvimento infantil, concluindo que a criança passava por fases durante seu crescimento, e que cada fase necessitava de uma forma de aprendizado e disciplina.

Assim, em 1940, muitas teorias surgiram e questionavam o disciplinamento das crianças, valorando o seu emocional. Psicólogos e psiquiatras passaram a dar conselhos sobre a forma de educar, a exemplo de Freud, Adler, Dreikurs, e das consequências que os castigos físicos poderiam apresentar na vida adulta da criança. Os pediatras também engrossaram essas vozes de alerta e a questão central pairou na diferenciação de castigo e abuso. Qual é o limite salutar do emprego dos castigos físicos para uma boa educação? Desde então, estudiosos vêm demonstrando cada vez com maior propriedade os malefícios que essa prática traz para a vida adulta.

O primeiro registro sobre os maus tratos infantis aponta para uma publicação ocorrida em 1860²¹, na França, de autoria de Ambroise Tardieu; e a de caráter preventivo e do tratamento da violência contra a criança, descrição feita por Henry Kempe, em 1962 (Estados Unidos), da Síndrome da criança maltratada (spancada), em um Simpósio sobre Abuso Infantil. A pesquisa se referia aos trabalhos de Wooley e Evans, que buscavam explicações em lesões encontradas em esqueletos de bebês. Os trabalhos de Kempe deram início a uma campanha que obrigava os médicos a denunciarem os casos de abuso infantil percebidos nas consultas às crianças, despertando para uma gradual conscientização da população (FERRARI, 2002a).

Apesar destas conquistas, sempre houve vozes a garantir que os castigos corporais em pequena monta são benéficos para a educação comportamental das crianças e que determinadas repreensões físicas deveriam ser aplicadas considerando o controle dos pais. Pode-se citar como exemplos Benjamin Spock (1968), Baumrind (1973), Graziano (1994), Simmons (1994), McCormick (1992) (RIBEIRO et al., 2011).

No Brasil, essa prática tem raízes fincadas na família patriarcal, conforme explana Gilberto Freyre, na clássica obra *Casa Grande e Senzala*:

Um pai autoritário, severo, exigente, é verdade. Um senhor que castigava os escravos; que os marcava com chicotadas; que os prendia aos troncos; que lhes punha máscaras de flandres para não comerem terra; que os alugava a trabalhos de rua. Mas esse patriarca que punia assim os escravos, punia igualmente os filhos. Dentro do sistema patriarcal brasileiro, o menino branco e senhoril – o “sinhozinho”

²¹ Em 1874 foi proferida a primeira sentença condenatória (Estados Unidos) a pais por maus-tratos a uma criança (Mary Ellen Wilson, 8 anos de idade). Na ausência de leis de proteção às crianças, foi contatado o líder da Sociedade Americana para a Prevenção da Crueldade contra Animais, e por analogia, a argumentação foi pautada no fato de que a criança como humana, pertencia ao reino animal, e assim, era merecedora de igual proteção. (FORMOSINHO; ARAÚJO, 2002, p. 89)

– era também castigado com palmatória, com vara de marmelo; preso nas cafuas; posto de joelho sobre grãos de milho. O castigo ao escravo, como o castigo ao filho de família, fazia parte de um sistema de educação, de assimilação e de disciplina – o patriarcal – que não podia desmanchar-se em ternuras para com os necessitados de educação, de assimilação e de disciplina. Para se integrarem nos papéis ou nas funções que deviam desempenhar nesse sistema, escravo e menino precisavam ser disciplinados, assimilados e educados pelos brancos e pelos adultos à maneira da época, que era uma maneira da qual ninguém concebia que estivesse ausente a palmatória ou o chicote; o castigo que doesse no corpo; a punição cruamente física. (FREYRE, 2012, p. 37)

Utilizando-se da expressão pedagogia como um conjunto de métodos e princípios, é possível, com base no conteúdo histórico, dividir o método educativo no Brasil, via castigos corporais, em três etapas distintas (AZEVEDO; GUERRA, 2001).

A primeira, infância de faces índias, tinha como reflexo da educação jesuítica, que perdurou do século XVI a XVII, tendo como fim a correção. Denominada como Pedagogia do Amor Correcional, ambicionava a destruição da cultura autóctone por meio da catequização da criança indígena. Nesse período, se denota a consideração pelo psicológico da criança, com sua higiene, saúde e educação moral. A adestração aos ideais dos mais velhos deveria ocorrer de qualquer forma, mesmo que isso representasse punições severas. O reconhecimento e aceitação da ‘verdade’ se fazia por meio do respeito à disciplina física, moral e espiritual, ou seja, “Amor feito de ordem, castigos e ameaças com um gosto de sangue. Dizia Anchieta.” (AZEVEDO; GUERRA. 2001, p. 56).

A segunda, infância de faces negras, influenciada pelo modelo escravocrata, que perdurou do século XVII ao XVIII e foi denominada de Pedagogia da Palmatória (Palmatoada). Herança do processo civilizador, a palmatória era aplicada nas mulheres, crianças e escravos. Tinha como objeto, além da dor, a humilhação e o constrangimento público dos destinatários quanto ao reconhecimento de sua condição subalterna. Ressalta-se que, para a aplicação destes castigos, a palmatória era apenas um dos instrumentos que poderiam ser empregados, dependendo da gravidade do ato praticado. Como os castigos aos escravos eram bastante rotineiros, logo foram trazidos para o interior das casas e aplicados nos próprios filhos dos pais patrões. A espetacularização dos episódios de sofrimento era a melhor didática para a reiteration da autoridade patriarcal e a certeza da aplicação dos castigos (AZEVEDO; GUERRA. 2001).

A terceira, infância de faces brancas, aplicada a partir dos fins do século XIX, tem a denominação de Pedagogia da Palmada. Também se utiliza dos castigos físicos como meio de educação, mas sua aplicação é de menor potencialidade. No Brasil, também é referida como Psicotapa, considerando a implicação psicológica delegada a esse método disciplinador, bem

como as influências da humanização das penas. Tem um efeito limitador e é de fácil compreensão do destinatário, motivo pelo qual tem enorme aceitação popular e inúmeras vezes é compreendida como uma forma de amor em razão da visão adultocêntrica de poder, resultando em uma mania (AZEVEDO; GUERRA, 2001).

A partir da segunda metade do século XVIII, com o estabelecimento das chamadas Aulas Régias, a palmatória foi o instrumento de correção por excelência: ‘Nem a falta de correção os deixe esquecer do respeito que devem conservar a quem os ensina’, cita um documento de época. Mas, ressalvada, endereçando-se aos professores: ‘E tão somente usarem dos golpes das disciplinas ou palmatórias quando virem que a repreensível preguiça é a culpada dos seus erros e não a rudez das crianças a cúmplice de sua ignorância.’ (PRIORE, 2016b, p. 322)

Na perspectiva mundial, a ampliação da proteção do adulto induz a necessidade de também se proteger as crianças nos ambientes de seu habitat. Em efeito cascata, a eliminação dos castigos físicos das crianças e adolescentes ocorre, a princípio, nos sistemas penais, depois nas escolas e instituições, e só então no ambiente familiar, o qual ainda apresenta a maior resistência (NEWELL, 2008).

Mesmo com a proclamação dos direitos humanos e da ciência de que a violência não educa, a sociedade permanece condescendente com esta postura, inclusive favorável à sua aplicação, desde que moderada. O então especialista independente, do Estudo do Secretário-Geral da ONU sobre violência contra Crianças, adverte que os “castigos corporais são uma questão multicultural de extrema importância e precisam ser enfrentados com coragem.” (PINHEIRO, 2006, p.19).

A punição corporal doméstica funciona como instrumento para o *adestramento* familiar, onde as crianças aprendem a suportar um cotidiano de horrores e humilhações: a criança *afirma sua capacidade de resistir ao medo e à violência*, a conviver com ela, a percebê-la como parte das relações hierárquicas, desiguais, com os pais. Trata-se de um *aprendizado do terror* e do *medo*. E um traço de personalidade começa a estruturar-se nas crianças: *mostram-se mais forte do que a punição sofrida*. Segundo a teoria da aprendizagem social, esse modelo pedagógico produz comportamentos violentos nas crianças, que os assimilam como modelos, ainda mais vindo dos pais. Os pais atuam exercendo, de certo modo, uma ação “policialesca” sobre a criança, administrando as punições cabíveis, e entre elas as punições corporais. Estão imersos em uma *cultura da violência*, que valoriza a pedagogia do castigo corporal. (LONGO, 2002, p. 25)

Não há dúvida de que o maior palco de ocorrência de castigos físicos se localiza na casa das pessoas familiares e que os proponentes são, na maior parte, os pais, com maior incidência a figura materna. Apesar da impossibilidade da aferição correta dos casos, dado ao ostracismo familiar, as estatísticas apontam serem esses os locais e tais pessoas como os

maiores adeptos da mania de bater. Isso se justifica em razão de ser uma prática legitimada pela aceitação social da maioria da população, independentemente da idade, sexo, credo ou escolaridade (WASELFISZ, 2015).

Há uma aceitação social tácita, inclusive sendo defendida por algumas religiões e profissionais da área da Educação e da Psicologia, que acabam por justificar algo que lhes foi inculcado quando eram crianças e que agora, na fase adulta, tendem a repetir como um processo natural.

A maioria dos pais não sabe que estão “deixando de amar” quando usam punição. Na verdade, a maioria dos pais usa a punição em nome do amor. Em nosso livro *Parents Who Love Too Much*, usamos o seguinte exemplo para mostrar como os pais usam punição quando outros métodos seriam mais eficazes, e como muitos adultos pensam da seguinte forma: “Eu fui punido, e acabei me saindo bem.” Sim, a maioria de nós se saiu “bem”, embora tenhamos sido punidos. Podemos rir de alguns dos castigos que recebemos quando crianças e até mesmo dizer que os merecíamos. No entanto, se tivéssemos permissão para aprender com os nossos erros, em vez de ser obrigados a pagar por eles, é possível que nos saíssemos melhor do que apenas “bem”? (NELSEN, 2015, p. 263)

Qualquer adulto que tenha sua integridade física atingida sofre lesão em seus direitos fundamentais e na própria dignidade humana. Nestas condições, não há como justificar que as crianças ainda continuem sofrendo castigos corporais como forma de educação. “Grande parte da violência contra criança continua invisível e sem documentação. Este é um indício e um resultado da prioridade mínima atribuída a eliminação da violência contra as crianças.” (PINHEIRO, 2006, p. 18).

Toda violência, independente da intensidade e da forma, traz a marca da opressão, num processo contínuo de desumanização, muitas vezes camuflada na boa intenção e na distorção de ser mais.

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 1987, p. 16)

A resposta replicada dos pais se apoia na intensidade da aplicação dos castigos, ou seja, se forem moderados representam uma forma de educação; se, imoderados devem ser repudiados e passíveis de sanção estatal. É exatamente neste ponto que reside o maior impasse para a abolição definitiva do emprego da metodologia dos castigos físicos. Onde encontrar o

limite ideal? Deve ser considerado que, para uma criança, qualquer tapa, por menor que seja, provoca dor e medo, bastando para tanto comparar a força e tamanho de um adulto a de uma criança. Para a criança, qualquer forma de agressão representa um abuso no seu direito de integridade física e emocional.

2.5 NOVOS PAPEIS E AS MESMAS REGRAS

Cabe às pesquisas sociais encontrar os meios capazes de explicar o processo de desenvolvimento do fenômeno, identificando suas causas e a maneira como foi introduzido socialmente; caso contrário, se manterá a atribuição de que os comportamentos são frutos da natureza e não da evidência de um processo de dominação simbólica na esfera social. De acordo com Pinto (2000), Bourdieu observa que, para os dominantes, nada mais apropriado do que naturalizar comportamentos por meio de uma procedência inata, retirando da sociedade a responsabilidade pelas situações ou comportamentos que resultam na insatisfação da própria sociedade.

Quando a violência física intrafamiliar é objeto de discussão, o enfurecimento com o adulto que bate e a comiseração para com a criança indefesa de imediato leva as pessoas a “cair na tentação de julgar e condenar o adulto como brutal e cruel, a despeito do conhecimento humano mais profundo” (MILLER, 2006, p. 121). Entretanto, a tolerância social da aplicação dos castigos físicos praticada contra os filhos faz com que seja compreendida e explicada como resultado das circunstâncias socioculturais, em especial a transmissão repassada de geração a geração, legitimando e incentivando essa forma de educação violenta (poder-dever).

O conhecimento do papel social de pais é sempre adquirido de modelos, retirado da própria experiência de vida. Assim, o problema da criança, hoje, representa quase sempre uma aprendizagem emotiva que seus pais não conseguiram completar no momento evolutivo correspondente. (FERRARI, 2002a, p. 29)

Bourdieu (2003) demonstrou, em seus minuciosos trabalhos de pesquisa, o âmago dos fenômenos sociais, buscando identificar não somente o fato social, mas também a sociedade onde transitam esses fatos. A análise das condições favorece o entendimento do resultado, considerando que a produção não é espontânea, mas sim fruto de uma reprodução inconsciente. A liberdade de agir está condicionada a uma trajetória de repetidos comportamentos estruturados em uma sequência histórica dominadora. Como agentes do

campo, retroalimentam o capital cultural de geração em geração, representando automaticamente, a exterioridade e a interioridade e vice-versa.

O conhecimento que podemos chamar de praxiológico tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer um questionamento das questões de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador, situando-se no próprio movimento de sua efetivação. (BOURDIEU, 1994, p. 47)

Segundo Jourdain e Naulin (2017), para Bourdieu, a sociedade se reproduz dentro de nós em uma estrutura inconsciente, por meio da imitação do movimento, sobretudo dentro da família da qual surgimos, reproduzindo suas peculiaridades e formas de compreensão de mundo. Esta estrutura que está internalizada inconscientemente se manifesta em nossas ações e escolhas, as quais são camufladas por uma pseudo independência. Esse *habitus* (interiorizado e incorporado pelo indivíduo ao longo de sua socialização) fica impregnado de tal maneira na ‘essência’ do indivíduo, no seu sentido e visão de mundo, que o elemento consciente não o identifica.

A mudança social ocorrida quanto à substituição da família extensa para a família nuclear trouxe o afastamento dos parentes mais próximos da convivência diária, o que dificulta o aprendizado para os cuidados com os filhos, uma vez que não há mais o repasse das experiências e apoio dos avós, sogros, tios, irmãos e primos. Os pais acabam aprendendo a serem pais pelas lembranças de suas infâncias, pois, com raras exceções, buscam formas de promoção das competências parentais. Elias (2012) ressalta que muitos adultos continuam mais preocupados com o que as crianças significam para eles, do que realmente o que eles representam para as crianças.

As estruturas sociais ecoam no indivíduo, inconscientemente, apesar de ele acreditar estar tendo total liberdade em suas escolhas. Bourdieu traz a consciência reflexiva sobre a pouquíssima autonomia concedida ao indivíduo. O indivíduo em Bourdieu é superficial, ele vira apenas uma variação de um *habitus* de classe de um determinado grupo social. A escolha do indivíduo é muito relativa, é uma improvisação, mas é regada dentro de uma compilação de improvisações possíveis (PINTO, 2000).

A dinâmica social se efetiva no interior de um campo, compreendido como um segmento social, cujos agentes têm papéis/comportamentos/atuação específicos, denominados

por ele como *habitus*. A família, na sua concepção mais ampla e assentada em uma dimensão institucional, é o campo em análise na relação pais e filhos, uma vez que é por meio dela que se constroem os laços afetivos e sociais, protagonizado pela hierarquia adultocêntrica. O campo é tanto um ‘campo de forças’ quanto um ‘campo de lutas’, conservando ou transformando a sua estrutura, e que na dominação se percebem inúmeras forças, como: educação, cultura, literatura, política, mídia entre outros (BOURDIEU, 2004b).

Somente existem ação, história, conservação ou transformação de estruturas porque existem agentes irreduzíveis ao que o senso comum e o “individualismo metodológico” introduzem na noção de indivíduo e que, enquanto corpos socializados, são dotados de um conjunto de disposições contendo ao mesmo tempo a propensão e a aptidão para entrar no jogo e a jogá-lo com maior ou menor êxito. (BOURDIEU, 2001, p. 190)

A autoridade dos pais está presente na vida privada, cabendo aos mesmos o estabelecimento das regras de conduta dos filhos, sob pena de punição. A família, constituída por subcampos (conjugal, parental, fraternal), figurativamente representa o tabuleiro de um jogo de xadrez, nos polos antagônicos se posicionam pais e filhos, cujas regras são estabelecidas pelo *habitus* familiar. O poder que permeia a inter-relação dos agentes no campo é simbólico, considerando que é sensível às posturas assumidas pelos agentes que participam do ‘jogo’ (BOURDIEU, 2004b).

Esse poder simbólico dos pais em relação aos filhos tem sua existência preservada em razão do *habitus* prevalente naquele subcampo, o qual pode ser compreendido, segundo Bourdieu (2004,), pelo ‘sentido do jogo’. As pessoas, com o nascimento da criança, são imediatamente consideradas pais (não no sentido biológico) e únicos responsáveis pelo filho que nasce. Esse *status* só é concebido em razão do papel social constituído e que se ajusta imediatamente nas determinações do jogo, independentemente de desejarem ou estarem preparados para essa condição. Passa-se a ter uma ‘distinção natural’, ou seja, é naturalmente lhes outorgado o poder da autoridade. “Basta-lhes ser o que são para ser o que é preciso ser.” (BOURDIEU, 2004b, p. 24).

O *habitus* representa a forma como se articulam as relações entre pais e filhos naquele espaço, observados no estratagema postural e comportamental manifesto nas atividades praticadas.

Dessa forma, o *habitus*, necessidade tomada virtude, produz estratégias que, embora não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma

determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação. (BOURDIEU, 2004b, p. 23)

A socialização evidencia o pertencimento do agente em determinado campo, que pela vivência e modelação acaba reproduzindo o comportamento inconscientemente, justificando um agir natural; ou seja, naturalizando a postura assumida. Representa um saber prático incorporado, pois se repete de forma indutiva, inconscientemente, fazendo parte dos saberes práticos incorporados ao longo do percurso socializador. A explicação biológica sempre é a mais adequada frente às determinações externas, haja vista que, quando assim o identifica, foge-se da responsabilidade e da difícil arte de romper com os grilhões dos pressupostos constitutivos dos campos onde se convive. (BOURDIEU, 2003).

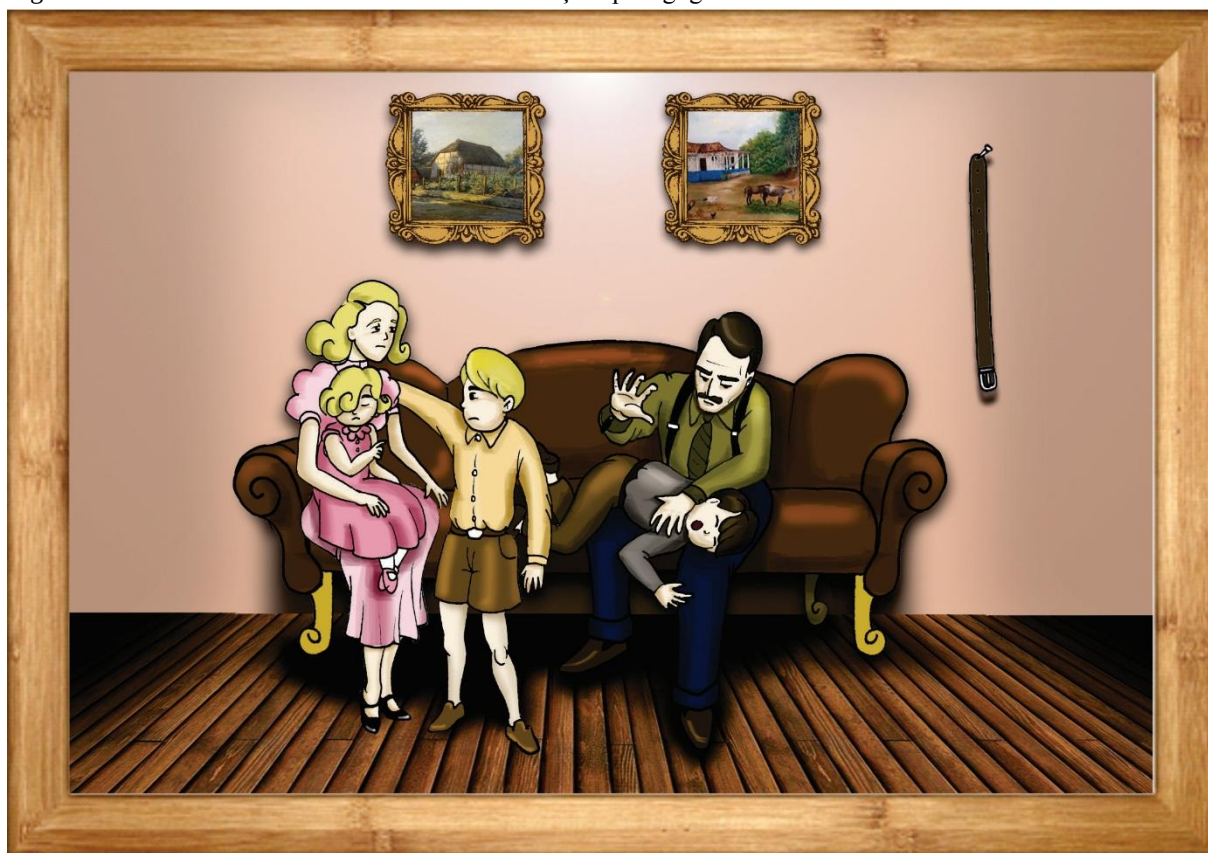
A experiência da trajetória da vida impõe a viver e a agir conforme as regras do campo, sem a necessidade de criar estratégias para agir assim. A condição pais e filhos e a forma de educação nada mais é do que a reprodução do que se apresenta no campo. O *habitus* dita as regras inconscientemente para os papéis sociais num processo imperceptível porque não se tem como resgatar todas as causas sociais que determinam o ser social. Há uma propagação das práticas por meio de uma trajetória socializadora condizente com os papéis sociais que o agente assume na sociedade, suplantando uma subjetividade mais intensa e questionadora.

Os pais acreditam que aplicar os castigos físicos nos filhos é uma escolha deles sobre a melhor forma de educar, entretanto, não se questionam que repetem uma atitude construída a partir da colonização do Brasil. Essa postura foi repassada de geração a geração e chegou à contemporaneidade com a mesma prática fundada em frágeis teorias. Representa uma aceitação das regras sociais sem precisar pensar no porquê de sua prática. Concorde-se com o concordante, sem perceber a obediência à socialização experimentada.

Nessa perspectiva é que muitas crianças, quando se tornam adultas, não se revoltam contra a violência a que foram expostas, ao contrário, tendem a aceitar a situação como inevitável e inscrita na ordem das coisas. De acordo com Bourdieu (1996), a reprodução social refere-se à reprodução das relações de força entre as classes sociais, que devem ser compreendidas também como uma luta pela capacidade de impor a todos, ou parte, uma maneira legítima de enxergar o mundo e de se enxergar no mundo. Dependendo ainda do reconhecimento pelos dominados da legitimidade dessa dominação, ou seja, pela violência simbólica.

Ainda que seja possível perceber que tenha ocorrido uma espécie de tomada de consciência pública dos altos índices de violência contra a criança no ambiente familiar, e que seja perceptível uma maior difusão de que os castigos físicos são um problema e que podem estar ligados a todas as formas de efeitos nocivos da violência, os números não mudaram de maneira significativa para caracterizar uma nova fase da história. Isso mostra que a aplicação dos castigos físicos como forma de educação, no contexto brasileiro, não diz respeito à sua durabilidade, mas sim à sua resiliência frente às mudanças sociais, políticas e econômicas, que fazem parte da história recente do país. O questionamento sobre esse comportamento é o primeiro passo para uma mudança transformadora.

Figura 4 – Retrato de uma família nuclear e a educação ‘pedagógica’



Fonte: A autora

Nota: Desenho de Ricardo Martins (www.flickr.com/photos/rmartins15)

CAPÍTULO 3

PARENTALIDADE E O CAPITAL CULTURAL DA CRIANÇA: A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

As leis não bastam. Os lírios não nascem da lei.
(Carlos Drummond de Andrade)

O destaque para a criança como presença na vida social e familiar foi acontecendo gradativamente, assim como a diminuição de sua concepção meramente biológica (a gestação pode ser evitada) e de desenvolvimento individual; mas é a partir da Modernidade que a infância começa a ser percebida como resultado de uma construção social. Como referido no capítulo anterior, a relevância dos estudos nas áreas de Medicina, Psicologia, Psicanálise, Pedagogia e do Direito sobre o desenvolvimento e comportamento das crianças, bem como das instituições destinadas à educação e cuidados, foram imprescindíveis para a individualização do papel social da criança. Entretanto, é sabido que essas descobertas não conseguiram proporcionar melhoras na vida de todas as crianças, uma vez que se mantêm dependentes das condições de existência nos mais variados locais e contextualizações.

Por muito tempo, a criança foi observada sem vinculação com a conjuntura social em que estava inserida, repercutindo ao que James, Jenks e Prout (JENKS, 2002) denominaram como ‘imagens pré-sociológicas da criança’. Os autores apresentam cinco imagens da criança pré-sociológica, vinculando cada etapa às linhas de entendimento de alguns pensadores. A criança, como objeto de análise singular, não era percebida como parte do contexto social e de uma estrutura social.

Como discurso dessa primeira imagem da criança pré-sociológica, os autores identificam a *criança má* baseados na ideia da criança como símbolo do pecado original, cujas manifestações eram fundadas nos instintos e guiadas pela irracionalidade, o que favorecia um comportamento indomável e com tendências para a maldade. Essa postura exigia do adulto um disciplinamento rigoroso, com a aplicação de castigos, para que elas se tornassem obedientes e pessoas melhores. Nestas condições, os pais detinham o poder e a sabedoria para direcionarem o comportamento da criança. Os autores assentam essa interpretação ao clássico *O Leviatã*, de Thomas Hobbes, que não identifica especificamente a figura da criança no texto, mas se percebe subentendida na descrição da competição e conflitos presentes na natureza humana²² (JENKS, 2002).

²² A metáfora do monstro também se aplica na condição de submissão, medo e proteção da criança frente à soberania do adulto no ambiente doméstico. “Ele tem autoridade sobre seus filhos e servos até onde a lei

A imagem romantizada da *criança inocente* é fruto do pensamento de Rousseau, em especial pela influência da sua obra denominada *O Emílio*. Nessa imagem, a criança é concebida como um ser puro, belo e bom, e que a razão não é inata, ao contrário, seu comportamento é resultado daquilo que o adulto repassa em suas atitudes. É preciso que o adulto indique o caminho, mesmo que isso implique em disciplina mais austera de seus educadores. Esse entendimento é responsável pelos primeiros passos para o incremento da educação contemporânea centrada na criança. Segundo os autores, Rousseau se torna o primeiro a compreender a criança como pessoa dotada de personalidade, afastando a concepção de que eram seres incompletos em processo de completude para a vida adulta²³ (JENKS, 2002).

A *criança imanente*, terceira imagem pré-sociológica, simbolizava a potência, e tem no pensamento de John Locke sua maior representatividade; segundo ele, a criança não é uma pessoa boa por natureza, pois quando se nasce não há nenhuma referência anterior, a criança é como uma tábula rasa, onde serão anotados todos os conhecimentos provenientes pela aquisição da razão e pela experiência vivenciada. O repasse dos comportamentos adequados para a ordem social cabe aos pais, as escolas e à sociedade. (JENKS, 2002)

No século XX, desponta a concepção da *criança naturalmente desenvolvida*, cuja maior representatividade dessa imagem repousa nos estágios de desenvolvimento estabelecidos por Jean Piaget, o qual enfatizava que a criança é um ser natural (biologicamente incompleto) antes de ser social, uma vez que ela perpassa cronologicamente por seis estágios em seu desenvolvimento cognitivo. (JENKS, 2002)

A imagem da *criança inconsciente* tem como base explicativa a psicanálise de Sigmund Freud, o qual reputa incomensurável influência da infância na vida adulta, sendo causa e consequência do comportamento e entendimento do adulto, em especial das relações mantidas com a figura materna e paterna. Assim, a forma como a criança é educada tem forte importância para o inconsciente humano na vida adulta. Assemelha-se com a imagem da criança má, de modo que a experiência da infância pode ser justificadora dos comportamentos

permite, e não mais do que isso, já que nenhum deles é obrigado a obedecer naquelas ações que a lei proíbe praticar. Nas outras ações, durante o tempo em que estiverem submetidos ao governo doméstico, estão sujeitos a seus pais e senhores, como a seus soberanos imediatos. O pai e senhor, antes da instituição do Estado, sendo soberano absoluto de sua própria família, depois dessa instituição só perde sua autoridade naquilo que a lei do Estado lhe tirar.” (HOBBS, 2003, p. 175)

²³ “Não se vê que uma primeira impressão, tão viva quanto a do amor, ou da inclinação que o substitui, tem demorados efeitos cujo encadeamento não se percebe com os anos, mas que não cessam de agir até a morte. Dão-nos, nos tratados de educação, grandes digressões inúteis e pedantes sobre os quiméricos deveres das crianças; e não nos dizem nada da parte mais importante e mais difícil de toda a educação, a saber, a crise de passagem da infância à condição de homem.” (ROUSSEAU, 1979, p. 361)

desviantes da vida adulta. Nesta acepção, os pais detêm a responsabilidade pelo sucesso/fracasso da maneira do adulto ser e estar no mundo. (JENKS, 2002)

Quanto às necessidades religiosas, parece-me irrefutável a sua derivação do desamparo infantil e da nostalgia do pai despertada por ele, tanto mais que este sentimento não se prolonga simplesmente desde a época infantil, mas é duradouramente conservado pelo medo ante o superior poder do destino. Eu não saberia indicar uma necessidade vinda da infância que seja tão forte quanto a de proteção paterna. (FREUD, 2011, p. 16)

A preocupação com a criança foi gradual no processo civilizatório, numa sequente trajetória assistencial, legal e protetiva. Nesse contexto de afastamento social da figura da criança, se depreendem as inúmeras mudanças sociais relacionadas ao seu papel na vida dos adultos, e que, de certa forma, é motivo e resultado de inúmeras normatizações que foram criadas em uma mescla de assistência e proteção pela sociedade moderna, tendo no Estado a atual tutela programática.

O indivíduo tem no Estado um dos elementos civilizatórios de maior influência e permanência já experimentado pela humanidade. Essa razão é a origem do Estado de Direito (uma razão secularizada), representada por um ordenamento jurídico, cuja lei suprema se expressa em uma Constituição. O cidadão é que justifica a Constituição do Estado. Para este cidadão, sujeito de direitos, é que se cria o Estado.

Em cada campo, tanto em sua gênese como em seu funcionamento, o Estado está presente [...]. O Estado não se reduz a um aparelho de poder a serviço dos dominantes nem a um lugar neutro de reabsorção dos conflitos: ele constitui a forma de crença coletiva que estrutura o conjunto da vida social nas sociedades fortemente diferenciadas. (BOURDIEU, 2014b, p. 493)

Bourdieu (2014b) adverte que a primeira imagem descompromissada que se tem do Estado é que ele é produto do próprio Estado, sendo bastante difícil pensar o Estado como objeto, dada a sua abstração como representação social. A ordem pública não está contida apenas na polícia e no exército, mas também no consentimento da aceitação, mesmo que muitas vezes haja revolta com a prática. Ele observa que há duas definições de Estado, uma no sentido de “aparelho burocrático de gestão dos interesses coletivos”, e outra “no sentido de âmbito em que a autoridade desse aparelho se exerce” (BOURDIEU, 2014b, p. 64).

O Estado, portanto, é um metacampo não somente porque integra nele os diferentes campos (que constituem cada um de seus domínios de especialização: educação, cultura, economia...), mas também porque é integrado aos campos quando ele define por eles as regras e os mecanismos de alocação dos recursos. (JOURDAIN; NAULIN, 2017, p. 155)

Segundo Bourdieu (2014b) o Estado como espaço jurídico e o Parlamento representam o fundamento da cidadania (o cidadão tem direito ao jogo político e o dever de participar desse jogo), tendo como um de seus maiores problemas a materialização do “Estado de papel para o Estado real” (BOURDIEU, 2014b, p. 463).

O Estado ao se propor defender os direitos do cidadão traz para si o imperativo de criar instrumentos adequados para a solução dos conflitos e para a defesa dos direitos humanos, entre eles a tutela diferenciada da criança. “Um dos problemas é fazer de modo que os direitos do homem sigam os direitos do cidadão, e para isso é preciso conseguir, de certa forma, que o ‘povo’ entre no jogo” (BOURDIEU, 2014b, p. 465).

3.1 MAPEAMENTO DOS DIPLOMAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS VOLTADOS À CRIANÇA

Quando se trata de documentos internacionais, é necessário ressaltar a existência de dois sistemas de proteção social/legal, sendo denominado homogêneo aquele que se refere à proteção de todos os seres humanos, ou seja, tutela de abrangência universal; e o sistema heterogêneo, que tem como finalidade a proteção de determinados grupos, geralmente as minorias excluídas (ROSSATO; LÉPORE; SANCHES, 2014). A proteção da criança figura nos dois sistemas concomitantemente, tendo a proteção universal nos direitos que, de maneira direta ou indireta, atingem sua existência, assim como na evolução legislativa se consubstanciaram direitos próprios à sua especificidade de desenvolvimento. Na revisão de conquistas importantes na construção paulatina da visibilidade social da criança, utiliza-se de uma ordem cronológica, sem qualquer pretensão de validação de importância ou abrangência, destacando-se aqueles que, subliminar ou explicitamente, versaram sobre a violência, responsabilidade dos pais e reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

Minayo (2006) aponta como símbolo do princípio do percurso para o reconhecimento das crianças como sujeitos de direito o movimento social pela cidadania, datado de 1789, do qual resultou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Depois de dois séculos de regime monárquico, com a legitimação do governo pós-queda da Bastilha, ela foi elaborada pelos parlamentares da Assembleia Constituinte da França, durante a Revolução Francesa (caráter cosmopolita e humanitário). Reflexo dos ideais humanistas e iluministas, de pretensão universal, restou definido que a “liberdade consiste em poder fazer tudo que não prejudique o próximo” (artigo 4º.), além de reconhecer que “a garantia dos

direitos do homem e do cidadão necessita de uma força pública” (artigo 12º.). Esse documento, reformulado em 1793, era composto por 17 artigos e um preâmbulo, sendo precursor e inspiração para as declarações que se seguiram.

De acordo com Hunt (2009), a referida declaração influenciou a compilação do Código de Napoleão, em 1804, onde se tem a primeira menção legislativa ocidental sobre a responsabilidade dos pais para com os filhos, estabelecendo que a responsabilidade pela proteção aos menores de 21 anos de idade (maioridade civil da época) pertencia ao chefe da família, sob pena de submissão à Justiça da Família nos casos de descumprimento desta obrigação. Entretanto, o referido *codex* considerou a criança, assim como o insano, o prisioneiro, o estrangeiro, o sem propriedade, escravos livres, negros e mulheres, como pessoa incapaz ou indigna de participar do processo político, apesar da Declaração ter suas raízes nos filósofos cristãos que reconheciam o direito dos homens desde o nascimento (direito natural).

O século XIX, marcado pelos investimentos científicos, particularmente no campo da Psicologia, Pedagogia e Medicina, voltados ao desenvolvimento e proteção da infância fragilizada, tem como característica mais contundente a preocupação com o devir da criança. É a partir deste século que a figura do filho passa a ser um investimento econômico, educativo e afetivo (SINGLY, 2011).

Não obstante raramente constar na trajetória dos primeiros conteúdos e manifestações a tratarem da criança como merecedora de direitos, a Declaração dos Direitos das Crianças, em 1917, elaborada pela sessão moscovita da organização Proletkult²⁴ foi pioneira ao defender a ideia de que a criança deveria ter garantida a escolha pela forma de ser educada. Da mesma forma, os trabalhos do polonês Janusz Korczak, de 1919 a 1929 –, publicamente crítico da Declaração de 1924, por entendê-la fragilizada em seus comandos, frente ao caráter de solicitação e não de exigência – reconhecia ser a criança uma classe oprimida e defendia o direito de elas viverem e serem o que são no presente e não no devir (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

Da arrecadação de latas de leite a doações em geral, além do uso de técnicas inovadoras de divulgação, como a publicação de páginas inteiras nos jornais nacionais, a inglesa Eglantyne Jebb, sensibilizada com a situação de miserabilidade das crianças pós-guerra, fundou a *Save the Children*, em 1919, e no ano seguinte estabeleceu em Genebra a União Internacional de Proteção à Infância, na qual apresentou a proposição de solidariedade

²⁴ Abreviação de Proletarskaya Kultura, organização instalada pela Revolução Comunista de 1917 para fomentar uma arte verdadeiramente proletária, distante da cultura burguesa. Abolida em 1923.

mundial. Acreditava que, na ‘caridade moderna’, era imprescindível o emprego dos recursos materiais de ponta e do conhecimento de especialistas (jornalistas, médicos, empresários), despertando para um envolvimento cooperativo das nações no sentido de proteção da criança como fator construtivo e não de caridade. Destaca-se que a Sociedade das Nações, nesse período, tinha como única preocupação a “criação de uma instância de arbitragem e regulação dos conflitos bélicos”, verdadeiro “clubes de Estados” (COMPARATO, 2010, p. 226).

Buscava participação junto às igrejas, Cruz Vermelha e demais instituições. Eglantyne foi bastante criticada pela sua ousadia na utilização de campanhas de grande alcance, porém, ter seu trabalho mencionado na Encíclica *ANNUS IAM PLENUS* do Papa Bento XV, em 1º de janeiro de 1920, sendo a primeira vez que uma autoridade católica se referia explicitamente a uma organização não governamental, propiciou o reconhecimento de sua atividade em proveito da solidariedade das Nações em prol da proteção das crianças, servindo como inspiração para a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (UNICEF, 2018).

Ela plantou a primeira semente para o reconhecimento da criança como sujeito de proteção (ROSSATO; LÉPORE; SANCHES, 2014), adotando cinco princípios que fariam parte da Declaração de Genebra dos Direitos da Criança, em 1924, atingindo uma repercussão mundial ao ser traduzida em todos os idiomas. Mesmo na concepção de aspiração da comunidade internacional, os princípios dizem respeito ao desenvolvimento material e espiritual da criança; à ajuda em situação de fome, doença, incapacitação, orfandade ou delinquência; à prioridade no alívio em situações de risco; à proteção contra a exploração; e a uma formação orientada para a vida em sociedade.

Por iniciativa do pediatra uruguaio Luis Morquio, em 1927, foi criado o Instituto Internacional Americano de Proteção à Infância, um organismo internacional visando à promoção do bem-estar da maternidade e da infância nos países americanos, além de estimular e divulgar os direitos da criança. Atualmente denominado como Instituto Interamericano da Criança e Adolescentes - IIN, é um organismo especializado da Organização dos Estados Americanos em conjunto com os Estados Membros. Tem como compromisso a busca constante de respostas inovadoras e sustentáveis como apoio às problemáticas dos Estados no fortalecimento da garantia do exercício dos direitos plenos das crianças e adolescentes. (OEA, 2018)

No comprometimento de lutar contra o eixo (Itália, Alemanha e Japão) e pela devastação propiciada pela Segunda Guerra Mundial, foi criada, em substituição da Liga das

Nações, na Conferência de San Francisco, a Organização das Nações Unidas – ONU, em 24 de outubro de 1945, contando inicialmente com 51 estados-membros, e tendo como propósito a manutenção da paz mundial e a garantia dos direitos humanos (COMPARATO, 2010). Nesse contexto, foi criado o Fundo das Nações Unidas – UNICEF, em 1946, com a finalidade de assegurar a cada criança e adolescente que seus direitos humanos sejam respeitados, protegidos e cumpridos (UNICEF, 2018).

Em 1948, a União Internacional para o Bem-estar da Criança - IUCW²⁵ pressionou a ONU, que teve um papel importante no constructo dos direitos das crianças, a acrescentar mais dois parágrafos na Declaração de Genebra; um dizendo respeito à discriminação e o outro à integração da família e direitos sociais da criança. Em 1949, foi concluída a primeira etapa da Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual constou expressamente o amparo da maternidade e da infância e o reconhecimento dos direitos da criança, mesmo àquelas nascidas fora do matrimônio (artigo 25, parágrafo 2º.). Notadamente, além de estabelecer que todos os seres humanos são iguais em dignidade e respeito, em seu artigo 5º. e 7º. expressa em específico que “ninguém será submetido a tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante” e que “todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei”. Mundialmente, é considerada a maior referência de proteção dos direitos humanos. Apesar do caráter de recomendação - não possuindo força jurídica ou vinculante, a Declaração retoma novamente “os ideais da Revolução Francesa - representou a manifestação histórica de que se formara, enfim, em âmbito universal, o reconhecimento dos valores supremos da igualdade, da liberdade e da fraternidade entre os homens.” (COMPARATO, 2010, p. 238).

A Organização das Nações Unidas (ONU), em 1950, acolheu a proposta da Federação Democrática Internacional das Mulheres para que fosse estabelecido um dia dedicado a todas as crianças do mundo. A finalidade era a de sensibilizar os Estados Membros para que fosse concedido a todas as crianças, indistintamente, “afeto, amor e compreensão; alimentação adequada; cuidados médicos; educação gratuita; proteção contra todas as formas de exploração; crescer num clima de Paz e Fraternidade universais.” Assim, a primeira comemoração ocorreu no primeiro dia do mês de junho (ALMEIDA, 2004, p. 54).

A instituição do Princípio do Melhor Interesse e de prioridade absoluta oportunizou um olhar mais ampliado sobre a criança, reconhecendo-a como um sujeito de direitos e influenciando na aprovação pela Assembleia Geral da ONU, em 20 de novembro de 1959, a

²⁵ Fusão entre a União *Save the Children Internacional* e a Associação Internacional para o Bem-estar da Criança, estabelecida em Bruxelas.

Declaração Universal dos Direitos da Criança, composta de 10 princípios, reconhecendo, entre outros, os seguintes direitos: à proteção especial; a terem oportunidade de desenvolvimento pleno, saudável e em harmonia; a não serem ameaçadas; a não terem suas vidas colocadas em risco; à dignidade; à liberdade; à proteção contra maus tratos e negligência. Enfatiza que, para o desenvolvimento “completo e harmonioso de sua personalidade, a criança precisa de amor e compreensão” (sexto princípio), e que “os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais” (princípio sétimo). Este documento, de maneira ímpar, desponta para o compromisso de todos, particularmente os pais, no reconhecimento dos direitos da criança. Apesar da grande importância do documento legal, manteve seu caráter assistencial e de proteção, uma vez que efetivamente não trouxe o reconhecimento das nações para o empoderamento da criança, não obstante tenha despertado o interesse teórico sobre o tema da infância. A partir da Declaração, passou-se a considerar o dia 20 de novembro como o Dia Mundial da Criança (UNICEF/2018).

Os Pactos de Direitos Civis e Políticos e de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais foram aprovados na Assembleia Geral da ONU em 1966. Nestes diplomas, estão previstos os direitos fundamentais de todos os seres humanos e inúmeros dispositivos de garantia dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, também estendidos às crianças, conforme expressado em seu preâmbulo ao reconhecer que a liberdade, a justiça e a paz no mundo constituem “fundamento da dignidade inerente a todos os membros da família humana”. Em especial, destaca-se o direito de toda criança ter registrado seu nascimento, assim como a atribuição de um nome e uma nacionalidade. Demonstrando preocupação com a aceitação da prática dos castigos físicos, em seu artigo 24, consignou que toda criança, sem qualquer discriminação, tem direito “às medidas de proteção que a sua condição de menor exige, tanto por parte da sua família como da sociedade e do Estado”. O Brasil, por meio do Decreto n.º 592 de 6 de julho de 1992, assumiu a responsabilidade pela implementação e proteção dos direitos fundamentais previstos no referido pacto. (BRASIL, 1992a).

Em 1969, surge o tratado regional Pacto de San José da Costa Rica (Convenção Americana de Direitos Humanos), composto por dois órgãos competentes para a defesa de violações aos direitos humanos dos americanos – Comissão Interamericana de Direitos Humanos e a Corte Interamericana de Direitos Humanos. Tem como foco central a liberdade individual e justiça social, traz em dois de seus 82 artigos a defesa dos direitos das crianças, enfatizando que toda criança tem direito às medidas de proteção por parte da sua família, da

sociedade e do Estado (artigo 4 e 19). Consta no artigo 11, inciso 2, a vedação de quaisquer “ingerências arbitrárias ou abusivas” na vida privada, na família ou nos domicílios, enaltecendo a defesa da honra e da dignidade da pessoa humana, considerando que a família deve ser protegida pela sociedade e pelo Estado. O referido Pacto só foi promulgado no Brasil em 6 de novembro de 1992, pelo Decreto n.º 678. (BRASIL, 1992b).

Com o objetivo de atingir a ‘Saúde Para Todos’ até o ano 2000 e fruto do movimento por justiça social, foi criada a Declaração de Alma-Ata (capital do Kazaquistão), em 1978, na Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde, pretendendo reduzir a desigualdade em relação aos povos, por meio dos cuidados essenciais de saúde, reunindo-se entre suas diretrizes: educação em saúde; nutrição; cuidados maternos e infantil; saneamento básico; controle das doenças infecciosas e endêmicas; tratamento adequado; e acesso à medicação. Reafirma que a saúde é um direito humano fundamental e reconhece a importância mundial do cumprimento da meta social estabelecida para o início do século XXI, em especial na promoção e proteção da saúde dos povos (UNICEF, 2018).

Merece registro a grande influência das Organizações não Governamentais – ONGs nas décadas de 60 e 70, as quais tinham como maior propósito despertar a atenção para a causa da infância, tanto que o ano de 1979 foi declarado, pela ONU, como o Ano Internacional da Criança, vinte anos após a existência da Declaração Universal dos Direitos da Criança.

Visando o bem-estar da criança, do adolescente e da família, em 29 de novembro de 1985, as diretrizes oriundas do Sétimo Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção dos Delitos e Tratamento dos Delinquentes, acrescidas da Resolução n.º 40/33 da Assembleia Geral, foram aprovadas, em Milan, estabelecendo as regras mínimas das Nações Unidas para a administração da Justiça da Infância e da Juventude (regras de Beijing ou de Pequim). O intuito buscado é o da formulação de um ordenamento no campo do Direito e da Justiça plausível para todos os países, em especial as garantias processuais básicas e a proporcionalidade da aplicação das medidas punitivas. Foram estabelecidas regras a serem aplicadas a todos os países signatários, respeitadas a compatibilidade e peculiaridades de cada ordenamento jurídico nacional, em especial a que o jovem infrator tenha um tratamento diferenciado do que se aplica ao adulto, e da indispensável presença dos pais no seu processamento. O bem estar do jovem deverá prevalecer no exame dos casos em que esteja envolvido, e em respeito à sua integridade física, é vedada a pena capital, bem como a submissão a qualquer espécie de pena corporal (SILVA, 2012).

Em 20 de novembro de 1989, a Assembleia Geral da ONU adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança, tornando-se um marco fundamental na assunção dos direitos da criança em todo o mundo. No dia 2 de setembro de 1990, foi reconhecida como lei internacional, sendo ratificada por 193 Estados Partes. A Convenção vai muito além da proteção jurídica, dá visibilidade à criança como um ator social, buscando substituir a denominação de menor para criança, frente à carga pejorativa atribuída àquela expressão. É composta por um preâmbulo, seguido de 54 artigos, e adota as doutrinas do interesse superior e da proteção integral da criança, reconhecendo-a como sujeito de direitos em condição peculiar de desenvolvimento, a exigir proteção especial e absoluta prioridade. É o documento de maior abrangência, sendo inovadora quanto à outorga às crianças de todos os direitos e liberdades inscritas na Declaração dos Direitos Humanos, além do compartilhamento dos seus cuidados e proteção no contexto mundial. Estado, família e as pessoas legalmente responsáveis são detentoras do dever de respeitar, defender e proporcionar todos os direitos as crianças (SILVA, 2012).

Como forma de garantia e promoção dos direitos constantes na Convenção, os Estados Partes se comprometeram a dar assistência adequada “aos pais e aos representantes legais para o desempenho de suas funções no que tange a educação da criança”. No artigo 19, inciso 1, os signatários reafirmam que, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais ou de terceiros, serão adotadas “todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental”. Reforçam ainda, no inciso 2 que

Essas medidas de proteção deveriam incluir, conforme apropriado, procedimentos eficazes para a elaboração de programas sociais capazes de proporcionar uma assistência adequada à criança e às pessoas encarregadas de seu cuidado, bem como para outras formas de prevenção, para a identificação, notificação, transferência a uma instituição, investigação, tratamento e acompanhamento posterior dos casos acima mencionados de maus tratos à criança e, conforme o caso, para a intervenção judiciária. (BRASIL, 1990b)

A Convenção influenciou a legislação doméstica dos países, delegando à família um papel indispensável para o desenvolvimento salutar da criança, obrigando os Estados-Partes a lhe oferecerem todos os recursos necessários para o cumprimento deste compromisso. Apesar da importante conquista, estes direitos são deficitários em razão da conjuntura política, social e econômica de cada país signatário (UNICEF, 2018).

Durante o Encontro da Cúpula Mundial pela Criança, realizado em 2 de março de 1990, em Nova York, na sede da ONU, surge a Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a

Proteção e o Desenvolvimento das Crianças, com um plano de ação para a década de 90. Esse compromisso foi assumido por 71 presidentes e chefes de Estado, além de representantes de 80 países. Por meio de um apelo universal, “dar a cada criança um futuro melhor”, os dirigentes signatários se comprometeram em priorizar o bem-estar das crianças, contribuindo na melhoria da saúde das mães e dos filhos, no combate à desnutrição, ao analfabetismo e à erradicação das doenças infantis. Entre outros comprometimentos, declaram promover o mais rápido possível a ratificação e a implementação da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2018).

O artigo 20 da Declaração Mundial estabelece 10 pontos importantes para a proteção da criança, constando no quinto ponto o compromisso dos países com os cuidadores das crianças,

Trabalharemos pela valorização do papel da família como responsável pela criança, apoiaremos os esforços dos pais, de outros responsáveis e das comunidades no amparo à criança desde os primeiros anos da infância até a adolescência. Reconhecemos, também, as necessidades especiais das crianças que se encontram separadas de suas famílias. (UNICEF, 2018)

Pode-se destacar que, no século XX, a criança passa a ser objeto de estudo das mais variadas áreas de conhecimento, conduzindo a uma análise mais particularizada de suas características singulares de desenvolvimento como ser humano e social. O discurso predominante sempre apresentou um caráter assistencial e protetivo, resultando na elaboração de documentos internacionais e dispositivos legais que, direta ou indiretamente, contribuíram também para a percepção da criança como um ser social, além de sujeito de direitos. (BELLONI, 2009)

Observam-se nestas quase duas décadas do século XXI, na condição de sujeitos ativos e participativos, a gradual e crescente promoção da criança cidadã. Esta nova posição exige do Estado, além das legislações específicas, a implementação de Políticas Públicas capazes de efetivar estes direitos (ANDRADE, 2010).

Numa perspectiva das Américas, em novembro de 2000 aconteceu a X Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo, Declaração do Panamá, denominada como Unidos pela Infância e Adolescência, Base da Justiça e da Equidade no Novo Milênio, integrada por 21 países. O resultado do encontro de dois dias diz respeito ao propósito de se formularem políticas, programas e ações que garantam os direitos, bem-estar e desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, destacando-se entre os princípios e garantias estabelecidas a incorporação nos sistemas educativos, escolar e não escolar, a

inclusão da paternidade e maternidade responsáveis. Visando à promoção da não violência, da tolerância e da solidariedade, naquele mesmo ano, as Nações Unidas declararam como o Ano Internacional da Cultura da Paz e a década de 2001 a 2010 como a Década Internacional da Cultura da Paz e da Não Violência para as Crianças do Mundo (UNESCO, 2010).

Pelo Relatório do Comitê *Ad Hoc* Pleno, fruto da vigésima sétima sessão especial da Assembleia Geral das Nações Unidas, realizada no mês de maio de 2002, foram estabelecidas, sobre a criança, as metas das Nações Unidas para o milênio, consubstanciadas no documento intitulado *Um Mundo Para as Crianças*, construído nos pilares da democracia, da igualdade, da não discriminação, da paz e da justiça social. Os Chefes de Estado e de Governo e os representantes dos Estados participantes na sessão especial sobre a criança da Assembleia Geral das Nações Unidas registraram, entre outras declarações, reconhecer e apoiar os pais e famílias, ou, se for o caso, tutores legais como os principais guardiões das crianças e que vão fortalecer sua capacidade de prover cuidado, sustento e proteção máxima. (UNICEF, 2018)

Na Declaração ainda se convocam todos os membros da sociedade para esse ‘movimento mundial’, destacando-se, entre os seus 10 objetivos, o de proteger as crianças de todo e qualquer ato de violência, maus-tratos, exploração e discriminação. No Plano de Ação, os Estados participantes compreendem a família como base da sociedade, e, por esta razão, se tornam indispensáveis na promoção de assistência “aos pais, às famílias, aos tutores legais e às demais pessoas encarregadas do cuidado com as crianças para que possam crescer e se desenvolver em um meio seguro e estável e em ambiente de felicidade, amor e compreensão.” (UNICEF, 2018).

Declaram ainda que estão determinados “[...] a promover o acesso dos pais, famílias, tutores legais, pessoas responsáveis pelo cuidado das crianças e das próprias crianças a toda uma gama de serviços e informação”, com o fim de despertar o desenvolvimento e a proteção das crianças de todas as formas de maus-tratos, abandono, exploração e violência. Dessa forma, se mobilizam a implementar políticas e programas destinados a proteger as crianças contra todo tipo de violência e da falta de cuidados, seja no lar ou em outros lugares e instituições; além da indispensável conscientização da ilegalidade e consequências oriundas da não proteção. (UNICEF, 2018).

A Organização Mundial da Saúde, reconhecendo a violência como um dos principais problemas de saúde pública no mundo e constatando o acréscimo das lesões intencionais que afetam as pessoas de todas as idades, especialmente as crianças e mulheres, emitiu, em 2002, o Relatório Mundial sobre Violência e Saúde (KRUG et al., 2002). Aborda, no terceiro

capítulo, o tema “Abuso infantil e negligência por parte dos pais e outros responsáveis”, comum a todos os países analisados, de modo que a reverência à cultura de cada país influencia no significado e na intensidade da aplicação da violência. Destaca, ainda, a potencialidade do treinamento parental para lidar com o comportamento dos filhos.

Têm sido desenvolvidas várias intervenções para melhorar as práticas atribuídas à paternidade e maternidade e proporcionar apoio às famílias. Programas desse tipo geralmente educam os pais sobre o desenvolvimento da criança, ajudando-os a aperfeiçoar suas habilidades para lidar com o comportamento das crianças. Enquanto a maioria dos programas são voltados para famílias de alto risco ou aquelas famílias em que já ocorreu abuso, compreende-se cada vez mais que pode ser benéfico proporcionar educação e treinamento nesta área para todos os pais ou futuros pais. (KRUG et al., 2002, p. 70)

Fruto da 8ª. Assembleia Mundial das Religiões para a Paz, ocorrida em 2006, a Declaração sobre a Violência contra as Crianças, denominada como a Declaração de Kyoto, estendeu a responsabilidade do enfrentamento da violência praticada contra as crianças às comunidades religiosas (CASA DAS RELIGIÕES UNIDAS, 2017).

No mesmo ano de 2006, o Comentário Geral nº. 8 emitido pelo Comitê dos Direitos da Criança declara que a vedação dos castigos corporais contra crianças em qualquer contexto não é apenas obrigação dos Estados Partes, mas representa uma estratégia importante para a redução e prevenção de todas as formas de violência perpetradas nas sociedades. Ressalta ainda que “a promoção de formas não violentas de paternidade e educação deve ser construída em todos os pontos de contato entre o Estado, pais e crianças, na saúde, serviços de bem-estar e educacionais, inclusive em instituições voltadas para crianças pequenas, creches e escolas.” (REDE NÃO BATA, EDUQUE, 2017).

Ainda, no mês de agosto do ano de 2006 foi divulgado o primeiro estudo abrangente e global das Nações Unidas sobre todas as formas de violência praticadas contra as crianças e adolescentes e os ambientes em que são mais recorrentes. O Estudo das Nações Unidas sobre a Violência Contra Crianças envolveu 132 países e foi compilado pelo especialista independente Paulo Sérgio Pinheiro. As crianças participaram ativamente no processo de coleta de dados, expondo suas experiências com a violência e apresentando propostas para evitá-la. O relatório propõe recomendações para prevenção e trato com a questão, apontando que a violência contra a criança está presente nas “culturas, classes, níveis de escolaridade, faixas de renda e origens étnicas” de todos os países. (Resolução n.º 60/231 da Assembleia Geral) (UNICEF, 2018).

A Corte Interamericana de Direitos Humanos - IDH, um dos três Tribunais²⁶ regionais de proteção dos Direitos Humanos componente do Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos, e que tem como missão aplicar e interpretar a Convenção Americana dos Direitos Humanos, em 2009 ratificou a obrigação de todos os Estados Membros da OEA (Organização dos Estados Membros) a proibirem e eliminarem todas as formas de castigos físicos contra crianças e adolescentes, reputando-as incompatíveis com a Convenção Americana de Direitos Humanos e a Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem. (OEA, 2009).

A Organização Mundial de Saúde e a Organização Panamericana de Saúde, no mês de setembro de 2017, apresentaram, por meio do programa INSPIRE, um pacote com sete estratégias que visam pôr fim à violência contra as crianças, conclamando a participação ativa dos governos, da sociedade civil e das comunidades na implementação e monitoramento da prevenção e enfrentamento da violência. Entre as sete estratégias, a quarta tem como fim

[...] reduzir os castigos físicos ou humilhantes e criar relações positivas entre pais, mães e filhos ao ajudar pais, mães e cuidadores a compreenderem a importância da disciplina positiva e não violenta, bem como da comunicação próxima e eficaz. (INSPIRE, 2017, p. 7)

O resultado esperado para esta estratégia, entre outros, diz respeito à redução dos castigos físicos e ao decréscimo da prática da criação severa como método de disciplina.

Tanto a Convenção como todos os demais instrumentos arrolados apontam para a afirmação do direito da criança ao respeito pela sua integridade física, dignidade como pessoa humana, e merecedora de igual proteção perante a lei. Os Direitos Humanos devem sobrepor a qualquer singularidade, seja de raça, etnia, sexo ou idade.

No Brasil, por muito tempo a violência doméstica contra a criança e o adolescente ficou delegada à seara jurídica e/ou social, sem qualquer empatia de uma consciência pública. A história demonstra que, antes de 1830, o abandono cometido pelos pais não era considerado crime, passando a ser tipificado somente a partir do Código Penal de 1890, como crime de subtração, ocultação e abandono de menor (artigo 292), cuja pena era agravada, se praticado pelo pai, mãe ou pessoa encarregada da guarda do menor, com risco a vida ou óbito da criança. Esse período coexistia com as crianças expostas consideradas um problema de ordem social.

²⁶ Os outros dois Tribunais são: Tribunal Europeu de Direitos Humanos, Corte Africana de Direitos Humanos e dos Povos.

No final do século XIX e início do século XX, desponta a presença dos médicos higienistas, cuja premissa era a divulgação de cuidados e novos hábitos de educação das crianças com o fim de evitar prejuízos no devir adulto, isto é, evitar atrasos ao país em comparação com a Europa. Concomitante, no contexto religioso e suas instituições, se assistia às crianças pobres da sociedade, iniciando nessa época a perversa dualidade entre menor e criança. Até 1950 ainda se utilizou do sistema da Roda dos Expostos²⁷ (GUIMARÃES, 2017).

A partir de 1920, a infância começa a ser uma preocupação da esfera pública, em especial àquelas em situação de pobreza, facilmente baralhadas com a criminalidade e delinquência. Foi com essa condição de abrangência do campo jurídico que surge, em 1927, o Código Mello Matos, tipificando o crime de negligência, abandono e maus-tratos. O referido instrumento veio com o propósito de consolidar as leis de assistência e proteção a menores (dividido em capítulos conforme a idade da criança), explicitando a intervenção do Estado na vida privada. Em especial, na relação pais e filhos quando trata da perda do pátrio poder em seu artigo 32, constando entre as possibilidades o fato da aplicação de castigos imoderados aos filhos (BRASIL, 1927).

O deputado federal Galdino do Valle Filho, em 1923, depois do 3º. Congresso Sul-Americano da Criança realizado no Rio de Janeiro (então capital federal), criou o Projeto de Lei para instituir a data do dia 12 de outubro para comemorar o dia da criança. O projeto foi sancionado pelo presidente da República Arthur da Silva Bernardes, por meio do Decreto n.º 4.867, em 5 de novembro de 1924, mas só passou a vigorar em 1955, quando a empresa de brinquedos Estrela lançou uma campanha comercial denominada ‘Semana do Bebê Robusto’, cujo sucesso despertou o interesse dos demais comerciantes, demarcando definitivamente a data. O lapso temporal entre a sanção da lei e a sua efetiva aplicação expressa a questionável importância, naquele período, do papel social da criança no mundo dos adultos (SOUSA, 2019).

Em termos de Constituição Federal, diferentemente da Constituição Federal de 1934, que mencionava sobre a proteção da infância, do amparo à maternidade e da regulamentação do trabalho aos menores de 16 anos de idade, as anteriores foram inexpressivas em relação às crianças. As posteriores, de 1946, 1967 e 1969, além da manutenção da assistência à maternidade, à infância e à adolescência, dispuseram sobre temas muito específicos,

²⁷ Originada na Europa, a Roda dos Expostos era um equipamento circular em madeira, rotatório, com uma de suas faces oca. Era instalada em alguma janela ou porta de acesso às Santas Casas, onde se colocavam os bebês abandonados, sem necessidade de se identificar a mãe. Proibido pelo Código de Menores em 1927 (MARTINS FILHO, 2007).

respectivamente, filhos de famílias numerosas, limitação de idade para o trabalho e escolaridade compulsória. (BRASIL, 2018a).

Entre a década de 1960 – 1970, a discussão sobre a proteção e direitos das crianças e adolescentes começa a intensificar, impulsionada pelos mecanismos internacionais (anteriormente referidos) que já tratavam do tema como um caso de saúde pública, considerando os malefícios que as práticas violentas poderiam ocasionar no desenvolvimento da criança.

Em 1979, com a justificativa de comemorar o ano internacional da criança, se formaliza o Código de Menores (Lei n.º 6.697 de 10 de outubro de 1979), dispondo sobre assistência, proteção e vigilância a menores (até 18 anos de idade). Esta legislação vem direcionada para a criança em situação irregular e não para a criança individualizada em sua peculiar fase de desenvolvimento. Entre outras condições, considera em situação irregular o ‘menor’ vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsáveis. (BRASIL, 1979).

Na década de 1980, o país vivenciava a abertura política e uma nova redemocratização depois de vinte anos de ditadura. No próprio embate entre os menoristas e os estatutistas já se desenhava decisivas conquistas a infância brasileira. O processo de transição do viés da criminalização para uma criança com direitos, foi fortalecido pelos movimentos da sociedade civil. (SOUZA, 2013)

De acordo com Souza (2013) o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) teve grande importância nesse momento de lutas. Os militantes que atuavam em defesa dos direitos das crianças e adolescentes se uniram aos demais movimentos, fortalecendo as reivindicações dos mais diversos temas. O movimento se apresenta com uma proposta de educação contextualizada a dura realidade em que estavam inseridos, cujo aumento da população exposta àquela situação e dos crimes de extermínio ganharam repercussão internacional e nacional, dando voz para questionamentos sobre o sistema vigente.

A Pastoral da Criança (CNBB) também é um movimento que proporciona(ou) visibilidade à questão da criança. Desde o início, em 1983, preocupada com a mortalidade infantil, tem como meta o acompanhamento da criança desde a gestação até os 6 anos de idade. Atua na capacitação profissional das mães, na alfabetização de jovens e adultos, além do controle de políticas públicas junto ao Estado. A base de suas atividades está centrada nos

líderes comunitários, os quais atuam diretamente na comunidade, levando a atenção às crianças (FRUTUOSO, 2009).

A Constituição Federal em 1988, influenciada pelas discussões preparatórias para a Convenção sobre os Direitos da Criança - ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990 (promulgada pelo Decreto n.º 99.710 de 21 de novembro de 1990, apresentando seu primeiro relatório ao Comitê de Direitos da Criança da ONU no ano de 2003) – assentou em seu texto a tutela diferenciada e proteção prioritária à criança e ao adolescente, inovando ao reconhecê-los como um ser humano especial, com características e direitos específicos. (MORAES; TEIXEIRA, 2013)

Em obediência aos princípios e ao tratamento igualitário dispostos na Convenção, no artigo 227 da Constituição Federal (foi regulamentado dois anos depois pelo Estatuto da Criança e do Adolescente), a doutrina da situação irregular é substituída pelo reconhecimento da cidadania da criança e do adolescente. Neste artigo, ainda fica estabelecido que a criança passa a ser corresponsabilidade da família, da sociedade e do Estado (o artigo foi novamente modificado pela Emenda Constitucional n.º 65 de 13 de outubro de 2010, consignando o seguinte:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990, surge sob esse comando constitucional, característica do pós-positivismo, com o propósito de referenciar a absoluta prioridade que deve ser concedida à criança e ao adolescente. Sua substituição ao Código de Menores representa uma mudança de paradigma na compreensão de que a criança e o adolescente, como sujeito de direitos, necessitam de um tratamento peculiar a sua condição de pessoa em desenvolvimento e de obediência irrestrita aos princípios constitucionais. O respeito ao melhor interesse da criança coaduna com as diretrizes do maior benefício possível para as crianças e adolescentes em todas as instituições e por todos os aplicadores do Direito (BARROS, 2015).

O ECA dessacraliza a família a ponto de introduzir a ideia da necessidade de se proteger legalmente qualquer criança contra seus próprios familiares, ao mesmo tempo em que reitera “a convivência familiar” como um “direito” básico dessa criança. É importante destacar esse aspecto por contribuir para a “desidealização” do

mundo familiar, ainda que se saiba que esse recurso legal é frequentemente utilizado para estigmatizar as famílias pobres, definidas como desestruturadas, “incapazes de dar continência a seus filhos”, sem a devida consideração do lugar dos filhos no universo simbólico dessas famílias pobres. (SARTI, 2005, p. 25)

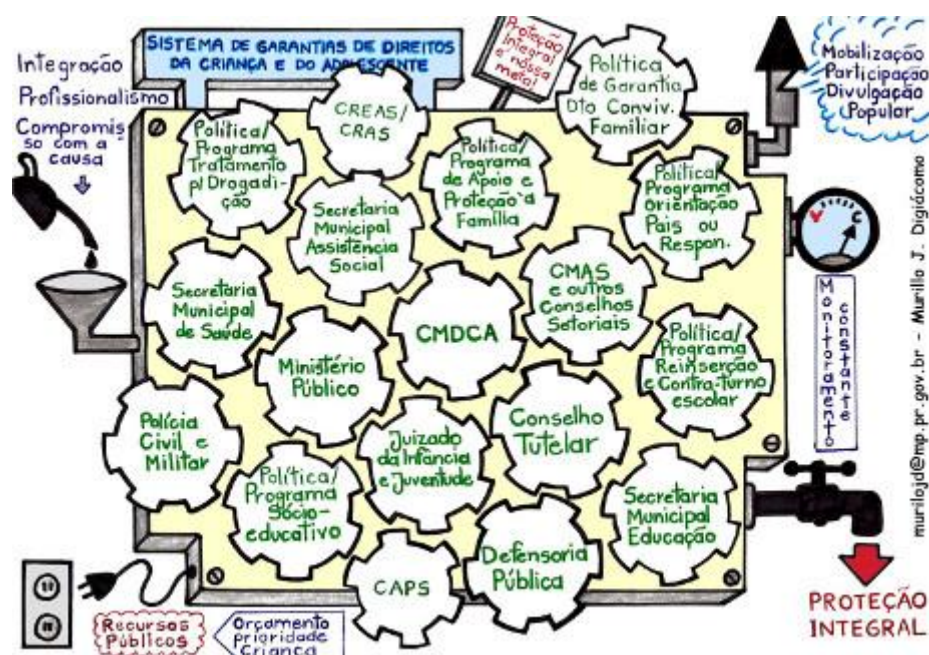
A concepção dos diplomas legais e das políticas pertinentes à infância permitiu que a legislação não só protegesse a criança como também a reconhecesse como um sujeito de direitos. Assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069/1990, traz em sua matriz os direitos fundamentais a serem respeitados: direito à vida; à saúde; à liberdade; à dignidade; ao respeito; à educação; à cultura; convivência familiar e comunitária; ao esporte; ao lazer; à profissionalização e à proteção ao trabalho (BRASIL, 1990a).

Martins Filho (2007, p. 22), ao tratar da violência contra a criança, ressalta que, com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, impôs-se um novo olhar na relação entre filhos e pais, permitindo “um entendimento muito mais amplo e democrático dessas relações em que as crianças já não são vistas como propriedade dos pais”, com a obrigatoriedade dos profissionais da saúde notificar qualquer suspeita de maus-tratos as crianças, tanto em ambientes públicos como privados. Esse artigo foi complementado pela Lei n.º 13.046 de 1º de dezembro de 2014, que dispõe sobre a obrigação das entidades a terem em seus quadros, pessoal capacitado para reconhecer e reportar maus-tratos de crianças e adolescentes (BRASIL, 2014b).

O artigo 86 do Estatuto da Criança e do Adolescente também inova ao determinar que “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios”. Para dar condição a essa complexa tarefa multiface o diálogo entre as políticas públicas (intersectorialidade) e os diversos segmentos sociais passou a ser a regra, valorando as ações em rede. O Sistema de Garantias dos Direitos da Criança e do Adolescente são ‘peças’ (sem hierarquia e de igual importância de uma engrenagem que só funciona (proteção integral) em ação conjunta e articulada.²⁸ (MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ, 2019).

²⁸ “Estes órgãos, entidades, programas e serviços são representados sob a forma de “engrenagens”, de modo a deixar clara a necessidade de que todos atuem de forma articulada entre si, tal qual previsto pelo art. 86, da Lei n.º 8.069/90, na certeza de que é apenas através da ação conjunta e integrada de todos que o objetivo do “Sistema de Garantias” (ou seja, o produto final da “máquina”, representado pela “torneira” desenhada em sua parte inferior direita) será alcançado: a “PROTEÇÃO INTEGRAL” infanto-juvenil, prometida já pelo art. 1º, da Lei n.º 8.069/90.” O CMDCA representa o centro das engrenagens. Disponível em <http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-235.html>. Acesso em: 10 mai. 2019.

Figura 5 – Sistema de Garantias



Fonte: Ministério Público do Paraná (<http://www.crianca.mppr.mp.br>)

Com previsão no Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1991, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA (Lei n.º 8.242), o principal órgão do sistema de garantia de direitos. Nele, governo e sociedade (gestão compartilhada) passam a definir diretrizes, no âmbito do Conselho²⁹, para a Política Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos da Criança e Adolescentes, além de fiscalizar as ações de promoção dos direitos da infância e adolescência executadas por organismos governamentais e não-governamentais. (BRASIL, 1991).

Em 2001, buscando estruturar e reforçar as ações intersetoriais de prevenção das violências, de assistência às vítimas de causas externas e de promoção de hábitos e comportamentos seguros e saudáveis, com vistas à promoção da saúde, foi criada a Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências. Entre as suas principais diretrizes estava a promoção da adoção de comportamentos e de ambientes seguros e saudáveis e da assistência interdisciplinar às vítimas de acidentes e de violências, além da obrigatoriedade da notificação dos casos de violência tendo crianças e adolescentes como vítimas (BRASIL, 2002).

²⁹ “Os Conselhos dos Direitos das Crianças e Adolescentes são órgãos deliberativos responsáveis por assegurar na União, nos estados e nos municípios prioridade para a infância e adolescência.” Apesar de estarem submetidos administrativamente ao governo do Estado ou do município possuem autonomia e podem acionar a rede de proteção aos direitos de crianças e adolescentes (Conselhos Tutelares, Ministério Público, Delegacias de Proteção Especial entre outros. Disponível em <https://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda>. Acesso em: 15 ago. 2018.

Em 2004 foi instituída a Rede Nacional de Prevenção de Violências da Saúde e Cultura de Paz (Portaria GM/MS n.º 936 de 18 de maio) com o fim de qualificar e articular a rede de atenção integral às pessoas em situações de violência, entre elas as crianças e adolescentes, desenvolvendo ações de promoção à saúde e prevenção de violências para os grupos mais vulneráveis, além de promover e participar de políticas e ações que tenham por objeto a prevenção de violências e incentivo a cultura de paz (BRASIL, 2004)

Com foco de atenção à família contextualizada em seu território, em 2005 foi implantado o Sistema Único de Assistência Social – SUAS (Resolução n.º 27 de 24 de fevereiro), tendo como característica a gestão compartilhada e cofinanciamento das ações pelos três entes da Federação, os quais assumem o controle social por meio de seus Conselhos de Assistência Social. O sistema é permeado por dois tipos de proteção: básica e especial, cujas demandas são organizadas e desenvolvidas pelos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS); Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) e os Centros de Referência Especializado para a População em situação de Rua (centro POP) (BRASIL, 2018d).

Rompendo com a cultura da institucionalização e visando prioritariamente a manutenção dos vínculos familiares e comunitários com a formulação e implementação de políticas públicas, em 2006, na perspectiva de uma ação conjunta de todos os poderes e esferas do governo, somados a sociedade civil organizada e organismos internacionais, foi elaborado O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes à convivência Familiar e Comunitária (Resolução Conjunta n.º 1 de 13 de dezembro). Com a prática da transversalidade e a fluência intersetorial tem como estratégias: fortalecimento dos vínculos familiares, atendimento qualificado nos serviços de acolhimento e investimentos na permanência da criança e do adolescente na sua família de origem (BRASIL, 2007).

No mesmo ano (2006), merece registro a implantação, pelo Ministério da Saúde, do Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes em Serviços Sentinela – VIVA (Portaria MS/GM n.º 1.356, de 23 de junho), com a inserção da notificação da violência doméstica, sexual, outras violências interpessoais e auto provocada, com o fim de dar conhecimento da magnitude, natureza, perfis da vítima/agressor das violências. Utiliza-se de dois canais de coleta de dados: a vigilância de violência interpessoal e autoprovocada do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (VIVA/Sinan) e pela vigilância de violências e acidentes em unidades de urgência e emergência (VIVA Inquérito) (BRASIL, 2018e).

Em 2009 foi instituído o Terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH3 (Decreto n.º 7.037, de 21 de dezembro de 2009, e atualizado pelo Decreto n.º 7.177, de 12 de maio de 2010) incorporando mais de 50 conferências temáticas iniciadas em 2003, entre elas os temas pertinentes à criança e adolescente. Centrado na Dignidade da Pessoa Humana e na criação de oportunidades para que todos possam desenvolver suas capacidades, enuncia a efetivação dos direitos humanos como uma política de Estado, consolidados pela democracia no Brasil. Apresenta em um de seus eixos orientadores o compromisso contra todas as formas de opressão e violência (BRASIL, 2010).

Merece destaque o Plano Nacional pela Primeira Infância, de 7 de dezembro de 2010, articulado pela Rede Nacional Primeira Infância, onde se propõe uma perspectiva de mudança cultural e um avanço na condição da infância no Brasil até o ano de 2022, o que resultou na Lei n.º 13.257 de 08 de março de 2016, conhecida como o marco legal da primeira infância, na qual dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, alterando artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), do Código de Processo Penal (CPP) e da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), considerando a especificidade e a relevância dos primeiros 72 meses de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano (BRASIL, 2016a).

Ainda no prisma da proteção à criança e ao adolescente, a alteração em 2011 da organização da Assistência Social (Lei n.º 12.435, de 6 de julho), também conhecida como Lei do SUAS, é considerada um marco importante na vigilância sócioassistencial da proteção à família, maternidade, infância, adolescência e à velhice e, como base de organização, o território. Ratifica as conquistas pela Política de Assistência Social e apresenta novos desafios, em especial com a criação do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF, o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos – PAEFI e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI (BRASIL, 2018c).

Em 2014, especificamente com o fim de estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, foi sancionada a Lei n.º 13.010 em 26 de junho. A Lei é composta de quatro artigos, nos quais acrescenta os artigos 18-A, 18-B e 70-A, e altera os artigos 13 e 245 do Estatuto da Criança e do Adolescente, além de acrescentar o parágrafo 9º na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em razão de ser objeto da pesquisa será mais bem detalhada no próximo tópico (BRASIL, 2014a).

O Programa Criança Feliz, de caráter intersetorial (coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário e representantes dos Ministérios da Saúde, Educação, Cultura, e Justiça e Cidadania), foi lançado em 2016, Decreto n.º 8.869 de 5 de outubro, e tem por objetivo ampliar a rede de atenção e o cuidado integral na primeira infância, levando em consideração as peculiaridades de sua família e de seu contexto de vida. Sua prática consiste em visitas domiciliares realizadas por equipes com o fim de acompanhar o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos de idade, facilitando o acesso às ações de saúde, educação, assistência social, cultura e direitos humanos. Visa também fortalecer os papéis dos familiares nos cuidados, proteção e educação das crianças (BRASIL, 2016b).

Em 24 de novembro de 2016, Resolução n.º 19, o Conselho Nacional de Assistência Social instituiu o Programa Primeira Infância no Sistema Único de Assistência Social – SUAS conclamando a participação da política de assistência social no Programa Criança Feliz, constando como um de seus objetivos (inciso VI) o desenvolvimento de ações destinadas a capacitação e educação permanentes de abordagem específicas nos cuidados e atenções a gestantes, crianças na primeira infância e suas famílias, respeitando todas as formas de organização familiar. “A proteção integral, porém, só pode ser atingida se reconhecer a importância da acolhida e do fortalecimento das famílias, para que a criança possa viver e sentir o mundo infantil, em todas as suas dimensões, criando as bases para a construção da autonomia.” (BRASIL, 2018c).

3.2 OS CASTIGOS FÍSICOS CONTRA A CRIANÇA NO CONTEXTO MUNDIAL E A CORRELAÇÃO DE FORÇAS NO PROCESSO LEGISLATIVO DA LEI N.º 13.010/2014

As importantes disposições legais nacionais e internacionais não foram suficientes para a efetivação da não aplicação dos castigos físicos como forma de educação no ambiente familiar, estampando o descompasso legislativo com a vivência das crianças na contemporaneidade.

O principal objetivo é “encontrar formas que dêem eficácia a esses direitos, de modo que a regra jurídica não se limite a mera previsão abstrata de novos direitos, mas se comprometa com a tutela concreta e integral das pessoas vulneráveis inseridas em seus contextos de vida, relevando suas particularidades e necessidades. (MORAES; TEIXEIRA, 2013, p. 2127)

O *habitus* dos castigos físicos como forma de educação é uma prática mundial e permanece no cotidiano de vários países. A Suécia, desde 1960, propõe uma reflexão mundial

sobre a extinção total da aplicação de castigos físicos contra crianças. Muitos países já se comprometeram em punir toda forma de abuso. No entanto, alguns países não pactuaram com o projeto, e outros aceitaram sua vedação junto às escolas e instituições, mas não se sensibilizaram em relação ao ambiente doméstico.

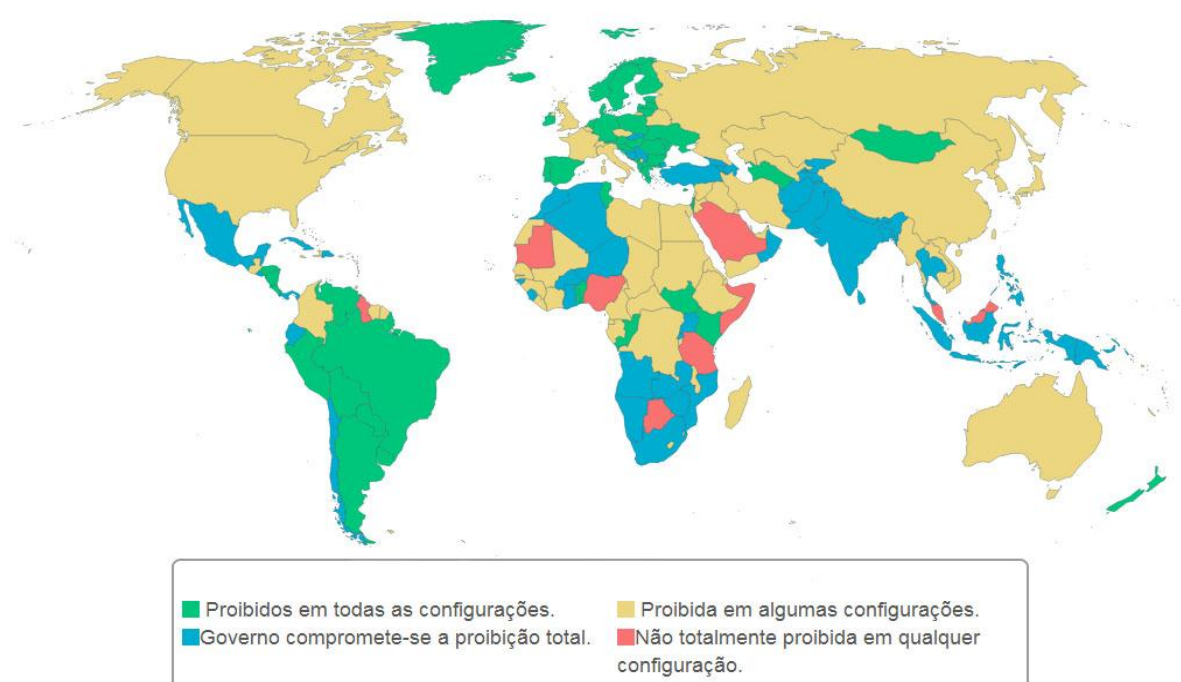
Mesmo aqueles países que se comprometeram a extinguir a violência de todos os lugares (instituição, escola e lar) não estão isentos de sua prática, uma vez que, no recinto das casas, há um comportamento silente entre os familiares. Muito se defende ainda a plenitude da vida privada, ou seja, as mazelas familiares devem permanecer entre as paredes da casa. “A família moderna, francamente em transição, delega a outras instituições sociais papéis e funções que historicamente eram realizados no contexto familiar, porém a criação das crianças continua sendo uma atividade da família.” (BERTHOUD, 2003, p. 42).

A relação de normas internacionais e nacionais evidencia que o Estado gradativamente está se imiscuindo nas relações familiares, antes vista como um todo e com o passar dos tempos passa a ser considerada cada integrante como um sujeito de direitos, exigindo um olhar específico para cada membro. A família continua sendo e é enaltecida como a viga fundamental da formação social e por isso recebe atenção e proteção do Estado. Como reverso, compartilha com o Estado e a Sociedade o dever de convivência e cuidado às crianças, adolescentes e idosos. Entretanto, os castigos físicos são uma preocupação mundial, em razão de serem sobrestimados como medida disciplinar na sociedade, em especial no âmbito familiar que os considera como uma estratégia pedagógica.

Em 2001, durante a Comissão sobre os Direitos Humanos em Genebra, foi lançada a Iniciativa Global para acabar com toda forma de castigo físico contra crianças, buscando o respeito à sua dignidade humana, à sua integridade física e à igualdade de proteção perante a lei. A Iniciativa Global para acabar com todo o castigo corporal contra criança, lançada em Genebra no mesmo ano da Comissão, mantida pela UNICEF, UNESCO e muitas organizações nacionais e internacionais, além das pessoas físicas, tem a finalidade de estimular todas as ações governamentais para acabar com os castigos físicos contra crianças em todos os continentes. Tem como fim: dar visibilidade, por meio de mapeamento dos locais onde permanece ou não a punição corporal das crianças; fomentar a criação de lei que proíba os castigos em todas as suas configurações, atuar na prevenção e no desenvolvimento de políticas públicas que visem inibir a prática dos castigos, além da conscientização para a busca de alternativas não violentas como método educativo. A Iniciativa Global não tem fins lucrativos, é administrada pela Associação para a Proteção de Todas as Crianças e sua sede

está localizada em Londres. Seu último relatório aponta que, com referência ao mês de dezembro de 2018, 53 países já proibiram toda punição corporal de crianças, inclusive no ambiente domiciliar, e que outros 56 países têm manifestado suas intenções em também abolir integralmente essa prática em todas as suas configurações. Nepal, em setembro de 2018, foi o país mais recente a abolir todas as formas de castigo corporal em seu território. (GLOBAL INICIATIVE TO END ALL CORPORAL PUNISHMENT OF CHILDREN, 2018)

Figura 6 - Mapa de configuração dos países sobre os castigos físicos



Fonte: Disponível em: <http://www.endcorporalpunishment.org>

Em escala mundial, o Brasil foi o 42º., e em relação a América Latina, o quinto país a coibir legalmente o uso dos castigos físicos em todas as suas configurações (escola, instituições e lar). A Lei n.º 13.010/2014 alterou o Estatuto da Criança e do Adolescente, acrescentando três artigos (art. 18-A, art. 18-B, art. 70-A) e alterando outros dois (art. 13, art. 245).

No segundo semestre de 2017, a UNICEF apresentou o relatório denominado *Um Rosto Familiar: A violência na vida de crianças e adolescentes*³⁰ analisando as variadas formas de violência nas quais as crianças são expostas diariamente, entre elas, a violência

³⁰ Tradução livre – *A Familiar Face: Violence in the lives of children and adolescents*.

disciplinar e doméstica. Os dados apontados quanto à disciplina violenta e exposição à violência doméstica ocorridas na primeira infância evidenciam a rotina do método coercitivo presente na maioria das casas pelo mundo.

- Aproximadamente 300 milhões de crianças de 2 a 4 anos em todo o mundo (três em cada quatro) sofrem, regularmente, disciplina violenta por parte de seus cuidadores; 250 milhões (cerca de seis em cada dez) são punidas com castigos físicos.
- A exposição à disciplina violenta começa em uma idade ainda mais precoce para muitas crianças. Com base em dados de 30 países, seis em cada dez crianças entre 12 e 23 meses de idade são submetidas a uma disciplina violenta. Entre essas crianças muito pequenas, quase metade sofre castigo físico e uma proporção similar está exposta ao abuso verbal.
- Em todo o mundo, uma em cada quatro crianças menores de 5 anos (ou 176 milhões) vive com uma mãe que é vítima de violência por parte de um parceiro íntimo.
- Globalmente, 1,5 bilhão de cuidadores (ou um pouco mais de um em cada quatro) dizem que o castigo físico é necessário para criar ou educar adequadamente as crianças.
- Apenas 59 países adotaram legislação que proíbe de forma definitiva o uso de castigos físicos contra crianças em casa. Nos países em que não há legislações como essa, vivem mais de 600 milhões de crianças menores de 5 anos estão sem proteção legal integral. (UNICEF, 2018)

O Brasil, mesmo depois das conquistas legislativas pertinentes à proteção da criança e do adolescente, também não é capaz de garantir que as mesmas não sejam vítimas de castigos físicos praticados pelos seus cuidadores. O relatório de pesquisa, elaborado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), publicado em 2015, aponta, segundo o SINAN (Sistema de Informações de Agravos de Notificação) que, no ano de 2014, foram registrados 16.216 atendimentos que reportam à violência física praticada contra crianças de 0 a 6 anos de idade, nas suas residências, e tendo, na maioria, como seus agressores os próprios pais. Esses dados dizem respeito apenas aos casos mais graves, ficando no anonimato as incontáveis agressões praticadas nos lares brasileiros. De acordo com a UNICEF, estima-se que, no Brasil, a cada hora, cinco crianças são agredidas no ambiente familiar (WAISELFISZ, 2015).

O Conselho dos Direitos Humanos das Nações Unidas, juntamente com a ONU, criou em 2006 a Revisão Periódica Universal, com o fim de explanar minuciosamente a situação dos Direitos Humanos em cada Estado Membro da ONU, bem como os meios de proteção e de promoção. O Brasil já foi examinado nos três ciclos das Revisões Periódicas Universal, e em relação aos castigos físicos, em 2008, o país foi incentivado a dar continuidade ao compromisso da resolução das questões de abuso do poder e do uso excessivo da força; em 2012, a recomendação se pautou no reforço dos Direitos Humanos, em

especial no âmbito da família; mas somente em 2017 é que houve recomendação específica sobre a punição corporal de crianças, requerendo a continuação de “reforçar os seus esforços para aplicar a Lei Menino Bernardo e promover formas positivas, não violentas e participativas de educação infantil e disciplina”. O Brasil aceitou a recomendação em 6 de setembro de 2017 (ONU, 2017).

Neste contexto, propõe-se uma descrição dos acontecimentos referentes ao trâmite da Lei n.º 13.010/2014 desde o seu primeiro protocolo, ocorrido em 2003. Para tanto, utiliza-se da compreensão de Alves (2008), para quem a análise de conjuntura é um desafio que exige a compreensão das inter-relações entre todos os envolvidos no processo.

O cenário escolhido para a sondagem do posicionamento da sociedade sobre a proibição do uso dos castigos físicos contra crianças foi a Câmara dos Deputados, considerando seu papel dentro do sistema brasileiro de representatividade da vontade popular, cujas atividades, em tese, viabilizam a concretização dos anseios sociais. O período investigado inicia no ano de 2003, com a apresentação do primeiro Projeto de Lei atinente ao tema, e se encerra no ano de 2018, quatro anos após a aprovação da Lei Menino Bernardo. Os deputados são os agentes desta análise, uma vez que protagonizaram os acontecimentos que permearam o processo de proibição do uso dos castigos físicos como forma de educação. Para Souza (1984, p. 13), as relações de forças “podem ser de confronto, de coexistência, de cooperação e estarão sempre revelando uma relação de força, de domínio, de igualdade ou de subordinação.”

O Direito vigente no Brasil acolhe a composição de duas casas legislativas a representarem o Poder Legislativo: Câmara dos Deputados e Senado Federal, cuja totalidade forma o Congresso Nacional. Tem, na Câmara dos Deputados, a centralização de importantes debates e decisões de importância nacional, de modo que o número de representantes é proporcional à população de cada Estado, não podendo, entretanto, ser inferior a oito ou superior a setenta, o que favorece uma desigualdade representativa, considerando o coeficiente de habitantes de cada Estado da Federação. Desde o ano de 1993, por meio da Lei Complementar n.º 78, o número não pode ultrapassar a 513 deputados, motivo pelo qual esse número se mantém até a presente legislatura. O mandato parlamentar é de quatro anos, autorizadas sucessivas reeleições.

O critério de escolha adotado segue a literalidade do texto constitucional³¹, não obstante a representatividade do povo ser atividade das duas casas legislativas.

Tal ideia quer expressar, de um lado, a noção de mandato representativo livre, em lugar da antiga noção de mandato imperativo, de modo que os eleitos não são sujeitos à vontade imperativa de seus eleitores, mas sim investidos de um poder de representação do povo como um todo. Esse mecanismo substitui – em verdade, torna mesmo inviável – a vinculação do mandatário à vontade individual de cada um de seus eleitores, admitindo-se, em lugar disso, que a vontade manifestada pelo mandatário signifique a vontade geral do povo como um todo. Ou, em termos mais precisos: que a resultante das vontades manifestadas individualmente pelos mandatários signifique tal vontade geral, aqui tomada no sentido abstrato proposto por Rousseau, de uma vontade sempre voltada ao interesse comum. (ALMEIDA, 2013, p. 997)

O trâmite do processo legislativo da Lei n.º 13.010/2014 perdurou por aproximadamente 11 anos, contados a partir da apresentação do Projeto de Lei n.º 2.654, em 2 de dezembro de 2003, da autora Maria do Rosário (PT/RS), que foi prejudicado pela apreciação do Projeto de Lei n.º 7.672/2010 e transformado na Lei n.º 13.010 sancionada em 26 de junho de 2014.

A proposta inicial do Projeto de Lei n.º 2.654/03 pleiteava alteração no Estatuto da Criança e do Adolescente e do Código Civil, no sentido de estabelecer o direito da criança e do adolescente a não serem submetidos a qualquer forma de punição corporal, castigos moderados ou imoderados, sob qualquer propósito. Na justificativa do Projeto de Lei, a deputada argumentou que, em respeito ao novo paradigma da criança como sujeito de direitos e da primazia do interesse superior da criança, também reconhecendo que os avanços da Constituição Federal e do Estatuto não estavam sendo suficientes para a garantia do respeito, da dignidade, da integridade física, psíquica e moral das crianças e tampouco influir na cultura da punição, urgia a aprovação da Lei para salvaguardar esses direitos. A origem do Projeto de Lei foi consequência da ‘Petição Por uma Pedagogia Não Violenta’, destinada a coibir todas as formas de castigos físicos contra as crianças, a qual recebeu mais de 200 mil assinaturas, coletadas no Brasil, Peru e Argentina (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2003).

O *Jornal da Câmara*, veículo de comunicação da Câmara dos Deputados, foi o instrumento utilizado na pesquisa para o acompanhamento da trajetória deliberativa da Lei n.º 13.010/2014, cujo percurso passa a ser delineado:

³¹ Art. 45. A Câmara dos Deputados compõem-se de representantes do povo, eleitos, pelo sistema proporcional, em cada Estado, em cada território e no Distrito Federal.
Art. 46. O Senado Federal compõem-se de representantes dos Estados e do Distrito Federal, eleitos segundo o princípio majoritário.

Em onze de setembro do ano de 2000 foi realizado na Câmara dos Deputados o Seminário *Educação em Direitos Humanos*, em parceria com a Comissão de Educação, Cultura e Desporto e o Fórum Nacional de Educação em Direitos Humanos. Naquela oportunidade o então presidente da Comissão de Direitos Humanos, Deputado Marcos Rolim (PT-RS), abrindo os trabalhos, à guisa de reflexão, propôs a seguinte indagação: O que nos autoriza a imaginar que nossa própria tradição cultural não tenha práticas que violem os direitos humanos? Na sequência, citou as ‘palmadas’ como uma tradição que vai de encontro aos direitos humanos; ressaltando que apesar dos estudos estrangeiros demonstrarem que os presos mais perigosos são aqueles que sofreram maior violência no período da infância, as palmadas continuam como normais na educação das crianças brasileiras. O embaixador Sérgio Sabóia, então secretário de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, advertiu que os direitos humanos representam um trabalho a ser desenvolvido por todos, e daí a necessidade da ampla promoção da consciência dos direitos e deveres e da importância da construção de um país mais equalizado. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2000, p. 5)

Esse evento foi o primeiro registro naquela casa parlamentar de um questionamento, com viés no respeito aos direitos humanos, sobre a educação das crianças brasileiras no contexto de seus lares. De maneira indireta, é possível diagnosticar a pretensão de incluir os direitos da criança em uma concepção de individualidade como ser humano, e não mais apenas no significado de filho, aluno ou criança em situação de risco.

Em 2003, o Laboratório de Estudos da Criança da Universidade de São Paulo – LACRI, que estudava os efeitos da violência doméstica contra crianças, fez uma campanha/pesquisa com 8.240 crianças em vários Estados brasileiros, perquirindo a sua opinião sobre as palmadas como método de educação. Os resultados apontaram, segundo Maria Amélia Azevedo, então coordenadora do LACRI, que bater em criança não educa e que “as crianças que crescem com palmadas apresentam sintomas de tristeza, medo, vergonha e culpa” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2004, p. 8).

Aquele indicativo e o desenvolvimento de maiores pesquisas relativas à educação violenta propulsionou um abaixo-assinado com a coleta de mais de 200 mil assinaturas, o que gerou o Projeto de Lei de autoria da deputada Maria do Rosário, prevendo a proibição da agressão corporal em crianças e a conscientização para que as pessoas sejam orientadas a substituir a palmada pelo diálogo. Segundo a deputada, o projeto tinha também como foco a resolução de um grave problema legislativo, ou seja, a lei permitia o uso dos castigos moderados dos pais com seus filhos. Identificava, como o primeiro passo a permitir a

aproximação desse objetivo, a retirada no Código Civil da possibilidade dos castigos físicos de qualquer natureza, substituindo a palmada pelo diálogo e tolerância.

O Projeto é resultado da constatação de que os avanços decorrentes da Constituição e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) quanto à proteção integral das crianças não têm sido capazes de romper com uma cultura que admite o uso da violência contra criança e adolescente. Na época, o promotor de Justiça de Defesa da Infância e Juventude do Distrito Federal, Anderson Pereira de Andrade, já alertava que apenas uma legislação específica para a proibição do uso da agressão corporal não resolveria a questão, mas dependia de amplas campanhas educativas visando sensibilizar o consciente coletivo de que castigar fisicamente não é uma forma adequada de educação (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2004, p. 8).

No ano de 2006, o Projeto foi aprovado em caráter conclusivo, mas o então deputado Jair Bolsonaro (PP-RJ), apoiado por outros 86 deputados, apresentou recurso para levá-lo a Plenário, ficando no aguardo de discussão por quatro anos.

O projeto acabou servindo de base para a elaboração de nova proposta do governo, apresentada durante o Seminário sobre os 20 anos do ECA, no qual o governo federal se comprometeu a enviar à Câmara o Projeto de Lei elaborado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (a sugestão do projeto foi da rede “Não Bata, Eduque”, cujo teor traz o conceito de castigo físico como “toda ação de natureza disciplinar ou punitiva com o uso da força física que resulte em dor ou lesão à criança ou adolescente”), que visava proibir o uso de castigos físicos contra crianças e adolescentes, modificando e complementando alguns artigos do Estatuto, considerando que o ECA proibia os maus tratos, mas não definia em quais casos. O coordenador da Frente Parlamentar em Defesa da Criança e do Adolescente, Paulo Henrique Lustosa (PMDB-CE), defendeu no Seminário a adoção de políticas de prevenção pelo poder público. A simples notícia do encaminhamento já evidenciou a polêmica prevista, considerando o argumento de que é preciso mostrar a partir de quando o castigo se torna uma questão pública e não privada (POMPEU, 2010, p. 7).

Com o tema retornando à pauta parlamentar, uma pesquisa do Datafolha de julho de 2010, realizada com 10.905 entrevistados, mostrou que 54% dos brasileiros eram contrários à proposta. Segundo aquele levantamento, 72% dos brasileiros afirmaram terem recebido algum tipo de castigo físico, ao passo que 16% disseram que costumavam apanhar sempre (DATA FOLHA, 2010).

A coordenadora da Rede ‘Não Bata, Eduque’, Márcia Oliveira, esclarecia que a finalidade da pretensa lei tinha como propósito dar apoio aos pais para que a cultura do

castigo físico acabe no Brasil, e jamais desautorizar a família; e que do Simpósio Nacional sobre os Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes, ocorrido em 2009, reconhecia, entre outros indicativos, que a capacidade de a violência cotidiana ensinar as crianças a responderem com violência.

A proposta do governo, desde o início, obteve a defesa dos especialistas, mas grande contrariedade por parte de alguns parlamentares. Para o maior opositor do Projeto de Lei, deputado Jair Bolsonaro (PP-RJ), o projeto do governo desautorizava os pais e criava uma cultura de filhos que podem denunciar seus pais, prejudicando a educação e favorecendo, pela ausência de pulso, a delinquência e o crime (LARCHER, 2010, p. 9).

A argumentação dos opositores consistia em já existir na legislação a tipificação e penalidades para os crimes de abuso parental na prática de violência imoderada, e que o governo não pode invadir a vida privada, determinando regras de como se educar um filho, tendo em vista que esse papel cabe aos pais e professores. Para os parlamentares favoráveis ao Projeto, a exemplo do deputado Paulo Henrique Lustosa (PMDB-CE), havia um hiato legal sobre o assunto, pois se uma pessoa agride outra, responderá por agressão leve, sujeita a penalidades (condenação e serviços comunitários). “No entanto, caso um pai, professor ou cuidador bata em uma criança, não há previsão sobre o que o Estado deve fazer a respeito”. Assim, a intenção do Projeto era esclarecer que esse comportamento tem consequências, mesmo praticado contra crianças, fomentando de maneira transversa o fortalecimento do núcleo familiar como espaço de convivência da criança. É possibilitar um novo olhar da relação adulto-criança, pautado pela conexão respeitosa entre pais e filhos, e por extensão, para a comunidade em geral (LARCHER, 2010, p. 9).

Em 19 de maio de 2011, durante a realização do Seminário sobre Experiências de Legislação Contra Castigos Corporais de Crianças e Adolescentes, promovido pela Comissão de Direitos Humanos e Minorias (presidente Deputada Manuela D’Ávila – PCdoB-RS), em parceria com a Embaixada da Suécia em Brasília e a organização *Save the Children Suécia*, foi declarado que a Câmara instalaria uma comissão especial para analisar o Projeto de Lei n.º 7.672/2010, ressaltando que o Estado já interveio positivamente na esfera privada do lar, ao proibir a violência doméstica do homem contra a mulher, cabendo, assim, ao Estado coibir a violência e estimular a paz nas estruturas familiares. Presente a representante especial da ONU, Marta Santos Pais, asseverou que o Brasil foi desbravador na América Latina ao aprovar o ECA e que a aprovação desta Lei ratifica seu pioneirismo. O professor Paulo Sergio Pinheiro, então membro da Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização

dos Estados Americanos (OEA), advertiu que a aprovação da Lei seria um inequívoco “sinal de consolidação da Democracia” (HAJE, 2011a, p.8).

Na sessão solene do Dia do Pediatra, realizada em outubro de 2011, o deputado Jair Bolsonaro (PP-RJ) reivindicou o apoio dos pediatras para se posicionarem contra a aprovação da Lei que proíbe os castigos físicos, realçando que é o último recurso que o pai tem para com o filho. Em sentido oposto, o deputado João Ananias (PCdoB-CE) questiona: “Haverá coisa mais estranha na cabeça da criança que suas referências afetivas lhe darem palmadas?” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2011a, p. 2).

A Agência Câmara realizou um debate com a participação da deputada relatora do projeto Tereza Surita (PMDB-RR), esclarecendo que o Brasil deveria seguir a recomendação do Comitê dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas, de 2006, na qual todos os países membros devem promover a reforma legislativa e medidas educativas para a eliminação dos castigos corporais nas crianças. A deputada salientou que a ideia era a promoção da conscientização para o problema, a elaboração de políticas públicas para atender as vítimas de violência e ações destinadas a combater o uso dos castigos físicos, como por exemplo, as campanhas educativas. A deputada Erika Kokay (PT-DF) advertia que é preciso não minimizar a gravidade da simples palmada, e que o princípio da educação é o convencimento e não a dor (HAJE, 2011b, p. 2).

No dia 8 de novembro de 2011, a relatora do Projeto, participando de um bate-papo com internautas pela Agência Câmara, ratificou que a proposta não interfere na vida familiar, e que o Estado não pretende influenciar na educação dos filhos, mas tem como finalidade uma provocação para uma mudança de valores. A deputada se manifestou declarando sua compreensão de que “existe ainda um hábito cultural no País de acreditar que os filhos são propriedade dos adultos. A criança é uma pessoa e, como tal, tem o direito de não ser agredida em seu ambiente familiar ou na escola”. Tereza Surita apontou, ainda, em defesa do Projeto, o fato de que os países que já proibiram os castigos corporais demonstram, em suas pesquisas, que as pessoas se tornaram mais seguras, e que o limite é indispensável, porém, sob a forma de diálogo ou pela restrição de alguma atividade que a criança gosta de executar ou participar. Ela frisou que a mudança na legislação é um compromisso assumido pelo país com a ONU e que cabe ao Estado dar assistência às famílias em crise. Advertiu que “É necessário, desde o pré-natal, passar informações à gestante sobre como educar um filho, para que a mudança cultural aconteça com o passar dos anos.” Ao se referir à mudança cultural, ela comparou a

Lei da Palmada³² com as normas de trânsito e antitabagismo, as quais tiveram muita resistência no momento da implantação, mas que se tornou notório de que salvam vidas (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2011b, p. 5).

Com o Projeto de Lei n.º 7.672/2010 do Executivo, se esperava uma mudança de cultura do País, para tanto foram promovidos debates em Brasília, São Paulo, Goiânia e Salvador, enfatizando que “Educar é sinônimo de afetividade e de amor.” A relatora da proposta se pronunciou reforçando que “a ideia é fazer a família entender que não é batendo que ela vai educar.” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2011c, p. 8).

A Comissão Especial que analisou o Projeto da Lei da Palmada se reuniu em 29 de novembro de 2011 para pôr em discussão o parecer da relatora Teresa Surita (PMDB-RR), sobre a criação de uma rede de proteção que envolva também o atendimento do agressor, além das vítimas e de suas famílias (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2011d, p.5).

Em razão de divergências da Câmara, o Projeto não foi enviado ao Senado. O Projeto foi aprovado pela Comissão Especial, no entanto seis recursos pedindo também a votação pelo Plenário da Câmara foram apresentados por deputados. Os recursos são de autoria de Jair Bolsonaro (PP-RJ), Marcos Rogério (PDT-RO), Sandes Junior (PP-GO), José Otávio Germano (PP-RS), Paulo Freire (PR-SP) e Augusto Coutinho (DEM-PE), os quais argumentavam que o Estado não pode interferir na educação familiar e que palmada é salutar em alguns momentos. O deputado Augusto Coutinho (DEM-PE) sustentou seu posicionamento alegando que levou algumas palmadas, tendo certeza que foram importantes para a sua vida, formação, respeito à família e ao próximo. A relatora insistiu que a proposta tinha por finalidade a mudança de cultura e da crença de que a violência é uma forma legítima de resolução de conflitos. Alegou ainda que a dificuldade de aprovação nas casas legislativas refletia a polêmica no país, inclusive quanto ao conhecimento da pretensão da Lei. Se os recursos fossem deferidos o Plenário votaria o Projeto, caso contrário seguiria para o Senado (LIMA, 2012, p.5).

Teresa Surita (PMDB-RR), ex-relatora da Comissão Especial que tratou da proposta da Lei, ratificou que o Projeto representava um avanço no reconhecimento dos direitos humanos as crianças e adolescentes, e que o Brasil vinha a cumprir o compromisso firmado

³² Apelido atribuído pela imprensa brasileira no trâmite do Projeto de Lei n.º 2.654/2003 – 7.672/2010, cuja carga pejorativa minimizou a relevância do tema. Esse fato estampa a violência simbólica legítima persistente na relação adulto-criança, naturalizando a dominação adultocêntrica refletida na submissão do corpo infantil. (nota da autora)

na Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU, e que representava uma mudança na sociedade para uma cultura de paz (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2012, p. 6).

A Coordenação de Participação Popular da Câmara promoveu, no dia 13 de agosto de 2013, um videochat pela internet com os deputados Luiz Couto (PT-PB) e Marcos Rogério (PDT-RO) sobre o Projeto da Lei da Palmada. Foi o Projeto que, até então, mais despertou interesse da população, por meio da Central de Comunicação Interativa (0800), com 533 manifestações só no mês de julho de 2013. O deputado Marcos Rogério (PDT-RO) argumentou que o Projeto interferia em direitos individuais e por isso precisava ser votado pelo conjunto dos 513 deputados. Ele, inclusive, impetrou um Mandado de Segurança junto ao Supremo Tribunal Federal contra a Mesa Diretora da Câmara por determinar a tramitação conclusiva da matéria. Luiz Couto (PT-PB), ao contrário, entendia que o Projeto já deveria estar no Senado e que este poderia até modificar a proposta, retornando à Câmara para nova análise. A relatora da proposta, Teresa Surita (PMDB-RR), em defesa do Projeto, comentou que

No momento em que se afirma, tanto na esfera constitucional como na esfera legal, a condição da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, afasta-se a presunção de que os filhos podem ser submetidos a medidas disciplinares violentas, ainda que seus pais entenderem como adequadas.

Os opositores contra-atacaram, enfatizando que, com a proposta, estava se permitindo que o Estado interferisse na educação que os pais dão aos seus filhos. O deputado Marcos Rogério (PDT-RO) destacou que “O texto não faz distinção entre o que é correção pedagógica e o que é excesso corretivo. Se não mudarmos isso, vamos instalar no Brasil um sistema no qual o papel da educação é do Estado e não da família”. Discordando com a concessão de tramitação conclusiva ao Projeto, questionava a intenção de punir o pai que educa. Ressaltava que os maus tratos, a lesão corporal e morte já estavam previstos no Código Penal, e, alterando-se o ECA com essas tipificações, se daria margem a uma nova interpretação, mais benéfica, a conduta das pessoas que causam maus-tratos as crianças. Ainda, salientou que era inaceitável a intromissão na forma de correção dos filhos. “E não venham os defensores do Projeto com esse papo de que tem que proibir o tapinha, a palmada, o cantinho do pensamento, não poder assistir um desenho porque está de castigo. O Projeto proíbe tudo isso. É realmente disso que o País precisa?”

Tais mudanças, de grande importância na estrutura social, são percebidas com muito mais clareza do que a mudança sutil que vem resultando do fato de mulheres e

crianças estarem clamando por sua parcela de igualdade. Os adultos ficam profundamente perturbados com a ideia de que as crianças são seres sociais iguais a eles. Cheios de indignação, negam sempre esta possibilidade. “Não seja ridículo. Sei mais do que meu filho. Não há possibilidade de considerá-lo um ser igual a mim.” Não. Naturalmente que não. Não em conhecimento e experiência, ou sequer em capacidade. Mas estas coisas não são indícios de igualdade – até mesmo entre adultos.” (DREIKURS; STOLZ, 1964, p. 15)

Erika Kokay (PT-DF) relembra que

Quando se aboliu a palmatória das escolas, muitos disseram que os professores não teriam como educar. Hoje, a sociedade não admite mais a palmatória. Nenhum pai, nenhuma mãe permite que os professores agredam ou castiguem fisicamente seus filhos, o que era permitido há décadas. Então, precisamos fazer uma reflexão sobre a educação para ter clareza de que limites a serem impostos às crianças não podem ser sinônimos de espancamento, de dor física. (MORAES, 2013, p.6-7)

Merece destaque que o videochat realizado no dia 13 de agosto de 2013 teve um total de 618 manifestações (Disque-Câmara (0800-619619) e pelo Fale Conosco do Portal da Câmara), opiniões recebidas por e-mail ou telefone pela Central de Comunicação Interativa da Câmara), sendo 38 (6,1%) favoráveis ao Projeto e 580 (93,9%) contrárias (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013, p. 6).

Acompanhado pela então ministra da Secretaria dos Direitos Humanos, Ideli Salvatti, e pela apresentadora de TV Xuxa Meneghel, no dia 21 de maio de 2014 a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) aprovou a redação final do Projeto que era apelidado como Lei da Palmada (PL n.º 7672/2010) e que passou a ser chamada de Lei Menino Bernardo, em homenagem ao garoto assassinado no Rio Grande do Sul, no mês de abril de 2014³³. Ainda no contexto da polêmica, duas horas antes da votação, a CCJ não conseguiu votar o texto porque os deputados opositores ao projeto impediram a deliberação durante duas horas, alegando que o Projeto era uma interferência na decisão dos pais sobre a melhor forma de educar seus filhos. Os representantes do PR, PSC, PRB, PT do B, PDT, PP e PMDB colocaram seus partidos em obstrução. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014a, p.2).

Desestabilizadas as oposições, entrou em vigor, no dia 27 de junho de 2014, a Lei n.º 13.010/2014 (Lei Menino Bernardo), estabelecendo o direito da criança e do adolescente de serem educados sem o uso de castigos físicos ou tratamento cruel pelos responsáveis por

³³ Bernardo Uglione Boldrini, 11 anos de idade, foi encontrado morto dentro de um saco plástico com soda cáustica, enterrado em cova rasa junto a um matagal, em Frederico Westphalen, a 80 km de Três Passos – RS, cidade onde residia. O pai, a madrasta, uma amiga da madrasta e seu irmão foram acusados da morte da criança, sendo o pai considerado o mentor do assassinato. A causa da morte foi uma injeção letal de sedativos. Os quatro acusados foram condenados em Júri Popular ocorrido nos dias 11 a 15 de março de 2019 (nota da autora).

educá-los ou protegê-los. Os pais que utilizarem do antigo método ficam sujeitos, entre outras sanções, à advertência, encaminhamento para programa oficial ou comunitário de proteção à família, tratamento psicológico e cursos de orientação (BRASIL, 2014a).

A Lei passa a considerar castigo físico “a ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou adolescente e que resulte em sofrimento físico ou lesão. Já o tratamento cruel ou degradante é qualificado como conduta cruel que humilhe, ridicularize ou ameace de maneira grave.” (BRASIL, 2014a).

O texto da Lei foi vetado apenas no que dizia respeito à multa de 3 a 20 salários mínimos para os agentes públicos e profissionais que omitissem das autoridades as suspeitas de maus-tratos. Outra alteração importante promovida pelo deputado Alessandro Molon (PT-RJ), já ocorrida ainda quando tramitava pela Câmara, se refere à definição de castigo físico, sendo a proposta inicial complementada. De: “ação de natureza disciplinar ou punitiva com o uso da força física que resulte em sofrimento ou lesão à criança ou adolescente”, passou com a emenda acrescentada da expressão “sofrimento físico” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014b, p. 2).

Os acontecimentos em apreciação experimentaram intenso processo de correlação de forças promovido pelos atores envolvidos e fomentado pela perspectiva política e ideológica que representam. As falas durante a trajetória, desde o primeiro movimento, acabaram resultando como maior enfrentamento, o direito de autoridade dos pais versus o direito dos filhos serem educados sem o uso da violência.

3.3 PUNIÇÃO MODERADA: O LIMIAR DA VIOLÊNCIA

Cada vez mais, historiadores, sociólogos, antropólogos, psicólogos e cientistas sociais em geral têm demonstrado que a violência é um fenômeno sócio-histórico de difícil definição em razão de adquirir várias formas em determinadas épocas e locais, presente em toda a história da humanidade. É uma manifestação social de grande complexidade, provocada por incontáveis fatores que, de alguma forma, atingem a todas as pessoas, física ou psicologicamente. A violência não deve ser confundida com a agressividade, sendo esta incorporada na essência humana, e aquela, produto social e/ou psicossocial promovido pela contribuição de inferências sociais, da cultura e das configurações das relações primárias ou da comunidade (MINAYO, 2006).

A violência pode ser estrutural, em razão das adversidades e injustiças prevalentes na vida da população mais desfavorecida, ou sistêmica, como resultado da prática do

autoritarismo, apesar das garantias democráticas, como é o caso da violência doméstica intrafamiliar (MALDONADO, 2012).

A diversidade conceitual da categoria violência inibe a construção de um conceito unívoco e abrangente.

Qualquer reflexão teórico-metodológica sobre a violência pressupõe o reconhecimento da complexidade, polissemia e controvérsia do objeto. Por isso mesmo, gera muitas teorias, todas parciais. Neste artigo, levando em conta o que acontece na prática, dizemos que a violência consiste em ações humanas de indivíduos, grupos, classes, nações que ocasionam a morte de outros seres humanos ou que afetam sua integridade física, moral, mental ou espiritual. (MINAYO; SOUZA, 1998, p. 514)

A abordagem ecológica de Bronfenbrenner (2011) tem sido usada frequentemente para explicar o crescimento da violência, considerando a interação complexa e constante entre os seus quatro níveis: individual, relacional, comunitário e social. A observação mais alargada demonstra que o fenômeno é multifacetado e daí a dificuldade de seu enfrentamento.

A violência interpessoal doméstica ou intrafamiliar também é um fenômeno mundial, considerada uma questão de saúde pública e de afronta direta aos Direitos Humanos. Ela se perfaz em todas as populações, independentemente do nível cultural, econômico ou social, podendo atingir indistintamente qualquer membro de uma família (KRUG et al., 2002). Especificamente quanto à criança, a violência intrafamiliar pode ser conceituada como qualquer ação ou omissão que produza prejuízos à integridade física e/ou psicológica da criança. A natureza dos atos violentos mais comuns de violência intrafamiliar está compreendida em quatro subcategorias: violência física, psicológica, negligência e sexual, podendo ser identificadas em separado ou concomitantemente (MINAYO, 2006).

Ao concluir o Mapa da Violência, identificado como *Violência Letal. Crianças e Adolescentes do Brasil*, Waiselfisz (2015) ressalta que sua pesquisa não teve o propósito de abordar todas as violências ocorridas no ano de 2014, mas apresentar um pequeno excerto do vasto *iceberg* do fenômeno da violência no contexto brasileiro. Sua investigação aponta que é na casa das vítimas o local de maior incidência dos episódios de violência, diminuindo em proporção com o aumento de idade da vítima, tendo na figura dos pais a maior parte das agressões: “a violência doméstica é um fenômeno social que acomete as diversas camadas sociais e envolve vários atores sociais, a maior parte deles nunca denunciados nos prontuários institucionais.” (NEVES, 2008, p. 104).

Relata ainda que, em todos os tipos de violência, se evidencia a aceitação social do mecanismo de culpabilizar a vítima, sendo perceptível, quanto às crianças, a existência da

naturalização dos castigos físicos empregados pelas famílias e instituições como função disciplinadora, cujo resultado aponta ser a violência física a segunda de maior incidência a atingir crianças com menos de um ano de idade.

Tabela 2 – Ocorrências e atendimentos de casos de violência

Número de atendimentos segundo faixa etária e local de ocorrência

Idade	Residência	Escola	Bar ou similar	Via Pública	Outro	Total
> 1	4.465	60	60	523	1.229	6.337
1 a 11	19.599	1.300	72	2.265	2.956	26.192
12 a 15	11.623	1.393	226	4.376	1.896	19.514
16 e 17	5.629	387	374	4.467	1.034	11.891
Total	41.316	3.140	732	11.631	7.115	63.934

Número de atendimentos segundo faixa etária e tipo de violência

Idade	Física	Psicológica	Tortura	Sexual	Financeira	Negligência/ Abandono	Trabalho infantil
> 1	2.331	660	87	404	68	5.172	13
1 a 11	9.710	6.275	613	9.990	140	11.971	237
12 a 15	11.923	5.183	519	7.620	81	3.246	278
16 e 17	10.683	2.797	317	1.688	55	1.326	97
Total	34.647	14.915	1.536	19.702	344	21.715	625

Número de atendimentos de violência física segundo faixa etária e agressor

Agressor	> 1	1 a 11	12 a 15	16 e 17	Total
Pai	440	2.167	1.153	553	4.313
Mãe	515	2.648	1.007	495	4.665
Madrastra/Padrasto	43	928	574	203	1.748
Desconhecido	206	603	1.918	2.221	4.948
Total	1.204	6.346	4.652	3.472	15.674

Fonte: Adaptado de: Violência Letal. Crianças e Adolescentes do Brasil

Minayo (2006) ressalta que a violência do adulto contra a criança persiste no tempo, estando ‘naturalizada’ porque se estende em quase todas as sociedades e está presente em todas as classes e segmentos sociais, representando uma modalidade da violência cultural (forma de pensar, ser e agir). Responsabilizar a cultura é a forma mais corriqueira de não refletir sobre a relação interpessoal e o limiar da violência. “A cultura é o fundo comum de crenças e comportamentos de uma sociedade e seus conceitos de como as pessoas devem se conduzir.” (KRUG et al., 2002, p. 59).

Azevedo e Guerra (1995), ao buscarem uma definição estipulativa da violência doméstica contra a criança, já alertavam para a relação discrepante e hierárquica de poder polarizada em dois extremos

[...] implicando num pólo DOMINAÇÃO (pólo adulto) e, no outro, *objetalização, coisificação, submissão aos desígnios e desejos do outro* (pólo criança/adolescente). Significa que – independente da cultura e sociedade em que se insira – a INFÂNCIA tem que ser reconhecida como um VALOR UNIVERSAL, a demandar um duplo reconhecimento:

- a) de sua condição específica enquanto ser humano, PESSOA em desenvolvimento, necessitando de proteção e cuidados especiais. INFÂNCIA não é uma NATUREZA, mas é uma CONDIÇÃO CONCRETA de existência, em qualquer parte do planeta TERRA;
- b) de sua condição peculiar enquanto *ser político* sujeito de direitos, necessitando proteção legal enquanto cidadãos de primeira classe. (AZEVEDO; GUERRA, 1995, p. 38)

Sousa (2001), ao analisar alguns conceitos de violência física, elabora uma síntese na qual reúne o campo de ação, a desigualdade de relação entre o adulto/criança e a frequência dos episódios.

[...] entende-se por violência física doméstica contra a criança qualquer ação, única ou repetida, não acidental (ou intencional), perpetrada por agentes circunscritos à família ou ao convívio diário e direto com a criança, seja adulto (pai e mãe legítimos ou adotivos, padrasto ou madrasta) ou outra criança/adolescente (mais velho ou não) e que deixe ou não marcas físicas nela, motivadas por fatores conscientes (ferir, danificar ou destruir a criança) e/ou inconscientes. (SOUSA, 2001, p. 21)

A definição da violência contra crianças no Relatório do Estudo das Nações Unidas sobre a Violência contra Crianças é fruto de uma fusão das definições constantes no artigo 19 da Convenção dos Direitos sobre a Criança e do Relatório Mundial sobre a Violência e Saúde. Desta forma, a definição da violência contra a criança passa a ser: “uso intencional da força ou poder físico, em forma de ameaça ou efetivamente, contra uma criança, por um indivíduo ou grupo, que prejudica ou tem grandes probabilidades de prejudicar a saúde, sobrevivência, desenvolvimento ou dignidade da criança.” (PINHEIRO, 2006, p. 6).

A inclusão da palavra “poder”, além da frase “uso da força física”, amplia a natureza de um ato violento e expande o entendimento convencional de violência de modo a incluir aqueles atos que resultam de uma relação de poder, inclusive ameaças e intimidações. (KRUG et al., 2002, p. 27)

A Lei n.º 13.010/2014 considera como castigo físico toda a ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou o adolescente da qual resulte um sofrimento físico ou lesão. Define como tratamento cruel ou degradante a conduta ou forma cruel de tratamento dispensado à criança ou adolescente, com características de humilhação, ameaça grave ou ridicularização.

Na resignificação do ato da violência como um método de disciplina, o debate sobre o que é ou não violência perde o sentido, em especial quando a sua definição é composta pela

subjetividade da interpretação de sua prática na relação interpessoal e na intensidade da força: moderada e imoderada. A definição entre os dois termos é bastante clara e compreensível, sendo moderada tudo aquilo que é prudente, e se comporta com moderação, comedimento; e imoderada quando ultrapassa da medida, descomedido, demasiado. Na esfera jurídica, os castigos já são reprimidos no Código Penal de 1940 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, entretanto, insiste ainda, no âmbito social, como exemplo de boa educação e obediência “o chamado castigo *moderado* que é, mais do que permitido, valorizado como forma de domínio e valorização da autoridade paterna e materna.” (NEVES, 2008, p. 103).

De acordo com Azevedo e Guerra (1995), a alegação de que o uso moderado da violência contra crianças e adolescentes faz parte de uma cultura da violência, e está pautado em três tipos de fatores: ligados à infância, ligados à família e ligados à própria violência. Os ligados à infância dizem respeito ao posicionamento dos adultos em perceberem as crianças como grupos minorizados da população, enaltecidos no discurso e subjugados na prática. Quanto aos segundos, ligados à família, se destaca a prevalência para o modelo burguês de família, com a valorização do espaço privado, da estrutura patriarcal de poder e das rotineiras dificuldades sócio econômicas. Há uma comunhão de fatores conjunturais e estruturais que fomentam a prática violenta. Já o terceiro tipo se perfaz na prática da violência pela própria violência, ou seja, se pretende a resolução dos conflitos utilizando-se da própria violência. Essa cultura, contudo, pode e deve ser enfrentada por diversas vias, dentre elas, a valorização da infância e da adolescência, a assimilação da imagem da criança como um ser político, sujeito de direitos e deveres, e, ainda, a promoção de métodos pacíficos de resolução de conflitos, entre eles a substituição dos castigos físicos por alternativas não violentas.

Compreendendo que toda violência é social, histórica e, portanto, capaz de ser controlada e erradicada se houver vontade política, a habitualidade da violência física empreendida contra a criança pode ser bastante minorada. A lenta e gradativa transformação das coisas miúdas do cotidiano pode levar às grandes transformações históricas e sociais. (AZEVEDO; GUERRA, 2011, p.76)

Nesse patamar, a dificuldade não persiste na distinção entre ambos, mas sim na percepção daquele que aplica e o que sofre a violência. Qual é a diferença entre comedido ou demasiado no olhar da criança? Qual é o sensor de moderação?

É preciso considerar que “Após uma educação brutal, em que toda afeição é atalhada e reprimida, uma criança esquia-se ao convívio social e perde pouco a pouco os contactos que seriam da maior importância para sua formação psíquica.” (ADLER, 1957, p. 49).

A criança, apesar de todos os direitos conquistados e do gradativo reconhecimento social de que representa um período da fase de desenvolvimento do ser humano, continua sendo considerada uma pessoa sem vontade própria, sem voz e que deve total obediência a autoridade dos adultos. Essa minimização da imagem da criança e do seu diminuto papel social é facilmente observado nas discussões durante a trajetória da Lei n.º 13.010/2014.

Logo nos primeiros embates, houve uma mudança no enfoque protagonista da questão, pois ao contrário do pretendido, que era discutir um direito da criança, se passou a discutir o direito dos pais a educarem seus filhos como entenderem ser mais conveniente.

Esse posicionamento fica ainda mais ressaltado quando a mídia apelidou o Projeto de Lei como ‘Lei da Palmada’, ou seja, deixa-se de discutir um direito da criança e se provoca um questionamento sobre a aceção da palmada como um ato de violência ou como um instrumento apropriado para ensinar a criança a distinguir o certo do errado; ou ainda, inculcar o exercício da obediência imediata. É a negação do reconhecimento do direito da criança ser tratada como sujeito e pessoa. Com essa perspectiva, alguns defensores da educação tradicional (punitiva) entendem que a violência moderada é natural e justificável, uma vez que a pretensão não é causar nenhuma lesão na criança, mas sim orientá-la para um bom comportamento.

Os corpos contam suas histórias, revelam seus segredos e cobram posturas. Se a denúncia que chega aos órgãos competentes versa sobre a violência de um corpo sobre o outro, talvez ela seja a ressonância de uma tentativa de diálogo interrompida pela dor de alguém que tenta falar e alguém que não consegue entender. (NEVES, 2008, p. 115)

Entretanto, a efetiva aplicação dos Direitos Humanos em igualdade de condições refuta qualquer justificativa, seja ela amparada na tradição ou camuflada como disciplina, na aplicação de castigos físicos como método educativo. “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.” (PINHEIRO, 2006, p. 5).

Outra alegação para a continuidade da aplicação do método coercitivo reside na intencionalidade e intensidade da força aplicada pelo adulto, pois, segundo seus defensores, a intenção é a educação em benefício da própria criança e a intensidade se reduz a algumas palmadas, sem ódio e sem a pretensão de machucar. Contudo, a Organização Mundial da Saúde, ao justificar a definição de violência e sua gama de possibilidades ressalta que somente a evidência de lesões físicas não é suficiente para dimensionar as consequências de sua aplicabilidade.

Muitas formas de violência contra mulheres, crianças e idosos, por exemplo, podem resultar em problemas físicos, psicológicos e sociais que não necessariamente levam a lesões, invalidez ou morte. Essas consequências podem ser imediatas, bem como latentes, e podem perdurar por anos após o abuso inicial. Portanto, definir os resultados somente em termos de lesões ou mortes limita a compreensão da totalidade do impacto da violência sobre as pessoas, as comunidades e a sociedade como um todo. (KRUG et al., 2002, p. 27)

Apresentar uma definição intrínseca exata da intencionalidade é uma tarefa hercúlea porque demanda acesso ao psique de uma pessoa. É possível analisar o ato como resultado de uma intencionalidade, mas jamais a inequívoca intenção, pois “a presença de uma intenção de usar a força não necessariamente significa que houve uma intenção de causar dano. Na verdade, pode haver uma grande disparidade entre o comportamento pretendido e a consequência pretendida.” (KRUG et al., 2002, p. 27). Ainda segundo o Relatório da Organização Mundial da Saúde, outro fator importante a ser considerado quanto à intencionalidade diz respeito à intenção de lesar ou de usar a violência. É nesta peculiaridade que residem os discursos favoráveis à aplicação moderada dos castigos físicos, o uso da força sem a conotação de violência. Descura-se dos sentimentos da criança (dor, humilhação, angústia, etc.) e valora-se a intenção de correção. A idiosincrasia do adulto sobrepuja o sofrimento da criança.

O que diferencia um tapa de um soco é apenas a intensidade e a moldura da mão (fechada ou aberta), o instrumento e o *animus* de agredir permanece inalterado. Os comandos emitidos pelos adultos são expressos pelos termos bater, surrar, apanhar, e nunca agredir ou corrigir. Usa-se do método coercitivo com a criança quando se está em discordância com o que ela fez ou falou, jamais para se defender, única opção aceitável legalmente para o uso da força. Assim, o jogo de palavras não pode minorar a intensidade de uma agressão recebida, seja de quem quer que seja. A agressão não é considerada violência pela medicina, entretanto, a violência não ocorre sem o uso da força e da agressão. Afinal, a violência está presente no “uso de palavras ou ações que machucam as pessoas. É violência, também, o uso abusivo ou injusto do poder, bem como o uso da força que resulte em ferimentos, sofrimento, tortura ou morte.” (MALDONADO, 2012, p. 12).

A tentativa de sinonímia entre violência e educação não prospera frente à taxatividade dos diplomas internacionais dos quais o Brasil é signatário, em especial o artigo

5º.³⁴ combinado com o artigo 19³⁵ da Convenção sobre os Direitos da Criança, o qual veda claramente a utilização de qualquer forma de violência contra a criança, seja ela moderada ou imoderada, mesmo que para fins pretensamente educativos ou pedagógicos, considerando ilícitas, nessa linha, práticas “corretivas” empregadas por pais ou responsáveis que acolham punições físicas em qualquer de suas configurações.

É importante enfatizar que eliminar a punição não significa permitir que a criança faça o que quiser. Nós precisamos oferecer oportunidades para que as crianças experimentem a responsabilidade em uma relação direta com os privilégios dos quais desfrutam. (NELSEN, 2015, p. 3)

O comportamento adotado pelos pais que veem nos castigos físicos a forma adequada de educar os filhos é percebida como uma forma natural das crianças obedecerem aos adultos, pois estes sabem o que é melhor para os filhos. Trata-se de uma manifestação humana travestida de um proceder naturalizado e que vai ao encontro de uma incompetência objetiva e subjetiva das crianças, a que Bourdieu (2001) denomina de ‘desposse’, isto é, os filhos não possuem condições de argumentação. O poder arbitrário de autoridade consagrado pela história social do campo se dá pela ausência de resistência quanto à legitimação desse poder.

3.4 A PUBLICIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA FÍSICA ESCONDIDA “ENTRE AS PAREDES DA CASA”

Podemos estabelecer a promulgação da Constituição Federal como o marco de maior incidência da intrusão do Estado nas relações familiares, inicialmente com uma característica assistencial e protetiva, para mais tarde se tornar uma invasão que visa proteger os direitos humanos individualmente valorados. A inovadora Carta retrata o momento de grande transição da representação da família brasileira, que, em uma perspectiva mundial, despontava a modificação comportamental do homem e da mulher na relação familiar, destacando em especial a ascensão da mulher no mercado de trabalho. Somada a isso, a amplitude da

³⁴ Artigo 5 - Os Estados Partes respeitarão as responsabilidades, os direitos e os deveres dos pais ou, onde for o caso, dos membros da família ampliada ou da comunidade, conforme determinem os costumes locais, dos tutores ou de outras pessoas legalmente responsáveis, de proporcionar à criança instrução e orientação adequadas e acordes com a evolução de sua capacidade no exercício dos direitos reconhecidos na presente convenção.

³⁵ Artigo 19 - 1. Os Estados Partes adotarão 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 (BRASIL, 1990b)

representação e significado do que se trata a família contemporânea, mais ligada ao afeto e menos às formalidades.

De acordo com Singly (2011), desde o século XIX já se tem um controle da vida privada, oportunidade em que a família se torna menos patriarcal, e que a noção de interesse da criança (preocupações sanitária e educativas) justifica a intervenção do Estado no âmbito familiar. Desde então, sempre houve críticas aos caminhos da privatização.

O novo ideal doméstico assistiu ao patriarcalismo familiar ser destruído à custa do patriarcado do Estado. Os pais chamaram os assistentes sociais, a polícia e outros meios como amparo para o fortalecimento da sua autoridade paterna, mas o que se observou foi que essa condução tornou as classes menos favorecidas dependentes da caridade e do assistencialismo. A intervenção médica e os procedimentos higienistas junto às mulheres, o espaço doméstico e as regras de educação dos filhos, as instituições de ensino, os internatos, os tribunais de menores constituem o universo que, paulatinamente, vão assumindo os *técnicos de relacionamentos humanos*, exigindo que a nova família acate os novos princípios de higiene social. (NEVES, 2008, p. 47)

Isso traz o perene debate sobre o Estado e o princípio do mínimo de intervenção na vida privada. Sem dúvida, a família passou por uma transmutação no século XX, especialmente na década de 60 e 70, resultado das mudanças mundiais da sociedade moderna e os primeiros passos para a família democrática da contemporaneidade.

Pela centralidade e importância da instituição familiar, inúmeras políticas sociais são direcionadas à família, tendo como destinatário direto os integrantes da unidade familiar. É um caminho de mão dupla, assim como o Estado protege a família, na figura de seus membros, a família também é responsável por essa proteção social.

Assim, a família é certamente uma ficção, um artefato social, uma ilusão no sentido mais comum do termo, mas uma “ilusão bem fundamentada” já que, produzida e reproduzida com a garantia do Estado, ela sempre recebe do Estado os meios de existir e de subsistir. (BOURDIEU, 1996, p. 135)

Apesar das variações que a família experimenta, continua sendo o local da primeira socialização e, como tal, a necessidade ímpar de estar transitando na busca do bem-estar da família e em seu reflexo social. Essa condição exige regulações por parte da esfera pública com a finalidade de propiciar maior autonomia individual.

A família é o símbolo das mudanças ocorridas no mundo moderno, especialmente com a assunção da mulher no mercado de trabalho, como já mencionado, o que paulatinamente vem repaginando os papéis sociais de cada integrante do núcleo familiar. A família tradicional e pensada como um todo sanguíneo passou por uma completa

metamorfose, fazendo surgir um conjunto de pessoas ligadas pelo afeto e concebidas na individualidade de cada parte.

Na perspectiva de uma doutrina que considera os dois cenários – privado e público – como separados, as ideologias resultantes incluem o conceito da universalidade da família nuclear, o determinismo parental, as consequências dos imperativos biológicos e a visão da família tradicional como mais harmoniosa e estável. Na perspectiva de uma doutrina ecológica, a família e outras instituições sociais estão interligadas e, assim, as ideologias resultantes valorizam o papel e a influência de todas as instituições que fazem parte do ecossistema da criança e que podem, de certa forma, ser consideradas como co-responsáveis por seu desenvolvimento. Qualquer que seja a ideologia dominante, o que se observa atualmente é uma série de contradições culturais que circundam a família. Em resumo, os pais são desafiados com demandas constantes, que oscilam entre a construção de uma individualidade e a construção de uma família idealizada. (BERTHOUD, 2003, p. 43)

Nos termos do artigo 227³⁶ da Constituição Federal, o Estado não pode se abster do cumprimento do dever de proteção. A inclusão da criança como prioridade surgiu como resultado do movimento social e da respectiva emenda popular denominada ‘Criança e Constituinte’, a qual colheu 1 milhão e 200 mil assinaturas em todo o Brasil em defesa dos direitos da criança na nova Constituição (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2003).

É a partir da Constituição Federal de 1988 que a criança passou a ser compreendida como sujeito de direitos no Brasil, inclusive somada ao princípio de tratamento igualitário a todas as demais pessoas, considerando que sua condição de pessoa em desenvolvimento não pode refletir na exclusão legislativa, ao contrário, assume o lugar prioritário. Sua condição de vulnerabilidade e a perspectiva de representar o futuro do país devem crescer em um ambiente estruturado, responsável, salutar e harmônico.

A concepção da criança como um cidadão, embora um cidadão criança, deve implicar inevitáveis transformações em sua autonomia privada. O principal problema é que existe um potencial conflito ou, eventualmente, uma manifesta contradição entre os ‘direitos de liberdade’ e os ‘direitos de proteção’. Em particular, e não apenas no Brasil, a transposição dos princípios libertadores para o ambiente educacional e, mais ainda, para o ambiente familiar tem se revelado de difícil efetivação, dado o alto grau de paternalismo presente na cultura brasileira. (MORAES; TEIXEIRA, 2013, p. 2129)

³⁶ Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

A obediência ao respeito da privacidade e à autonomia do interior da família não exige a obrigação do Estado de proteger os membros que integram a família. Nas relações desiguais, como no caso dos pais e filhos (crianças e adolescentes), é necessária e indispensável a interferência do Estado quando a parte fragilizada está exposta ao conflito e vulnerabilidade. Especificamente em relação ao Direito das Famílias “o público e o privado, não sendo possível demarcar fronteiras estanques, pois quando há necessidade de interferência do Estado em prol da tutela de pessoa, é coerente e necessário que o Direito assim o determine.” (MORAES; TEIXEIRA, 2013, p. 2130).

O espaço privado tem sua existência em razão do espaço público, uma vez que pressupõe as relações entre público e privado em uma interligação dinâmica das relações sociais.

O privado é também o que é independente do coletivo, e as ações públicas, nesse primeiro significado, são atribuídas aos agentes que falam por: são as ações ou os pensamentos que se atribuem aos representantes representativos do grupo, da coletividade, o que se chama de ‘personalidades oficiais’, essas que agem oficialmente. (BOURDIEU, 2014b, p. 85)

De acordo com Pinheiro (2006), os direitos da criança não ficam do lado de fora da casa, já que a família tem a capacidade, responsabilidade e a potencialidade de proteger a criança e zelar por sua segurança física e emocional. Entretanto, mesmo na vida privada do lar, as regras fundamentais dos Direitos Humanos se impõem a todos, independentemente da idade, sexo e da posição que assume na hierarquia do núcleo familiar. “Eliminar e reagir diante da violência contra crianças no contexto da família talvez represente o maior desafio de todos, considerando que ela é vista pela maioria como a mais ‘privada’ das esferas privadas.” (PINHEIRO, 2006, p. 14).

Todavia, os temas da vida privada têm se alargado cada vez mais no espaço público, e a família é, sem dúvida, a caracterização mais proeminente do campo de alçada microssistêmica para difusão no campo social macrossistêmico, o que impulsiona debates nacionais e internacionais (BRONFENBRENNER, 2011).

A família de nossos dias cedeu para outras instituições, sobretudo para o Estado, muitas das funções que antes definiam seu caráter. Desse modo, as funções que restaram encontram-se mais ressaltadas, especialmente as funções afetivas e emocionais recíprocas entre as pessoas que configuram a família. No melhor dos casos, a família apresenta-se como foco estável da satisfação duradoura das necessidades instintivas e afetivas, o lugar social confiável de ancoragem emocional dos indivíduos. E, talvez, seja esse o caso mais importante

para se falar sobre civilização das relações familiares, incluindo a relação pais-filhos (ELIAS, 2012, p. 490).

É uma discussão polêmica e profícua que exige uma mudança do objeto de análise, isto é, não se pode mais continuar a discussão do problema apoiando-se no questionamento sobre a autoridade dos pais na educação dos filhos, mas sim partir do princípio de que a criança é um sujeito de direitos e, como tal, tem proteção legal de toda violência, assim como qualquer outro ser humano. O que deve ser priorizado é a questão do cuidado; cuidado das crianças a crescerem sem violência e o cuidado dos pais, pela capacitação, educarem seus filhos sem o emprego da violência.

Essas agressões, em geral descontroladas, são consideradas como medidas de educar e disciplinar, próprios do poder dos pais. No entanto, com frequência, essas “medidas educativas” ultrapassam o razoável e tornam-se atos violentos de abuso do poder parental. O próprio lar é o lugar em que mais comumente as crianças sofrem agressões. No entanto, um grande número de episódios violentos não consegue ultrapassar a barreira do silêncio imposta pela família (MALDONADO, 2012, p. 28).

Impende não mais continuar a tratar do tema com o olhar adultocêntrico e patriarcal, pois o que está em questão no momento é a invasão da seara protetiva do Estado. Qualquer pessoa vítima de violência tem a garantia da proteção estatal, seja ela adulto ou criança. Não se trata de uma invasão territorial do público ao privado, mas de algo superior a qualquer limitação, trata-se da vida de um ser humano que, se educado pela violência, sofrerá consequências em sua vida social futura, além de eventuais lesões físicas ou psicológicas permanentes.

A configuração do espaço público (da economia e político) pertence ao homem provedor (liberdade, autoridade, autonomia) e o espaço privado (do lar) à mulher cuidadora e doméstica, sendo ambiente também dos filhos até certa idade (limitado, subordinado, dependente), o que está sendo repaginado. As questões privadas estão sendo apresentadas ao público, oportunizando a discussão social de comportamentos até então inquestionáveis e distintos dentro do processo civilizador.

Dessa forma, em caráter de excepcionalidade e considerando sua responsabilidade solidária na proteção e cuidados das crianças, prevista constitucionalmente, é que pode o Estado intervir na vida privada. A função de pais na atualidade ultrapassa a particularidade do vínculo familiar e se caracteriza também em um mandato social, cabendo a todos, na figura do Estado, a proteção por todos os integrantes da família, em especial os que se encontrarem em situação de vulnerabilidade e, por isso, mais expostos a episódios de agressão.

De facto, o que caracteriza, antes de mais, as famílias modernas é a existência de fortes tensões entre princípios, normas e interesses contraditórios. Assim, a individualização dos membros da família pode ser valorizada sem que por esse motivo a vida comum seja rejeitada. Deste modo, a maior reivindicação de uma expressão pessoal não elimina a necessidade de um apoio familiar. (SINGLY, 2011, p. 30)

Desta forma, a interferência do Estado na relação pais e filhos não se justifica em razão da vedação do uso dos castigos físicos como forma de educação, mas sim na defesa do direito da criança e do adolescente ser educado sem o uso da violência física.

3.5 DO ANONIMATO A AGENTES SOCIAIS

Apesar da evidência das conquistas assistenciais e de proteção legal, continua-se a falar da criança e não com ela. A trajetória da visibilidade da criança como pessoa ainda está em um processo latente de construção. A consciência moral da humanidade de as crianças se tornarem, de fato, sujeitos de direito ainda demanda um caminho meticuloso e de transformação conceitual de representação (MINAYO, 2006).

Na tentativa da participação da criança como ator social, a Sociologia da infância vem apontando várias vertentes de estudo sobre a criança ser pensada como uma pessoa no sentido pleno do termo, beneficiária de direitos e capaz de expressar o seu papel no contexto social (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005).

No início do ano de 1980, desponta ‘a criança sociológica’ como resultado dos movimentos europeus que buscavam entender as perspectivas da criança por ela mesma, oportunidade em que surgiram os primeiros comandos da sociologia da infância, cujas teorias sociológicas voltam seus questionamentos e problematização para com a criança presente (não apenas com o devir), e com a infância numa ideia de componente estrutural-categorial (QVORTRUP, 2011), construtivista social (PROUT, 2010), interpretativa (CORSARO, 2005) e da visibilidade social (SARMENTO, 2008). Estes posicionamentos permitiram pensar a criança como sujeito e ator social no seu próprio processo de socialização; ou seja, um participante ativo na sua própria história, compreendida como produto social e produtora de cultura. Assim, transitam nas várias teorias conceitos fundamentais como o protagonismo infantil, atores sociais, cultura da infância, processos de socialização, estrutura geracional, etnografia da infância, entre outros.

Norbert Elias (2012) adverte que, apesar de toda literatura e dos discursos sociais, ainda não se sabe como ajudar as crianças “a viver o incontornável processo civilizador

individual, pelo qual cada um transforma-se em adulto, sem que suas possibilidades de gozo e alegria se deteriore.” (ELIAS, 2012, p. 470). Da mesma sorte, os historiadores e cientistas ainda não responderam, “como os pais se sentiam com relação aos filhos no passado”? (HEYWOOD, 2004, p. 15).

Mário Volpi (2011), então coordenador do Programa de Cidadania dos Adolescentes do UNICEF no Brasil, em participação no Workshop *As Crianças do Brasil*, observa que, desde o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, tem-se buscado uma mudança do conceito de infância, da relação dos adultos com as crianças e da forma de fazer políticas para as crianças. No entanto, ainda permanecem em construção as quatro transições apontadas por ele como emergentes para uma efetiva transformação:

A primeira transição se refere à ideia de incapacidade da infância, ou seja, a criança deve ser tratada como uma pessoa em situação peculiar de desenvolvimento e não como um ser incapaz. Essa visão de incapacidade favorece a postura autoritária dos adultos nos comandos que exigem subordinação irrestrita, inviabilizando ou dificultando uma mediação com base na dimensão pedagógica, afetiva e contributiva. A segunda transição corresponde ao fato de a criança deixar de permanecer como um objeto de controle, de manipulação ou poder do adulto e passar efetivamente a ser considerada um sujeito que tem direitos, responsabilidades, história, capacidades, potencial decisório, entre outros, independentemente da idade, resgatando o papel de educador do adulto, guiado pelo estilo parental autoritativo.

Ressalta como terceira transição a bifurcação da imagem da infância, onde se tem, de um lado, crianças e adolescentes, e de outro, ‘menores’, pobres, problemáticas. A manutenção da diferenciação é estigmatizante e inibe a correlação entre igualdade e equidade no tratamento. A quarta e última transição indicada se traduz na urgência de uma moderação nos incentivos consumeristas direcionados à infância, fomentando o mercado da criança consumidora em detrimento dos reflexos prejudiciais à sua saúde emocional e física. Conclui sua fala evidenciando que se trata de um desafio social tratar a criança como um cidadão igual a qualquer outra pessoa, sem menosprezo, sem manipulação, sem diferenciação e sem exploração.

Soma-se a essas dificuldades de transição o fato de alguns pais reconhecerem o direito das crianças, mas somente do lado de fora da casa, porque, no ambiente familiar, continua a prevalecer o campo do poder dominado pelos pais, considerando eventuais manifestações de igualdade uma afronta às regras do jogo parental.

O campo do poder (que não deve ser confundido com o campo político) não é um campo como os outros: ele é o espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão. (BOURDIEU, 1996, p. 52)

É bastante inovador o olhar que o adulto vem destinando à criança a partir do século XX, ressaltando, entretanto, que a perspectiva permanece na visão adultocêntrica no sentido de que a preocupação está mais voltada à proteção e não necessariamente em investimentos na mudança comportamental do adulto em relação à criança. Em muitas famílias, ainda se denotam atitudes com ranços quanto à compreensão fática de que a criança é “propriedade” da família e, como tal, sujeita às regras metodológicas da educação escolhida pelos pais.

Até o início do século XX, as relações familiares no Brasil eram consideradas como um assunto exclusivamente privado (na verdade, essencialmente eclesiástico), cuja autoridade máxima – o pai de família –, dotada de poder absoluto, não podia ser contestada por quem quer que fosse, não cabendo, por esta razão, ao Poder Público ali imiscuir-se, além do mínimo necessário. Isto explica também o laconismo constitucional sobre a matéria até 1988, especialmente nas Constituições ditatoriais de 1967 e 1969, que diferentemente das Constituições de 1934, 1937 e 1946, aboliram por completo qualquer referência aos filhos. (MORAES; TEIXEIRA, 2013, p. 2115)

O Estado vem deixando de se preocupar com a moldura das famílias e seus hábitos, em contrapartida, exige que se respeite a individualidade de cada membro, em especial quanto à sua proteção da violência, em todas as suas esferas. A família recebe agora um olhar individualizado para cada um de seus membros (mulher, criança, idoso, portador de deficiência física, incapaz), e muito menos ao conjunto familiar, cujos valores individuais sempre foram suplantados pelos costumes e para a moral da família.

Como exemplo, se destaca o fato da ocorrência de violência física contra a criança, cuja interferência estatal se efetiva assim que a visibilidade do fato passa para a dimensão pública, e a notoriedade confronta com o espaço público e obriga a denúncia pelos servidores do Estado. Segundo Bourdieu (1996), o agente acumula indiscriminadamente o capital (reconhecimento e notoriedade) na intenção de manter-se como dominante. Entretanto, nada é definitivo, uma vez que o campo está em constante movimento quanto a conquista e preservação dos capitais disponíveis naquele espaço social.

Bourdieu (2001) ao tratar do comportamento do homem em sociedade, é categórico ao afirmar que, na atribuição de prerrogativas inatas ao homem, pretende-se desconsiderar os processos sociais que construíram o homem como ele é; dessa forma, percebe-se que há

segunda intenção em não atribuir ao homem a responsabilidade pelos seus atos, mas sim a uma herança que se faz questão de aplicar, defender e repassar para as outras gerações. É impossível não perceber que a mania de bater para educar é uma demonstração inequívoca de agressão física, tanto que a prática do mesmo ato por pessoa estranha à criança representa violência.

Criticar com fundamentação certas práticas de qualquer cultura com as quais não concordamos, promover debates e resistência a essas práticas é salutar e não significa depreciar ou desrespeitar essa cultura como entidade. Mas transformar as concepções nas quais tais práticas se assentam não é fruto de mágica. Devem-se colocar mais e mais a nu as diferenças entre educar e agredir fisicamente, utilizando todas as formas de comunicação e educação possíveis. É preciso persistência e crença na capacidade de mudança da humanidade, ainda que seja lenta. (MATTOS, 2002, p. 129)

O uso corriqueiro de expressões como ‘desde cedo é que se torce o pepino’ ou ‘pau que nasce torto precisa ser endireitado’ demonstra a intenção maquiada da normalidade da atitude agressiva. Evidencia uma obviedade na correção por meio de castigos corporais, inclusive porque o agressor também sofreu castigos físicos na infância e acredita que foi a melhor maneira de torná-lo uma pessoa de caráter e honradez. Há uma regra de conduta já imposta antes mesmo de o futuro pai surgir. Sendo bom pai, terá que educar o filho assim como foi criado, ou seja, generaliza um comportamento usando como espelho o reflexo da sua infância, na qual foi vítima de agressões por parte dos pais. Se esse processo for entendido como natural, retira-se da vida social, da convivência social, do pertencimento social a responsabilidade por essa sua postura.

De acordo com Bourdieu (2001), o dominante no campo pretende conservar sua posição (manutenção), por isso ele é sempre um conservador. Todo aquele que não é dominante é dominado e tem sempre a pretensão de subverter (mudar de dominado para dominante). Assim, ambos se utilizam de estratégias para conservar ou subverter. No entanto, quando mudam de posição também modificam suas pretensões.

Dessa forma, a sanção de uma lei - que proíba os castigos corporais como forma de educação - é insuficiente para modificar o comportamento dos pais em relação aos filhos, pois o que supera o reconhecimento do direito das crianças é a relação de força entre o capital cultural dos adultos na condição de pais e o capital cultural objetivado promovido pelo Estado em prol da criança como sujeito de direitos. Depende de um árduo trabalho de identificação das relações sociais do passado e dos seus processos de dominação para se ter um olhar crítico do ‘costume’ da aplicação dos castigos físicos para educar, contrariamente ao que se preconiza como a forma mais adequada e simplista de que sempre foi assim. Além disso, a

concessão da autoridade aos genitores sempre foi tida como norma social, cuja distribuição de poder acontece a partir do nascimento dos filhos, sem qualquer preparação parental prévia, considerando que as “ordens dos pais, submissão das crianças – era boa, correta e desejável. Essa concepção fazia parte tanto do ponto de vista dos pais, como também – segundo o que tem sido aceito, geralmente – do ponto de vista das próprias crianças.” (ELIAS, 2012, p. 471).

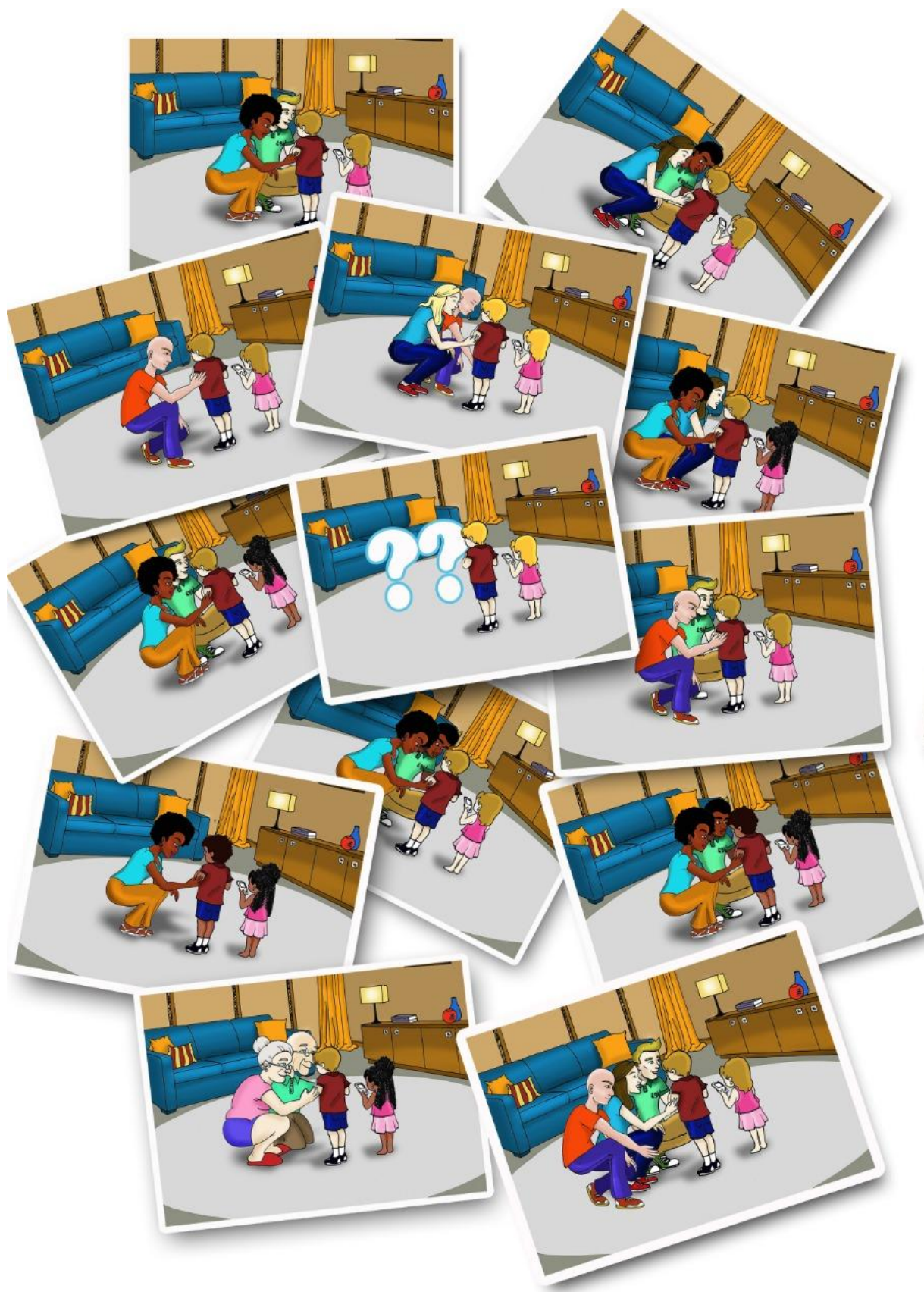
A criança é a pessoa, o cidadão com direitos, e deve ser considerada um ator social, sujeito de seu processo de socialização, um consumidor com poder, um indivíduo emancipado em formação, isto é, que está aprendendo (ou não) a exercer os seus direitos. (BELLONI, 2009, p. VIII)

Qvortrup (2011) defende que as crianças constroem a infância e a sociedade, e de modo particular, sofrem as influências econômicas e institucionais como os adultos, mas que sua dependência favorece sua invisibilidade e inibe sua descrição histórica e social, prejudicando suas proposições de bem-estar. É uma categoria minoritária e, portanto, sujeita a tendências marginalizadoras ou paternilizadoras.

Quando falamos da criança, nós nos colocamos de acordo sobre algo pré-constituído em nosso entendimento, de uma imagem que povoa nossa mente que permite conversar sobre isso, e, ao mesmo tempo, está sendo mobilizada também a representação legítima sobre o que é ser criança. Dependendo do lugar em que se encontra e de que se fala, essa criança imaginada pode apresentar inúmeras características de diferenciação, tais como: idade, aparência, raça, cor, familiaridade, comportamento, amabilidade, circunstância, entre outras tantas figuras indicativas de uma criança. Por sua vez, a Convenção Sobre os Direitos da Criança estabeleceu, em regra, como criança todo ser humano com menos de 18 anos de idade.

A visibilidade social da criança, apesar da dimensão internacional e nacional que o tema ocupa, ainda é paradoxal, considerando a complexidade social e a heterogeneidade das suas condições de vida, especialmente quando se trata de sua realidade participativa na esfera do ambiente familiar. Sarmiento (2008), sensível às culturas da infância e das suas diferenças em relação aos adultos, defende a escuta da fala da criança e de seu reconhecimento como protagonista de sua história, elevando a infância à categoria geracional. Argumenta, ainda, que a infância não é uma fase de transição, mas sim uma condição social equivalente a determinada faixa etária. Como um ator social de pleno direito e uma produtora simbólica de cultura, é capaz de romper com o discurso da socialização moderna.

Figura 7 – ‘Fotos’ de famílias democráticas e a educação positiva



Fonte: A autora

Nota: Desenho de Ricardo Martins (www.flickr.com/photos/rmartins15)

CAPÍTULO 4

PARENTALIDADE E A PRAXIOLOGIA DA DISCIPLINA POSITIVA: A CRIANÇA COMO IGUAL

“As crianças devem aprender como pensar e não o que pensar”
Margaret Mead

Não é tarefa simples a transformação ou interrupção do hábito integralizado ao *habitus*, uma vez que a própria legislação, em muitos países, considera como direito dos pais a aplicação de castigos moderados como forma de adultização da educação e disciplina. Os pais que aplicam os castigos corporais justificam seu emprego como método de educação, considerando sua prática benéfica em razão de possibilitar o discernimento da criança ao que é certo e errado. Nessa explicação, se levanta a primeira questão: os pais batem nos filhos para corrigi-los ou porque se tornou um hábito do menor esforço, considerando que o não bater significa ter tempo e paciência para conversar com a criança explicando-lhe os porquês? Ou bater representa um descontrole dos pais, em virtude dos inúmeros problemas que enfrenta no dia a dia? É uma correção, punição ou descontrole? Isso é tão real que a maioria dos pais que batem experimenta *a posteriori* a sensação de arrependimento e remorso pela agressão praticada. Inúmeras vezes, depois da violência, buscam compensar o filho agredido, o que confunde ainda mais o pequeno ser (SENA; MORTENSEN, 2014).

O pai e/ou a mãe que espanca, viola o corpo do outro, sim, mas bate, espanca, agride e até mata em nome de tentativas que precisam ser decodificadas. Em geral, as famílias argumentam que *batem para educar, batem para a polícia não bater amanhã, batem porque amam*. Batem, mas dimensionam o amor e o espancar como se constituíssem um mesmo corpo de afeto, sem diferenciar o seu desejo e o desejo do outro, seu corpo maduro, forte, maior e poderoso, do corpo do outro, menor, submisso e passivo. (NEVES, 2008, p. 112)

A compreensão deste fenômeno carece de um processo prévio de sensibilização social e cultural, através da efetivação de métodos não violentos de educação, pois, para uma sociedade que naturaliza a violência há séculos, é até normal não conhecer outra forma de educar a não ser pela autoridade e punição. A Organização das Nações Unidas (ONU) e alguns de seus Organismos, como UNICEF, UNESCO e OMS, vêm instando os países a trabalharem por um mundo melhor para as crianças. Os chefes de Estado e de Governo, quando assinaram e ratificaram a Convenção sobre os Direitos da Criança, se comprometeram a defender e a promover esses direitos.

A pesquisadora Elizabeth Gershoff (2016), em coautoria com Andrew Grogan-Kaylor, publicou, em 2016, no *American Psychological Association*, o resultado da análise de 75 estudos realizados em 13 países nos últimos 50 anos. Foram investigadas mais de 160 mil crianças e a sua correspondência com os castigos físicos mais comuns (palmada de mão aberta aplicada nas nádegas ou nas extremidades e não nas variantes mais violentas). A análise constatou que esse tipo de prática na infância aumenta os riscos de mais agressão, com tendência à ampliação da intensidade da violência, comportamentos antissociais, problemas cognitivos e de saúde mental. Adverte que os pais continuam a aplicar castigos físicos nos filhos porque também o experimentaram na infância, e desmistifica a alegação de que a palmada não é um abuso físico. A meta-análise conclui não ter encontrado nenhum estudo que comprove que o uso das palmadas auxilia no bom comportamento da criança; ao contrário, estudos metodologicamente confiáveis apontam para os malefícios que essa prática acarreta.

Não obstante os estudos científicos, as leis, convenções e tratados, estes comportamentos continuam a ser socialmente consentidos. Inclusive, mesmo com a sanção da Lei específica (Lei Menino Bernardo) no Brasil, é perceptível um cenário dividido quanto ao acolhimento da imposição legal. Tal fato se justifica em razão deste modelo de aplicação de práticas fisicamente punitiva pais/filhos se encontrar compreendido no exercício da parentalidade e que deste decorre um conjunto de circunstâncias e/ou dificuldades interpessoais (individuais, familiares, sociais e culturais) no desempenho daquela tarefa; sobretudo, das circunstâncias socioculturais por meio da tradição e da transmissão geracional desses comportamentos (MATTOS, 2002).

A prática dos castigos físicos como metodologia de educação só terá contestado o exercício de sua legitimidade a partir do momento em que os pais (dominantes) começarem a questionar o motivo pelo qual empregam esse *modus operandi*, e isso só será possível por meio de instrumentos de conscientização e aprendizagem. Bourdieu (1996) adverte que os envolvidos não têm condições de atribuir sentido ao mundo social, pois eles não têm instrumentos adequados para atribuir significado na questão, só quem está fora do fenômeno é que consegue ter uma ideia de lógica de produção de sentido. É preciso fornecer instrumentos para aumento do capital cultural dos pais.

As famílias representam o primeiro espaço social da criança, influenciando sua existência emocional e física pelos comandos peculiares de cada grupo familiar. Essas perspectivas familiares, entretanto, não estão dissociadas do contexto social, considerando que a família complementa sistemas mais ampliados (BROFENBRENNER, 2011). A

internalização desses comandos ocorre desde o nascimento, sendo reconhecidamente mais intensa na infância. Uma grande quantidade de estudos evidencia a associação entre comportamentos despendidos na infância e seus efeitos posteriores.

Apesar dos inúmeros arranjos familiares coexistentes na contemporaneidade, o influxo dos pais (ou terceiros que representem esses papéis) é o de maior relevância na modelação do comportamento dos filhos com características próprias e adstritas aos modos de vida do conjunto parental. Independente da estrutura familiar, é comum a todas elas as dificuldades e incertezas que os pais experimentam em muitos momentos na educação dos filhos, mormente quando são ainda pequenos e demandam maior lapso temporal para a compreensão das regras da convivência familiar.

A capacidade parental se apresenta como resultado da história de vida dos pais, somada às variáveis sociais, políticas e econômicas, bem como à personalidade da criança. Essa relação é continuamente construída, podendo conter episódios incontáveis de conflitos inter-relacionais, consubstanciados em pequenos dissabores a grandes confrontos, que podem levar a resultados traumáticos para os envolvidos.

Estudos mostram que muitos pais acabam projetando nos filhos as marcas emocionais originadas no passado e oriundas da própria relação que mantiveram com seus genitores. Assim, amparados nos conhecimentos recebidos e experimentados em suas vidas, os pais empregam os métodos que consideram adequados para a injeção da disciplina ambicionada; porém, nem sempre conseguem interferir adequadamente no comportamento inobediente dos filhos.

Disciplina é uma palavra frequentemente mal colocada. Muitas pessoas equiparam disciplina com punição, ou ao menos acreditam que punição é a forma de ajudar as pessoas a ter disciplina. No entanto, “disciplina” vem do latim *discipulus* ou *disciplini*, que significa “seguidor da verdade, do princípio” ou “líder venerado”. Filhos e alunos não vão se tornar seguidores da verdade ou de princípios a menos que sua motivação venha de um lócus de controle interno, isto é, até que eles aprendam autodisciplina. Tanto a punição quanto a recompensa vêm de um lócus de controle externo. (NELSEN, 2015, p. 11)

A parentalidade é uma construção social que exige adaptações constantes para acompanhar a evolução das ciências e as mudanças que a sociedade impõe. Ignorar essa exigência de mutação pode repercutir na continuidade dos conflitos relacionais, subordinados a uma pedagogia despótica. Se, de um lado, se têm as garantias e os direitos da criança como pessoa (integralidade e individualidade) que tem necessidades e opiniões, do outro, figura na

nova concepção de pais, o compromisso do exercício responsável na criação de um cidadão (não apenas filho).

4.1 A PARENTALIDADE DEMOCRÁTICA

Partindo do princípio de que a família não é algo natural, biológico, mas uma instituição criada pelos homens em relação a uma determinada época, local e circunstâncias a responder às necessidades sociais, e assim, sendo “uma instituição social, possui também para os homens uma representação que é socialmente elaborada e que orienta a conduta de seus membros.” (REIS, 2012, p. 102).

Do tempo dos reis e servos, passando pela Magna Carta, as revoluções americana e francesa e a Guerra Civil, até nossos tempos atuais, a humanidade veio percebendo, pouco a pouco, que o homem é feito igual, não apenas perante a lei, mas igual, também, à vista de seu semelhante. A implicação deste crescimento é que a democracia não é apenas um ideal político, mas *um modo de vida*. Mudanças rápidas acontecem, porém poucos têm consciência da natureza dessas mudanças. Foi, em grande parte, o impacto da democracia que transformou a nossa esfera social e fez com que os métodos tradicionais de educação de nossas crianças se tornassem obsoletos. (DREIKURS; STOLZ, 1964, p. 15)

Singly (2011) assevera que a família moderna é relacional e individualista; nesta concepção, a maternagem³⁷ também configura uma condicionalidade surgida mediante as necessidades evolutivas sociais. Observando-se o comportamento relacional dos pais, percebe-se que o interesse e a dedicação à criança se manifestam ou não.

Torna-se indispensável a reflexão sobre o papel dos pais na sociedade atual, buscando-se questionar a diferença entre maternidade/paternidade com a maternagem, num contexto que se impõe, de cunho ainda bastante teórico, do respeito aos melhores interesses da criança e ao princípio da afetividade.

No âmbito de uma família democrática, o autoritarismo deve ceder espaço à solidariedade e o relacionamento entre genitor e filho passa a ter como objetivo primordial o desenvolvimento saudável da personalidade do filho, e, portanto, o exercício de seus direitos fundamentais, com vistas a edificação de sua dignidade como pessoa humana autônoma. A autoridade parental, neste aspecto, em muito se distancia da perspectiva tanto de poder como de dever, para exercer uma função de instrumento afetivo facilitador da construção da autonomia responsável do filho. Nisto consiste atualmente o ato de educar uma pessoa em fase de desenvolvimento, conforme demandam o princípio da paternidade responsável e a doutrina da proteção integral da criança e do adolescente. (MORAES; TEIXEIRA, 2013, p. 2142)

³⁷ Termo usado para explicar o conjunto de atributos necessários a qualquer pessoa (independente do gênero: mãe, pai, avós, tios, cuidadores, entre outros) que tenha predisposição de acolhimento (afeto, cuidado, proteção, doação, ensino, conexão, etc.) das necessidades e capacidades da criança em cada fase de seu desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2012)

A socialização presente nas relações entre pais e filhos é uma preocupação emergente, levando-se em conta as influências do capitalismo e da opressão sofridas pelas crianças no sentido de serem enquadradas no que é estipulado pela sociedade. A relação pais e filhos ainda, em muitas situações, “é o condutor do comportamento autoritário dos responsáveis pelas crianças.” (GUERRA, 2001, p. 153).

A falta de sensibilização dos sofrimentos suportados pela criança no interior de suas casas, promovida pela ausência da maternagem, a prática da insignificância existencial da criança continuará sendo “tomado como irrelevante e totalmente trivializado, por tratar-se “apenas de crianças”. Em 20 anos, essas crianças tornar-se-ão adultos que farão seus filhos pagar a conta.” (MILLER, 1997, p. 75). Assim, “Não esqueçamos que os pais estão sempre tão emaranhados na trama de seus métodos antigos e tradicionais, que não conseguem se libertar rapidamente.” (ADLER, 2003, p. 153).

A educação patrocinada pelos pais difere da escolarização e pode coexistir em diversos ambientes sociais. De acordo com Giddens (2012, p. 590), “a educação pode ser definida como uma *instituição social*, que possibilita e promove a aquisição de habilidades e conhecimento e a ampliação dos horizontes pessoais”. Adler, há quase 100 anos, iniciava o capítulo VIII de seu livro *A ciência de Viver* com a seguinte indagação: Como devemos educar os nossos filhos? E na sequência, afirmava que “Isso representa, talvez, a questão mais importante da vida social de hoje.” (ADLER, 1956, p. 201). Essa fala demonstra que as incertezas sobre a melhor forma de educar é uma constante na vida em sociedade, impossibilitando identificar uma única maneira de conduzir a criança para o mundo social adulto com perfeição. Para ele, a educação das crianças, tanto informal como a formal, representa uma “tentativa para exteriorizar e dirigir personalidades” para se adaptarem “à condição de membros da sociedade.” (ADLER, 1956, p. 201).

A maioria dos pais deseja mesmo um filho perfeito, que tenha sucesso na escola, nos esportes, que ganhe medalhas nas competições e tire somente notas exemplares. Querem mostrar os filhos para os outros, sentir orgulho e até mesmo esperam que os filhos realizem coisa que não conseguiram realizar. Nós também queremos que eles nos obedeçam incondicionalmente. Será que isso é bom? Um filho que, no futuro, não consiga distinguir entre um bom e um mau comando e obedeça sempre, não importa o que aconteça? É claro que não, não é? Às vezes os pais repetem sem pensar “que sorte que seu filho é assim, tão estudioso ou obediente”. Veja bem, ter um filho feliz, bem educado é fruto de estratégias educativas e não um golpe de sorte! (WEBER, 2017, p. 15)

Singly (2011) divide a história da família moderna em dois momentos, a da primeira modernidade, compreendida do fim do século XIX até o ano de 1960, tendo como características incontestes a força do casamento, a divisão do trabalho entre homem e mulher, e a atenção à criança quanto à saúde e educação. A segunda modernidade é marcada pela intensificação da individualidade e da transformação dos laços familiares, oportunizando uma maior valorização do membro da família (figura própria) do que necessariamente a soma do círculo doméstico. Com esta perspectiva de individualidade é que a criança vem conquistando uma nova natureza social, como ser humano, sobrepondo a díade filho e/ou aluno.

De acordo com Giddens (1999), as relações familiares, ‘tecido mais amplo da vida social’, estão se modificando na mesma intensidade que a família tradicional está ficando restrita ao imaginário conservador. As mudanças apontam para a democratização da família em uma combinação das escolhas individuais e da solidariedade social. Held (1990) ressalta que a liberdade e a igualdade representam a linha condutora de todos os modelos de Democracia.

No entanto, há uma confusão altamente difundida sobre a aplicação dos princípios democráticos. Em consequência, temos frequentemente confundido permissividade com liberdade e anarquia com democracia. Para muitos, democracia significa liberdade de fazer o que bem se entende. Nossos filhos chegaram ao ponto de desafiar as restrições, porque acham que têm o direito de fazer o que bem entendem. Isto é permissividade, não liberdade. (DREIKURS; STOLZ, 1964, p. 17)

A família, frente à inclusão da liberdade e individualidade em seu meio, está paulatinamente se democratizando, tendo como parâmetro o processo da democratização pública. Em especial, aos valores transfigurados em direitos, a exemplo do respeito, da igualdade, da liberdade de expressão, da convivência familiar, da autonomia, da proteção de todos os tipos de violência e da responsabilidade mútua entre os seus membros. Ainda é um ideal a ser perseguido, no entanto, é perceptível a mudança, de maior ou menor escala, nas famílias da atualidade. (GIDDENS, 1999)

Na proposição democrática do compartilhamento entre o ‘casal’ pelos cuidados das crianças, a relação pais e filhos segue para o ideal da substituição da autoridade/subordinação pela negociação/cooperação. Considerando que os alicerces da Democracia, como a dignidade da pessoa humana e o princípio da igualdade, são imprescindíveis à cidadania, a educação dos filhos é movida pela participação nas decisões familiares, respeitadas as limitações da idade. Na transmutação da categoria instituição para instrumento de desenvolvimento individual, a

autoridade não deixa de existir, mas fica diluída pela liderança e senso de pertencimento (SIERRA, 2011).

Para Freire (1996) a prática da autoridade democrática tem como ponto central a segurança em si mesma, afastando o discurso impositivo de mandonismo e a auto-imposição de legitimidade. Nesta condição, a arte de ensinar traz em seu bojo inúmeros requisitos que convalidam a liderança e a capacidade de rever-se. A educação não é uma trilha para a obediência, ao contrário, representa o caminho para a condução do educando para intervir no mundo.

A assunção de responsabilidades pelas ações praticadas esta diretamente vinculada ao posicionamento ético frente à liberdade, da qual não se omite ou suprime, num processo contínuo de transição (aprendizado) entre a dependência e a autonomia. Ensinar exige comprometimento e exemplo, procurando sempre diminuir a distância do que se fala com aquilo que se faz; do que se parece com aquilo que de fato é. “A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado.” (FREIRE, 1996, p. 106)

O pertencimento se perfaz com a sensação de inclusão em um grupo, não com a simples presença física, mas como parte interativa do todo (respeitadas às contradições), considerando sua real importância para o funcionamento do conjunto interpessoal. A criança pertence e corresponde quando tem nítida a sensação de que sua participação é importante, necessária e valorada pelos adultos (NELSEN, 2015).

Dreikurs ressalta que a igualdade não se confunde com uniformidade, mas no imperativo de semelhança quanto às idênticas necessidades de respeito e dignidade. O senso de superioridade dos pais em relação aos filhos é resultado da imposição cultural marcadamente conduzida pela “origem de nascimento, fortuna, sexo, cor, idade ou sabedoria. Nenhuma capacidade, ou traço individual, pode ser garantia de superioridade ou de direito de dominação.” (DREIKURS; STOLZ, 1964, p. 16).

As relações interpessoais sempre foram permeadas por muitos modelos de submissão.

Naquela época havia muitos modelos de submissão. O pai obedecia ao chefe (que não estava interessado em suas opiniões) para não perder o emprego. Minorias aceitavam funções submissas que geravam grande perda de sua dignidade pessoal. Atualmente, todos os grupos minoritários exigem seus direitos de igualdade e dignidade de forma absoluta. É raro encontrar alguém que esteja disposto a aceitar um papel inferior e submisso na vida. As crianças estão simplesmente seguindo os exemplos que observam ao seu redor. Elas também querem ser tratadas com dignidade e respeito. (NELSEN, 2015, p.2)

A parentalidade autoritativa é a que mais se identifica com o sistema democrático, em razão de apresentar um alto grau de responsividade e de exigência, com a interação de regramentos, controle afetivo, protetivo e, ao mesmo tempo, concebendo a autonomia e o encorajamento para a liberdade. Valoriza prioritariamente o diálogo, e reconhece, de fato, a criança como um indivíduo, com características, capacidades e qualidades próprias. Entretanto, todos os demais estilos parentais podem ser sintonizados nos ditames democráticos, desde que oportunizada uma modificação cognitiva sobre os efetivos direitos do ser humano em fase de desenvolvimento, que, por ainda estar em formação, carece do benefício de direitos específicos e de proteção especial. O poder dos pais continua a ser exercido, porém, harmonizado com os direitos da criança (SINGLY, 2011).

Temos grande admiração e simpatia pelos pais que desejam cumprir seu papel com responsabilidade, mas, frequentemente, se deparam com uma tarefa para a qual não estão preparados. Assim como as crianças, os pais também necessitam de treinamento. Um treinamento que desenvolva respostas novas para a provocação da criança pode levar a novas atitudes e abrir novos caminhos para as relações mais harmoniosas. (DREIKURS; STOLZ, 1964, p. 10)

Segundo Nelsen (2015), a relação pais e filhos é repleta de episódios preenchidos pelo confronto e disputa pelo poder, e que dessas experiências resultam intermináveis provações de autoridade e obediência ou a sua fuga, seja pelo conformismo ou afastamento. “Os adultos realmente têm dificuldades em desistir da punição.” (NELSEN, 2015, p. xxiii).

4.2 DISCIPLINA POSITIVA

Para uma salutar formação da personalidade dos indivíduos, se torna indispensável uma adequada socialização primária enquanto crianças pertencentes a um grupo familiar e dependentes de seus cuidadores. (AZEVEDO; GUERRA, 2001). Como concepção do termo adequada, entenda-se a necessidade de a criança se desenvolver com respeito de suas pessoas de referência, da tolerância para com os seus sentimentos, da “sensibilidade em relação às suas necessidades e mortificações, bem como da autenticidade de seus pais, cuja própria liberdade – e não as reflexões sobre educação – lhe impõe limites naturais.” (MILLER, 2006, p. 114).

Assim, há um elo inquestionável da parentalidade com a educação, pois

A parentalidade e a educação têm de constituir – a referência que deve permitir apreciar as modalidades e os objetivos do sistema político familiar. Isto não se trata de meras e vãs palavras no - interesse da criança. Trata-se sim de centrar uma política global, cujos diferentes aspectos (financeiros, sociais, jurídicos) têm de ser rigorosamente descritos, definidos, nas ricas potencialidades e nas fortes obrigações da parentalidade. (SULLEROT, 1997, p. 292)

A capacitação de pais e cuidadores, numa concepção de prevenção primária, reflete uma potencialidade viável na modificação das estruturas geracionais. Assim, considerando que a parentalidade representa um processo construído e reconstruído gradativamente, segundo a vivência experimentada por cada integrante da família, a discussão coletiva sobre as formas alternativas de educar suas crianças é fator preponderante e emergente no mundo globalizado. Com esta preocupação, surgem diversos métodos de intervenção parental, com o fim de direcionar os pais, por meio de estratégias e práticas para uma educação menos repressiva e mais construtiva.

A questão é que precisamos perceber que todos os seres humanos têm seus momentos de reagir em vez de agir. A maioria dos adultos realmente tem boas intenções – eles simplesmente querem ensinar as crianças a serem mais respeitosas. O problema é que, ao reagir, usamos comportamento desrespeitoso (nos comportamos mal) na nossa tentativa de ensinar respeito. Quando reagimos, nos tornamos mais interessados (sem pensar sobre isso) em fazer a criança “pagar” pelo que fez por meio de culpa, vergonha e dor. Nessa hora não estamos pensando nos efeitos em longo prazo para a criança. Se estivéssemos, não reagiríamos. (NELSEN, 2015, p. 257)

O respeito do superior interesse da criança, da satisfação das suas necessidades, do reconhecimento, da orientação e das práticas educativas não violentas, representa a matriz comum na promoção das competências parentais para uma parentalidade positiva, independente da linha de abordagem. Cruz e Ducharne (2006) apontam a necessidade de identificar com precisão a que se refere a formação de pais, pois a intervenção de caráter educativo apresenta distinções importantes em relação à intervenção de caráter terapêutico. De acordo com as autoras, a formação de pais é uma das inúmeras modalidades pertinentes à intervenção na parentalidade, tendo como objetivo auxiliar nas dificuldades experimentadas no exercício do papel educativo, alterando as interações pais e filhos com o fim de promover o pleno desenvolvimento da criança.

Ressaltam ainda as autoras que os Programas de Formação de Pais podem ser aplicados de forma individual ou em grupo, nos mais variados ambientes (familiar, escolas, instituições, comunidades) e que há uma diversidade de abordagens, destacando-se: o Treino Parental Comportamental, a Terapia centrada no cliente, Treinamento Sistemático para parentalidade eficaz, e Parentalidade Ativa (CRUZ; DUCHARNE, 2006).

Quadro 9 - Modelos mais comuns de Abordagem

Identificação	Período	Origem	Objetivo
Modelo Parental Comportamental	Década de 50	Teoria da Aprendizagem Social de Julian Rotter e na Análise Comportamental Aplicada (behavioral) de Burrhus Frederic Skinner	– capacitar os pais, por meio de estratégias educativas, a alterarem o comportamento inadequado da criança. – influência da modelação pela recompensa ou sistema de punição. – tem como características o elogio, atenção, aplicação de reforços verbais e físicos, retirada de privilégios. – influência do ambiente social
Modelo Reflexivo Centrado no Cliente - PET – Parent Effectiveness Training – Terapia centrada no cliente	Década de 60	Criado por Thomas Gordon, o qual comparava a relação pai-criança com a relação terapeuta-cliente. Chamado de Modelo Gordon	– os pais devem respeitar os direitos dos filhos, valores e ideias (aceitação incondicional) – estratégias de influência e persuasão, ouvindo sempre a criança. – liderança centrada no grupo.
Modelo Adleriano - STEP - Systematic Training for Effective Parenting Treinamento sistemático para parentalidade eficaz.	Década de 70	Criado por Don Dynkmeyer com abordagem adleriana	– auxiliar os pais para estabelecerem uma relação respeitosa com seus filhos. – compreensão de si mesmo e de seu filho, igualdade. – cooperação das relações positivas na promoção da autoconfiança e independência da criança. – desuso da recompensa e da punição
Modelo da Parentalidade Ativa - Active parenting or Video Based Program	Década de 80	Criado por Michael Popkin	– ensinar competências de comunicação e gestão disciplinar positiva. – liderança e modelagem parental – promoção do sentido de responsabilidade, cooperação e coragem na criança.

Fonte: Adaptado de: Cruz e Ducharne (2006)

De acordo com Power e Hart (2008), há uma proliferação gradativa nas formas positivas e não violentas de educação/disciplina das crianças nas mais variadas culturas e regiões, visando uma relação pais e filhos de mútua construção. Estabelecem, num ambiente solidário, o respeito à dignidade da criança, o desenvolvimento da autodisciplina, do caráter e do comportamento pró-social; além do incentivo à participação ativa da criança, respeitadas as suas limitações, valorização da sua visão de mundo, como as diretrizes básicas para uma disciplina infantil construtiva.

A Disciplina Positiva, como uma das alternativas de educação parental, integra o conjunto de funções atribuídas aos pais/cuidadores para melhor assistirem e educarem os seus filhos, considerando que as competências parentais não são inatas, mas apreendidas e melhoradas ao longo da vida. Nessas condições, é que se prescinde do conhecimento de alternativas para a resolução de conflitos que redundem em um aprendizado e não na mera punição. O método, segundo Nelsen (2015) vem apresentando resultados importantes em muitos países onde se tem difundida a sua prática, tanto em relação a implicações nos ajustamentos sociais quanto em uma perspectiva cognitiva. Ela inverte a compreensão tradicional da função de pais, pois retira dos pais a obrigação da perfeição do exercício da parentalidade e coloca como prioridade o respeito e o interesse da criança. Não se trata mais de buscar a obediência dos filhos, mas sim o desenvolvimento da criança como ser humano em uma fase especial. Prevalece o melhor interesse da criança e a aprendizagem decorrente das experiências diárias convividas na família (NELSEN, 2015).

A figura dos pais, senhores da verdade, dá lugar a uma composição harmônica de aprendizado mútuo, considerando que cada indivíduo reage de forma diferente, mesmo em situações análogas. Assim, a Disciplina Positiva pode ser considerada uma forma preventiva de aumentar a consciência dos pais no exercício de suas competências parentais. A Disciplina Positiva valoriza a responsabilidade dos pais pela dignidade e direitos da criança em todas as fases de seu desenvolvimento, com a finalidade de propiciar no processo de ‘fazer crescer’, condições suficientes para que a criança se torne um adulto socialmente integrado e responsável. O que muda em relação à paternidade tradicional é que esta se preocupa na forma como os pais vão educar seus filhos, e aquela é o resultado buscado em como educar os filhos, ou seja, a diferença primária está entre a forma e o conteúdo. Busca-se a ruptura do dogma da educação como obediência e se insere no conceito de aprendizagem e pertencimento (SENA; MORTENSEN, 2014).

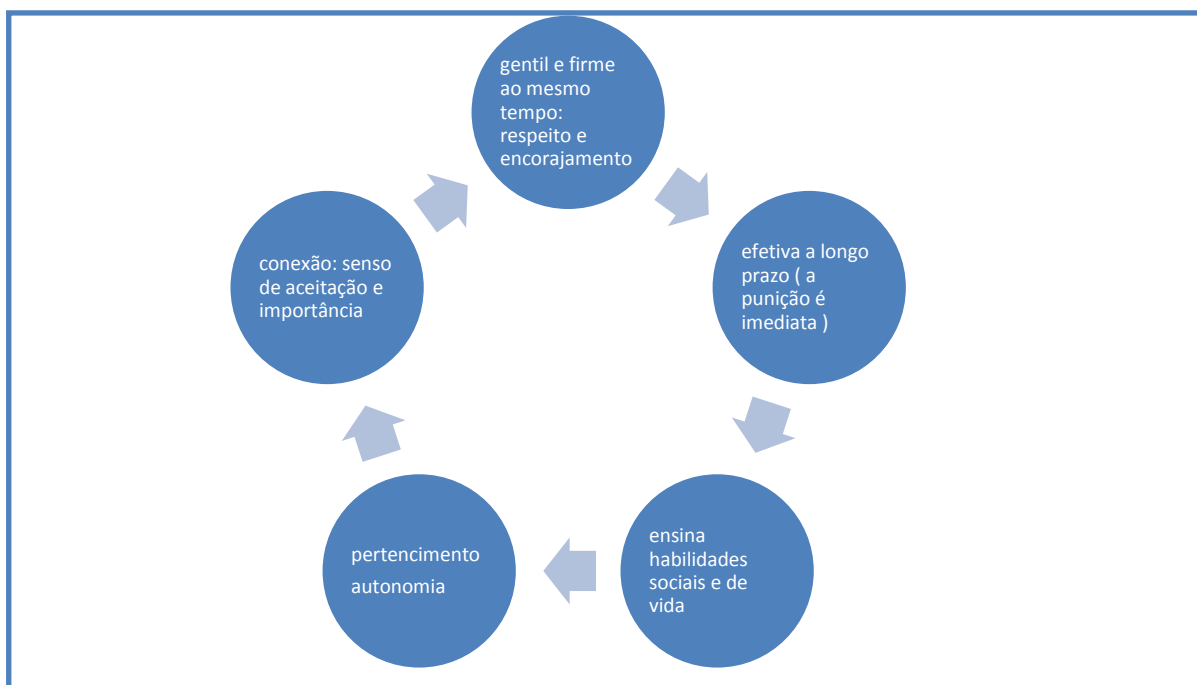
Dessa forma, a Disciplina Positiva continua a se estruturar nas crenças e valores dos pais, porém empregadas de uma forma reflexiva e com a participação dos filhos, oportunizando a troca de experiências geracionais (o processo de inculcação passa a ocorrer em uma relação horizontal: adultos/crianças). A compreensão de que a parentalidade é um trabalho conjunto e cooperativo representa o primeiro estímulo a uma mudança comportamental e relacional, e se identifica com um estilo parental democrático. Cabe ressaltar que o questionamento do próprio exercício parental é um processo complexo porque requer uma autoanálise consciente sobre uma prática empregada no automático, sem maiores

preocupações sobre a existência de alternativas para as mesmas situações. É reconhecer que suas verdades são relativas. Não se trata de educar os pais para o uso de um formato preconcebido, mas sim de fazê-los repensar os prós e contras dos métodos utilizados em comparação com a proposta positiva.

Jane Nelsen (2015), na introdução de seu clássico livro sobre a Disciplina Positiva, questiona se o combate entre punição e permissividade um dia vai acabar, considerando que muitas pessoas só admitem a existência de dois extremos em se tratando da educação das crianças. Acredita que a finalidade da Disciplina Positiva está justamente em auxiliar os adultos a encontrarem o meio termo entre a punição e a permissão. Com essa perspectiva, a Disciplina Positiva apresenta ferramentas que são gentis e firmes ao mesmo tempo e propiciam habilidades sociais e de vida. “Muita gentileza sem firmeza pode se tornar permissividade, e muita firmeza sem gentileza pode se tornar rigidez excessiva.” (NELSEN, 2015, p. xxvi).

A espinha dorsal da Disciplina Positiva se perfaz em cinco critérios indispensáveis para uma parentalidade democrática e efetiva. (NELSEN, 2015)

Figura 8 - Os cinco pilares da Disciplina Positiva



Fonte: Adaptado de: Nelsen (2015)

As raízes da Disciplina Positiva são encontradas nos trabalhos desenvolvidos pelo vanguardista Alfred Adler (1870-1937), no início do século XX, nos quais já defendia a ideia

de que as crianças são seres iguais a todas as outras pessoas, e por isso merecedoras de dignidade. Dissidente da Sociedade Psicanalítica Vienense³⁸, em 1911 fundou sua própria organização ‘Associação de Psicologia Individual’. Na busca de criar uma teoria geral sobre a natureza humana, compreendia que a forma como nos comportamos é resultado do desejo que temos de melhorar a nossa vida e a dos outros a nossa volta, enfatizando a importância do sentimento de integralidade, seja no grupo, na escola, na família, na comunidade, ou melhor, em todos os espaços sociais. Adler compreendia que o desenvolvimento do instinto social do indivíduo tem uma parte que é inata e outra fruto de aprendizado, motivo pelo qual deveria ser trabalhado pelos pais e pela educação. Na proposição de divulgar o conhecimento para todos (não deve ser exclusividade de especialistas), em 1919, Adler criou os Centros de Orientação Infantil ou consultorias pedagógicas para os pais, alunos e professores, cujo êxito serviu de modelo para outros países (FADIMAN; FRAGER, 1986).

A psicologia do desenvolvimento individual (Psicologia Individual), apesar da influência do darwinismo social, contraria a máxima da seleção natural que prestigia a prevalência de sociedades superiores às outras, com a eliminação do incapaz ou do menos adaptado. A cooperação e o sentimento comunitário são mais importantes do que a luta competitiva no processo da evolução humana, e as eventuais inferioridades orgânicas podem representar o motivo para uma conquista ou superação. Em consonância com a teoria psicanalítica, particularmente quanto à motivação humana no processo de desenvolvimento do homem, é fundamental o incentivo e envolvimento no estudo da relação pais e filhos no período da infância. Todas as crianças são cometidas por um sentimento de inferioridade, em razão de seu tamanho e de sua falta de poder perante o adulto, ao qual ele denominou com a expressão ‘complexo de inferioridade’. De maneira inversa, em uma espécie de compensação, esse sentimento de inferioridade estimula a criança para crescer (física e intelectualmente) e se assemelhar ao adulto (ADLER, 1957).

A criança tem nos adultos com os quais convive o parâmetro de força e poder, sendo seu exemplo e estímulo para conquistar essa condição. Dependendo de suas inferioridades orgânicas e das características do meio, a criança tem como opção um dos dois caminhos: “praticar os atos e empregar os métodos que compreende estarem a usar os adultos para com ela; ou, então, ostentar sua fraqueza, o que pelos mesmos adultos é considerado como uma inexorável exigência de seu auxílio.” (ADLER, 1957, p. 45).

³⁸ Foi discípulo de Freud, mas se afastou de sua teorização.

Adler (1957) compreende que, quando se busca a luta pela superioridade, no sentido de ser melhor, desponta-se uma preocupação social e o interesse do bem-estar dos outros, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e capacidades. Nesse sentido, a infância se torna fundamental para determinar o estilo de vida e a construção dos valores e objetivos da pessoa adulta. Para o autor, o estilo de vida (self) é único, de interpretação subjetiva (apercepção), e vai determinar como a pessoa se portará frente às relações sociais, na profissão e nos relacionamentos amorosos. De acordo com Adler, todo comportamento é social, em razão do homem crescer em um meio social e de suas personalidades serem socialmente formadas, e, assim, o *Gemeinschaftsgefühl* (interesse social) corresponde à envoltura e cooperação (mais que uma preocupação) com o ser humano. Adverte que é por meio da cooperação que ocorre a superação do sentimento de inferioridade ou da existência de neuroses.

A falta de interesse social equivale à orientação no sentido do lado inútil da vida. Os indivíduos que carecem de interesse social, constituem os grupos de crianças-problemas, criminosos, doentes mentais e ébrios. A nossa missão, em tais casos, está em encontrar meios de influenciá-los a voltar ao lado útil da vida e fazê-los interessados no próximo. Dessa maneira, podemos afirmar que a chamada Psicologia Individual é, na realidade, uma psicologia social. (ADLER, 1956, p. 44)

Ao versar sobre a educação das crianças, Adler (2003) adverte que a interpretação e o desenvolvimento da criança dependem da sua posição e interação em relação ao seu meio familiar e com cada um de seus membros, inclusive quanto à ordem de nascimento que ocupa na ‘fratria’, e do sistema de regras que a criança vai formando para si durante o seu crescimento, o qual vai guiar o seu comportamento futuro (estilo de vida). Isso evidencia que é necessário considerar a individualidade e a forma de compreender o mundo de cada criança, pois uma mesma educação pode não redundar em respostas comportamentais semelhantes, causando conflitos e incertezas nas relações familiares.

Fazendo uma analogia da relação do psicólogo/paciente com o professor/pais, Adler (2003) ressalta que os pais não podem ser responsabilizados por todos os ‘defeitos’ atribuídos às crianças, pois não são *experts* em psicologia e transmitem aquilo que herdaram das gerações antecedentes, sem contudo, eximirem-se da sensação implícita da culpa pelos eventuais fracassos dos filhos. “A conclusão essencial de nosso estudo é o conhecimento da necessidade de tratar o homem como ser social. Uma vez aprendida esta ideia, adquirimos um importante elemento para a compreensão do procedimento humano.” (ADLER, 1957, p. 53).

A educabilidade de uma criança está estreitamente relacionada com as potencialidades orgânicas, e pode ser prejudicada pela dimensão e persistência atribuídas ao senso de inferioridade, ou pela ânsia da criança em conquistar o predomínio do meio e também sobre os outros. Todas as crianças devem crescer no meio dos adultos; entretanto, essa aproximação, eventualmente, pode gerar uma propensão ao sentimento de inferioridade em razão das desproporcionalidades físicas, intelectuais e emocionais. A ausência desta observação pode erroneamente conduzir a exigências superiores às potencialidades da criança, favorecendo, assim, a sua sensação de pequenez e fraqueza (ADLER, 1957).

Ao abandonar sua terra natal em razão das perseguições nazistas, Adler mudou-se para a América do Norte, sendo, em 1932, admitido como psicólogo na Escola de Medicina de Long Island. Essa mudança oportunizou e favoreceu a divulgação de seus trabalhos pelos Estados Unidos e Europa, considerando que sua qualidade de pensador, terapeuta e educador não foi valorada em Viena, domínio de Freud. Sua concepção da ciência da natureza humana e da relevância que concebe a infância no desenvolvimento do homem estimulou a continuidade de seus estudos, em especial os conceitos básicos de sua filosofia e ensinamentos: inferioridade, compensação, superioridade, objetivos de vida, estilo de vida, esquema de apercepção, interesse social, cooperação, obstáculos do crescimento e o relacionamento social (FADIMAN; FRAGER, 1986).

Entusiasta com os estudos de Adler, Rudolph Dreikurs (1897 – 1972), com quem trabalhou, continuou a desenvolver e propagar, depois de sua morte em 1937, o Sistema de Psicologia Individual. Dreikurs, por meio de suas obras e métodos, disseminou na prática a teoria adleriana, ajudando pais e professores a compreender e melhorar as relações com as crianças, uma vez que, na incompreensão de alguns conceitos básicos da teoria, muitos pais estavam invertendo a sua finalidade e utilizando-os de forma impositiva, fortalecendo os métodos controladores e punitivos (NELSEN, 2015).

De acordo com Dreikurs (1964), já se dedicando ao tema por mais de 40 anos, os pais devem orientar seus filhos, sem, contudo, serem permissivos ou punitivos. Ressalta que os pais, assim como as crianças, necessitam de treinamento para apresentarem respostas às provocações da criança, potencializando novos caminhos para uma relação mais harmoniosa e produtiva. O autor ressalta que, apesar de todos os esforços em proporcionar condições adequadas para o ambiente familiar, muitos pais se sentem inseguros e inaptos para a criação de filhos bem educados. Ao contrário, a criança desde muito cedo expressa sua insatisfação, tédio, deboche e confronto.

O livro *Como Educar Nossos Filhos Nos dias de Hoje: Liberalismo X Repressão*, escrito a quatro mãos com Vicki Soltz, em 1964, exemplifica a preocupação de Dreikurs (assim como era a de Adler) em tornar um tema bastante complexo em algo popular e de fácil compreensão a seus destinatários: pais e professores. “Afinal de contas, não estamos ensinando psicologia aos pais, mas, em vez disso, estamos tentando lhes apresentar alguns passos objetivos que os conduzam numa nova direção.” (DREIKURS; SOLTZ, 1964, p. 10).

Apoiando-se nos conceitos da Psicologia Individual de Adler, Dreikurs (1964) aponta com literalidade as diretrizes para uma mudança de melhora (não de perfeição) na inter-relação pais e filhos. Considera que o ponto de partida consiste na busca de compreender a criança, não por meio de seu comportamento, mas nos motivos que a levam a adotar determinada postura; reconhecer que seu objetivo e necessidade básica figuram no desejo de pertencimento, de fazer parte do grupo familiar. No meio ambiente da criança, externo (como, onde e com quem vive) e interno (potencial hereditário), encontrará alguma maneira intuitiva (positiva ou negativa) de ser notada. Observa que há três fatores no ambiente externo capazes de interferir no desenvolvimento da personalidade da criança: atmosfera familiar (absorve e se modela aos valores, regras e convenções da família: influências econômicas, racial, religiosa e social); constelação familiar (o papel e posição que cada membro da família representa) e métodos de treinamentos predominantes (a forma de educar).

O estímulo é mais importante do que qualquer outro aspecto na educação das crianças. É tão importante que a sua falta pode ser considerada a causa básica do mau comportamento. *Uma criança mal comportada é uma criança desestimulada.* Cada criança necessita de estímulo contínuo tanto quanto uma planta necessita de água. Ela não pode crescer, se desenvolver e ter um sentimento de pertinência se não for estimulada. No entanto, as técnicas de educação de crianças utilizadas atualmente apresentam uma série de experiências desestimuladoras. (DREIKURS; SOLTZ, 1964, p. 42)

De acordo com a linha de pensamento de Dreikurs (1964), as punições ou atitudes autoritárias precisam ser substituídas por demonstrações de respeito e cooperação mútuos. Mesmo frente à ausência de experiência da criança, proporcional à idade, a dignidade como seres humanos iguais deve prevalecer a qualquer método educativo. Quando há inclinação para a aplicabilidade dos castigos físicos no sentido de conter o comportamento da criança, se expõe, na verdade, os sentimentos de frustração do próprio adulto (oriundos de uma série de circunstâncias), mas jamais na fragilizada alegação de se tratar de um benefício em prol da criança. Os princípios do sistema democrático precisam ser aplicados também na esfera familiar, o que representa alteração na relação filial, substituindo o controle/dominação pela

orientação/liberdade. Isso não significa descontrole, mas o compromisso responsável do adulto que com firmeza, respeito, cooperação, demonstra a sua liderança e não a autoridade e luta pelo poder.

A posição de comando que os pais detêm sobre os filhos não se extingue ou se reduz com a postura do tratamento igualitário, mas o modo como passa a ser empregado é que se torna inovador, uma vez que se busca ‘falar’ com a criança e não para ela, o que exige, sem dúvida, um maior envolvimento, paciência, tempo e dedicação do grupo familiar. Preconiza que, no método autoritário, não há gentileza, e no permissivo, total ausência de firmeza (DREIKURS; STOLZ, 1964).

Com esta linha de raciocínio, a filosofia e os ensinamentos de Alfred Adler e Rudolf Dreikurs são considerados os pilares da Disciplina Positiva, os quais influenciam completamente os trabalhos da educadora Jane Nelsen. Em 1980, Lynn Lott escreveu o primeiro manual de ensinamento aos pais e, Jane Nelsen, então diretora do Projeto ACCEPT (Adlerian Counseling Concepts for Encouraging Parents and Teachers),³⁹ utilizava com sucesso a metodologia, resultando na publicação do livro, em 1981, intitulado *Disciplina Positiva*, atualmente na sua 3ª. edição no Brasil (NELSEN, 2015).

Suas obras já foram traduzidas para mais de 15 países, ultrapassando os 2 milhões de cópias impressas. Ela cunhou a denominação do método como Disciplina Positiva, desenvolvendo, de forma didática e acessível, as habilidades de aplicação na prática da abordagem adleriana “para ajudar as crianças a parar maus comportamentos e a ensinar-lhes autodisciplina, responsabilidade, cooperação e habilidades de resolução de problemas.” (NELSEN, 2015, p. xviii).

Seu método é empregado, com as devidas adaptações a cada meio, na relação pais/filhos e na relação professores/alunos, tendo como intuito o aprendizado para que as crianças e os adolescentes desenvolvam habilidades sociais e de vida. É uma abordagem filosófica prática, presente em mais de 60 países, que ensina pais, professores e profissionais na área de saúde. Considerando que este objeto de estudo se restringe à educação parental, a retórica será direcionada ao contexto familiar.

Segundo Nelsen (2015), existem três formas de abordagens para a materialização da interação adulto criança: o controle excessivo (rigidez, ordem, sem liberdade e escolhas), permissividade (sem limites, liberdade sem ordem) e a disciplina positiva (gentileza e firmeza ao mesmo tempo, escolhas limitadas e liberdade com ordem). Na abordagem permeada pela

³⁹ Conceitos de Terapia Adleriana para Incentivar Pais e Professores. (tradução livre)

rigidez, os episódios punitivos são uma constante, considerando que sua aplicação elimina o mau comportamento de imediato, falseando uma realidade de concordância e obediência. O reiterado uso da punição acarretará à criança, em longo prazo, comportamentos inconscientes que repercutirão durante toda a sua vida, aos quais Nelsen denomina de ‘Os quatro R da Punição’, que podem surgir concomitante ou separadamente: ressentimento, retaliação, rebeldia e recuo.

Qualquer um que conviva com crianças sabe que elas param de se comportar mal quando são punidas, pelo menos por um tempo. Por essa razão, os adultos podem pensar que estão ganhando muitas batalhas da disciplina. No entanto, eles inevitavelmente perdem a guerra quando as crianças são levadas a se vingar, evitar serem pegas, ou a obedecer por medo ou por um sentimento de desvalorização. (NELSEN, 2015, p. 86)

Jane Nelsen (2015) ressalta que, para uma educação/disciplina ser considerada efetiva e produtora, é indispensável a observação de cinco critérios para sua completude: 1) sensação de conexão da criança (fazer parte do grupo); 2) estimular o respeito mútuo (respeito recíproco); 3) prática efetiva a longo prazo (pensar nas consequências das atitudes atuais); 4) repassar habilidades sociais e de vida (dar bons exemplos, valores); 5) ensinar e estimular a criança a descobrir suas capacidades (respeitar a singularidade de cada criança).

No processo de socialização, os efeitos da punição ficam latentes no inconsciente da criança que passa a agir em concordância com o sentimento remanescente do ato punitivo. A Disciplina Positiva, considerada a punição em seu sentido genérico, é contrária à sua aplicação em qualquer um de seus espectros (punitiva ou restritiva de direitos). Nelsen (2015) entende que o castigo físico apresenta um resultado eficiente, mas adverte se tratar de uma resposta eficaz de curtíssimo tempo, cujas consequências são duradouras e imprevisíveis. Reconhece que a decisão de parar de punir não ocorre apenas pela trilha da vontade, é preciso modificar uma postura de vida, praticando novas habilidades e alternativas não violentas em parceria com a criança. O êxito da educação positiva depende da conexão e interatividade compartilhada reciprocamente entre o adulto e a criança, num ambiente de respeito e igualdade.

Nelsen (2015) utiliza na metodologia da Disciplina Positiva os conceitos básicos da teoria de Adler, em especial nas seguintes premissas: crianças são seres sociais; o comportamento da criança é baseado em objetivos por ela criados; o principal objetivo da criança é ser aceita e importante; uma criança malcomportada é uma criança desencorajada; é imprescindível possuir senso de responsabilidade social ou sentimento de comunidade; prática

da igualdade; os erros são oportunidades de aprendizado; e, por derradeiro, a demonstração inequívoca de afeto. A proposição da abordagem da Disciplina Positiva consiste em auxiliar o adulto a empreender novas habilidades com o fim de ajudar as crianças a conquistarem segurança, pertencimento, aceitação, igualdade, afetividade, encorajamento e responsabilidade social, tanto na infância como na vida adulta.

Considerando que toda criança, assim como o adulto, quer se sentir pertencente ao meio no qual convive e manter seus relacionamentos, ela vai interagir da maneira que corresponda a atenção reclamada. Em razão de sua idade e inexperiência, poderá expor essa pretensão de forma inadequada aos padrões reinantes na família ou na comunidade, razão pela qual é dependente do direcionamento do adulto. Como todo ser humano, o primeiro objetivo da criança é ser aceita e, como tal, contribuir para a sociedade. Entretanto, quando não está presente a contribuição e somente aceitação, o resultado pode redundar em egocentrismo, prejudicando a ideia de cooperação (NELSEN, 2015).

É uma proposta de longo prazo, que tem por objetivo repassar valores e habilidades sociais proativas, para si e para a sociedade. Há uma mudança de paradigma, uma vez que se deixa de observar o comportamento em si e se passa a investigar e trabalhar com o(s) motivo(s) pelo qual a criança está agindo de determinada forma. É preciso compreender o desafio (significado) do comportamento da criança, pois as relações se estruturam pela troca de aprendizado, e a reação nada mais é do que a resposta a um estímulo, positivo ou negativo.

4.2.1 A Logística Contextual da Disciplina Positiva

A *Positive Discipline Association*, com sede em Atlanta, aprovada pelo NBCC – *National Board for Certified Counselors* - como um provedor de Educação Continuada, sendo filiada a NASAP - Sociedade Norte Americana da Psicologia Adleriana, é uma organização não governamental que tem por objetivo disseminar o programa de Disciplina Positiva desenvolvido pela Dra. Jane Nelsen em 1980. Tem como finalidade a promoção da capacitação para pais e professores no sentido de ensinarem habilidades sociais e pessoais (de vida) a seus filhos e alunos, sem o uso da educação punitiva. É fundamentada na reciprocidade do ensino-aprendizagem.

Adultos conquistam as crianças quando as tratam com dignidade e respeito (gentileza e firmeza ao mesmo tempo) e confiam em suas habilidades para cooperar e contribuir. Isso exige que eles usem muito encorajamento e disponham de tempo para ensinar habilidades de vida essenciais. (NELSEN, 2015, p. 22)

A Disciplina Positiva, cada vez mais, está sendo empregada nos mais variados ambientes, como, por exemplo, casas, escolas, organizações comunitárias, empresas, clínicas, hospitais, centros de reabilitações, prisões, entre outros, atingindo todas as idades. Essa expansão é resultado da propagação e adaptação dos seus princípios fundamentais, que podem ser aplicados nas relações interpessoais produtivas.

Fazem parte da organização da *Positive Discipline Association* profissionais das mais variadas formações, entre os quais professores, administradores, terapeutas, assistentes sociais e profissionais da saúde, constando apenas um homem na composição do Conselho Administrativo.

Quadro 10 - Composição do Conselho Administrativo da *Positive Discipline Association* em 2018

Cargo	Identificação
Co-presidente	Nadine Gaudin (França) Cathy Kawakami (São José da Costa Rica)
Diretora	Kelly Pfeiffer (Carolina do Sul-USA)
Secretária	Lois Ingber (Califórnia – USA)
Diretora Executiva	Kelly Gfroerer (Atlanta – USA)
Diretora	Suzanne Smitha McPherson (Stanley – USA)
Consultora	Ari Hurtado de Molina (México)
Tesoureira	Suzie Bohm (Atlanta – USA)
Assessores internacionais	14 países (Peru, Colômbia, Costa Rica, Alemanha, Marrocos, China, Egito, Suíça, Brasil, China, Canadá, Polônia (2), Espanha, França).

Fonte: *Positive Discipline Association* (www.positivediscipline.org/Page-476233)

Com a proposição de fazer parte do movimento da Disciplina Positiva, são oferecidos três níveis de formação, com finalidades, acessos e pagamentos distintos, tanto em relação ao material disponibilizado quanto à anuidade. O Nível Educador é conquistado pelas pessoas que realizam o curso de Disciplina Positiva para Pais, Disciplina Positiva em sala de aula ou Disciplina Positiva para crianças de 0 a 6 anos de idade; o Nível Instrutor Candidato se destina às pessoas que concluem as oficinas e podem certificar outros interessados; e o Nível Instrutor é responsável pela formação e manutenção dos treinadores. Independentemente do nível, todos os participantes são reconhecidos como partes importantes no processo de ajuda a criar casas, escolas e comunidades mais pacíficas (*Positive Discipline Association*).

No Brasil, a psicóloga Maria Alice Fontes, Ph.d, é a única a constar como associada no Nível Instrutor Candidato e não há nenhum registro de brasileiros cadastrados no Nível Instrutor. Considerando que o foco da pesquisa se refere ao contexto familiar, apenas o Nível Educador, voltado à Disciplina Positiva para pais, será trabalhado, em razão de estar

direcionado a ministrar aulas de parentalidade em Disciplina Positiva na família, sem vínculos com a certificação. No Nível Educador, nas variadas ramificações, estão associados 2.899 educadores, distribuídos em 93 países, ao passo que, no Brasil, até março de 2018 constavam 13, no mês de abril de 2018, 53, e a partir do mês de maio de 2019 o número aumentou para 231 associados. O crescimento do número de associados pode ser observado pelo período do trâmite da pesquisa, comparando os números relativos a abril/2018 (ano do Exame de Qualificação) e maio/2019 (ano da defesa da Tese)

Tabela 3 – Associados Nível-Educador

(continua)

Número de Associados Nível Educador – comparativo - 04/18 e 05/19					
Argélia	0	1			
Argentina	22	34	Líbano	3	5
Austrália	3	6	Luxemburgo	1	1
Áustria	0	2	Malásia	0	2
Bahrein	3	0	Martinica	1	1
Bélgica	4	20	Maurícia	3	6
Bolívia	0	2	México	115	181
Brasil	53	231	Marrocos	8	11
Bulgária	1	1	New Caledônia	0	3
Cambódia	0	1	Holanda	8	8
Camarões	0	11	Nigéria	3	2
Canadá	18	54	Noruega	0	2
Ilhas Cayman	1	1	Nova Zelândia	2	0
Chian	6	18	Nuevo Leão	0	2
Chile	23	23	Oman	0	1
China	294	247	Panamá	16	38
Chipre	0	7	Paraguai	1	9
Coabiula	0	1	Paquistão	0	5
Colômbia	53	132	Papua Nova Guiné	0	1
Costa Rica	32	43	Peru	30	77
Dinamarca	2	2	Philipinas	2	0
Rep. Dominicana	15	14	Polônia	14	32
Equador	26	33	Portugal	6	13
Egito	153	191	Porto Rico	12	19
El Salvador	1	7	Catar	6	8
Inglaterra	3	3	Rep. Pop. China	0	1
Espanha	141	417	Rep. Da Coréia	0	11
França	145	191	Rep. Dominicana	0	2

Tabela 3 – Associados Nível-Educador

(conclusão)

Número de Associados Nível Educador – comparativo – 04/18 e 05/19					
Alemanha	7	19	Romênia	0	1
Grécia	1	1	Rússia	2	0
Cantão	1	0	Arábia Saudita	19	23
Guatemala	11	8	São Lúcia	0	1
Hksar	0	2	Sérvia	1	1
Hong Kong	4	10	Singapura	1	3
Hungria	3	2	Suécia	1	0
Índia	0	2	Suíça	10	16
Indonésia	0	2	Tailândia	0	1
Iran	0	3	Taiwan	12	7
Islândia	8	14	Tunísia	1	1
Irlanda	1	2	Turquia	2	2
Itália	1	2	Uruguai	0	1
Japão	7	16	Estados Unidos	328	547
Jordan	1	1	Reino Unido	10	20
Rep. Da Coréia	2	30	Venezuela	23	4
Kuwait	1	6	Vietnã	1	7
Emirados Arabes	1	6	Xu Ting	1	0
Iêmen	2	3	Zhong Guo	0	1

Fonte: *Discipline Positive Association* (www.positivediscipline.org/page-476233)

O associado no Nível Educador é incentivado a apresentar a Disciplina Positiva a grupos parentais, utilizando como recursos os ensinamentos disponibilizados no manual *Teaching Parenting*, elaborado por Lynn Lott e Jane Nelsen, o qual apresenta didática e simplificada abordagens, exercícios experimentais, ferramentas e as técnicas disponíveis para a resolução de problemas na relação pais e filhos. A facilitação do material se justifica em razão da desnecessidade de o educador ser um especialista na área de educação, psicologia ou áreas afins. Qualquer pessoa, independentemente de sua formação, pode ser educador, basta que tenha acesso aos materiais (curso, literatura, vídeos) e cumpra com fidedignidade as propostas do método da Disciplina Positiva. A ênfase positiva se mostra na análise de situações cotidianas do ambiente doméstico que passam a ser interpretadas, refletidas e trabalhadas com um novo olhar, considerando seu caráter propositivo de uma alternativa aos métodos tradicionais de educação das crianças.

O ciclo da punição como método educativo só pode ser rompido com a mudança de postura do adulto frente à criança. Sem um despertar, as pessoas podem continuar “inclinadas

a não se abrir ao novo conhecimento e a procurar ainda mais apoio nas antigas regras de educação. Continuarão sustentando que a repressão dos sentimentos, o cultivo dos deveres e da obediência abrem os portões para uma vida boa e honrada.” (MILLER, 2006, p. 302).

A Disciplina Positiva Brasil foi fundada em 2017, por Fernanda Lee e Maria Alice Fontes, com idêntica missão a *Positive Discipline Association*, tendo como finalidade

Ser o principal propagador dos princípios da Disciplina Positiva no Brasil através de cursos presenciais e online. Usando nossos contatos direto da fonte nos Estados Unidos, procuramos difundir conhecimentos atualizados, informações precisas, e traduções coerentes. (DISCIPLINA POSITIVA BRASIL, 2017)

O processo de educação parental pela filosofia da Disciplina Positiva que rege as relações entre pais e filhos é instrumentalizado com o emprego de 52 ferramentas práticas desenvolvidas pela Dra. Jane Nelsen, que podem ser utilizadas, individual ou agrupadas, para guiar os pais na rotina da educação dos filhos. São estratégias, conectadas entre si, utilizadas para a educação das crianças, com a premissa de não usar a punição em nenhum momento de sua aplicação. As características que interligam uma ferramenta a outra podem ser reconhecidas na prática do respeito mútuo, na observação das necessidades da criança, na identificação da causa do comportamento, na comunicação sem ruídos, na cumplicidade para a resolução de problemas, na disciplina não punitiva e na valorização do estímulo ao invés do elogio ou da compensação (NELSEN, 2015).

Com a proposta de popularização, facilitação de acesso e convite interativo à participação das crianças, as 52 ferramentas foram impressas (desenho e texto) em forma de um baralho de cartas (Figura 9).

Todas as ferramentas da Disciplina Positiva seguem cinco critérios básicos: encorajamento do respeito mútuo; desenvolvimento na criança do senso de aceitação e importância; efetividade a longo prazo; ensino de habilidades sociais e de vida; e o incentivo à criança para descobrir a sua capacidade interna.

Quadro 11 - Ferramentas/estratégias da Disciplina Positiva

(continua)

Quadro de rotina	– Elaborar uma lista da rotina diária com a participação da criança. Dependendo da idade podem ser utilizados desenhos ou fotos para indicar cada momento da rotina. A intenção, com respeito e flexibilidade, é criar uma ordem e não obediência rigorosa a horários.
Escutar de perto	– Reservar um tempo na sua semana para sentar-se ao lado da criança, em silêncio, apenas observá-lo e demonstrar proximidade. Se eventualmente indagado, empregar respostas curtas e objetivas.
Empoderar seu filho	– Convidar a criança para que tome decisões junto com o adulto. Decisões da rotina doméstica, intensificando sua participação conforme a idade da criança. Permitir e estimular que a criança realize atividades individuais, mesmo que não cheguem a perfeição.
Conexão antes de correção	– Buscar se colocar no lugar da criança antes de corrigi-la. Conversar e buscar entender os motivos que fizeram agir de determinada maneira. Manter vínculo empático durante o processo de correção.
Reconhecimentos	– É mais do que um elogio. É admirar, apreciar, reconhecer as gentilezas e o esforço que as crianças demonstram em suas atitudes. Enfatizar o envolvimento e compromisso da criança em suas atividades e relacionamentos.
Abraço	– Forma mais simples de conexão com a criança. Deve ser empregado sempre que se percebe que a criança está em um processo emocional difícil (contrariedade, raiva, decepção, tristeza, frustração entre outros)

Quadro 11 - Ferramentas/estratégias da Disciplina Positiva

(continuação)

Olho no olho	– Ao determinar um comando ou buscar compreensão do que se fala é indispensável buscar os olhos da criança, efetivando a conexão e inibindo a desatenção, o descontrole e a irritação mútua.
Encorajar	– Validar as atitudes da criança, incentivando para a coragem, compromisso e responsabilidade. Auxilia na superação dos medos e inseguranças.
Destruir e redirecionar	– Afastar a criança, sem uso de punição ou ameaça, de uma atividade negativa ou perigosa e simultaneamente direcionar sua atenção para outra ação ou comportamento.
Ouvir	– Ouvir a criança com paciência, sem interrupção ou julgamentos. Se necessário, indagações objetivas e sem censura.
Validar os sentimentos	– Se envolver na fala da criança quando esta demonstra seus sentimentos, sem menosprezo, ridicularização, ironia ou soberba, independentemente do tema.
Firmeza e gentileza	– Buscar o meio termo sempre, ser firme para determinar os limites e valores sociais e, ao mesmo tempo, ser gentil, respeitando as dificuldades, limitações e característica da criança.
Encorajar e elogiar	– Valorizar o processo que a criança construiu e não somente valorar o resultado a qualquer meio. Reconhecimento da dedicação e envolvimento da criança para conquistar determinado resultado.
Motivar	– É preciso motivar a criança para que ela adote atitudes positivas ao invés das negativas, e não usar de métodos punitivos como correção. A motivação tem um <i>locus</i> interno e a punição, externo.
Focar na solução	– Depois de identificado o problema, buscar, com a participação da criança, possibilidades para a sua resolução. A repreensão coercitiva em nada auxiliará na compreensão dos fatos para uma mudança de postura, tampouco resultados a longo prazo.
Limitar o tempo da tela	– Concessão e controle de todos os eletrônicos disponíveis na proporção da idade da criança. O uso ilimitado ou exagerado pode resultar em vícios, fugas e isolamento, reduzindo consideravelmente o tempo de interação entre adultos e crianças.
Erros	– Utilizar dos erros como incentivo para o aprendizado, sem culpas, sem condenações e sem punições.
Recuperar erros	– Funciona em simetria com os três Rs: reconhecimento do erro; reconciliar com o outro e, por último, a resolução do problema. Proporcionar um ambiente dialogal.
Resolver problemas	– Buscar a resolução de problemas sempre com a participação do grupo familiar, respeitando a opinião de todos, independentemente da idade. A procura participativa pela solução valoriza o compromisso de sua aceitação e cumprimento das medidas adotadas.
Acordos	– A combinação deve ser feita anteriormente aos fatos, caso contrário, serão compreendidos como represália. Estabelecer com a criança atitudes a serem adotadas na ocorrência de determinadas situações. Sem surpresas, o que foi acordado deve ser cumprido.
Agir sem palavras	– Em caso de descumprimento do combinado, o adulto deve parar o que está fazendo e apenas ficar calado ou se distrair com alguma outra atividade próxima da cena. Essa postura faz com que a criança perceba que é o seu comportamento que interrompeu o que se estava fazendo. Ficar calado significa não acusar e nem lembrar porque se tomou a medida de se calar.
Sinal secreto	– Combinar com a criança algum sinal (silencioso ou secreto) para que pais e filhos possam se comunicar sem interromper a programação de um ou de outro. Um gesto qualquer pode ser efetivo para chamar a atenção do outro.

Quadro 11 - Ferramentas/estratégias da Disciplina Positiva

(continuação)

Uma palavra	– Usar determinada palavra para lembrar do que foi acordado anteriormente sobre as responsabilidades. Essa palavra serve para chamar a atenção da criança, fazendo-a lembrar do que foi conversado anteriormente. Essa prática evita que, cada vez que não se cumpre o combinado, se repita todo o discurso de desaprovação.
Acompanhar	– Quatro formas de contribuição para a eficácia dos combinados: conversa com a criança sobre o problema, ouvir todas as opções de melhor resolver a questão, escolher a melhor opção segundo a maioria e estabelecer um prazo para verificar se o planejado está dando certo ou para estabelecer novos acordos. O acompanhamento das obrigações assumidas por todos é necessário para despertar o senso de responsabilidade e compromisso.
Mesada	– Tem como fim a aprendizagem do controle do dinheiro. Assim, é indispensável que a criança tenha muito claro o dia, o valor e para quais gastos se destina à sua mesada.
Evitar de mimar	– Permitir que as crianças participem de todas as atividades possíveis na rotina doméstica e nas decisões de família, sob pena de manifestar o sentimento de dependência, incapacidade e desajustamento para resolver problemas.
Ensinar o que deve ser feito	– Priorizar os comandos positivos do que a criança pode fazer, justificando os benefícios resultantes. O discurso do ‘não pode’ se apresenta como repressão e punição.
Investigar tempo em treinamento	– A aprendizagem da criança se faz na prática das atividades. É necessário que elas sejam ensinadas a executarem suas tarefas, pois apenas o exemplo é insuficiente para o acerto. É preciso investir tempo com a criança.
Pequenos passos	– Os ensinamentos e realizações de tarefas devem ser dosados e fatiados para as crianças, respeitadas as idades e limitações.
Praticar	– Praticar com a criança antes de efetivamente ela desenvolver e executar as tarefas. O exercício precisa ser repetido inúmeras vezes para que a criança se torne segura e autônoma.
Letting go/deixar	– Oportunizar que a criança realize as tarefas por conta própria, mesmo que inacabada ou desconforme. As tentativas precisam ser valoradas e fazem parte do aprendizado. Não significa abandonar a criança, mas tampouco não deve ser desestimulada a tentar.
Espelhar	– Não ficar aguardando que a criança perceba por conta própria que as tarefas não foram realizadas ou estão inacabadas. Apontar o que se está vendo, sem contudo repreender ou punir.
Mostrar fé	– Demonstrar ostensivamente que acredita na capacidade, responsabilidade e compromisso assumido pela criança em todos os seus propósitos.
Prestar atenção	– A criança precisa se sentir aceita e importante para os adultos e para o grupo familiar. Essa necessidade exige que o adulto perceba e se envolva com as manifestações da criança, valorando suas conquistas e conjecturas.
Tempo especial	– Programar (e cumprir) com a criança um momento do dia ou da semana em que realizarão alguma atividade juntos, respeitando os interesses da criança.
Senso de humor	– Privilegiar o senso de humor nos momentos emocionais difíceis da criança (raiva, frustração, ciúmes, brigas entre outros) buscando diminuir a tensão no ambiente.
Perguntas curiosas	– Substituir os questionamentos impositivos (autoritários) por perguntas que levem a criança a ter opções de resposta. Ao invés de cobrança (Por quê?) trocar por indagação (Como podemos?)
Escolhas limitadas	– Substituir um comando imperativo por uma oferta de opções limitadas para a criança escolher. Ao invés de mandar fazer se pergunta como quer fazer.

Quadro 11 - Ferramentas/estratégias da Disciplina Positiva

(continuação)

Colocar as crianças no mesmo barco	– Nas desavenças entre os irmãos, o adulto não deve se solidarizar com nenhum deles. Não havendo situação de risco ou agressão, permitir que os envolvidos achem a melhor solução. Se não chegarem a um consenso, o adulto oferecerá opções para eles decidirem onde, quando e como querem voltar a tratar do assunto.
Reunião de família	– A base de todas as outras ferramentas. A reunião de família é indispensável para a participação de todos os membros da família. Escolher um dia e horário que todos possam participar. Não deve ultrapassar 20 minutos e a pauta da reunião fica em aberto até o dia da reunião. Sugere-se que um caderno fique à disposição durante a semana e cada membro que achar que algo não está funcionando vai anotando neste caderno. No dia da reunião, se discutem os temas e se procura uma solução, com a convivência de todos.
Entender o cérebro	– Compreender que, quando se age com a emoção, se está liberando o lado primitivo do ser humano, movido pelos impulsos e instintos. Procurar agir com racionalidade. A racionalidade deve prevalecer nos momentos de tensões.
Pausa positiva	– Quando os ânimos estão exaltados, o ideal é buscar um local para repensar e controlar as emoções. O local pode ser escolhido e preparado para a criança. Não se trata de um lugar de castigo ou de pensamento, mas um local que faça bem para a criança, que a acalme. O ambiente deve ser nominado pela criança.
Controlar o seu comportamento	– O adulto deve ser um modelo de autocontrole. A criança deve ter ciência de quando o adulto está irritado e precisa de um tempo para refletir.
Roda de escolhas	– Com a participação da criança se faz uma relação de possibilidades para resolver os problemas. Desenha-se uma roda fatiada e se coloca fotos, gravuras, desenhos em cada uma das partes para indicar uma das possibilidades. No momento da tensão se busca com a criança rodando a roda para se indicar qual atitude se deve adotar naquela situação. Deixa de ser uma imposição e representa uma escolha da criança anteriormente estabelecida, inclusive por ela.
Roda de escolhas da raiva	– No mesmo formato da roda de escolhas, se colocam as atitudes que a criança deve adotar quando está com raiva. Anota-se as sugestões da criança do que fazem bem a ela. Assim, quando vivencia uma situação desgastante (raiva) a criança vai utilizar a roda de escolhas da raiva para realizar alguma das sugestões anteriormente anotadas.
Decidir o que você irá fazer	– A disputa de poder deve ser evitada, assim, previamente se estabelece os momentos em que o adulto poderá estar disponível. A postura deve ser firme no sentido de que se deve respeitar o combinado.
Revidar	– Evitar a discussão de qualquer forma. Deve validar o sentimento da criança, reconhece que exagerou e busca uma alternativa. Recupera as rédeas da situação.
Tarefas	– Todos devem ser incluídos nas tarefas domésticas, respeitadas as limitações de cada idade. Deve ser compreendida como trabalho em grupo no sentido de cooperação e não ajuda.
Consequências naturais	– Não existe intervenção do adulto. A criança ciente das consequências naturais passará a se responsabilizar pelas suas obrigações. Os adultos não devem protegê-la a ponto dela acreditar que não precisa se preocupar com os seus compromissos.
Consequências lógicas	– Não se pune pelos atos praticados pela criança. Os resultados são consequências das escolhas. São quatro os critérios para distinguir entre uma consequência lógica e punição: comportamento adotado; respeitosa; razoável e por fim, revelada com antecedência.

Quadro 11 - Ferramentas/estratégias da Disciplina Positiva

(conclusão)	
Ganhar cooperação	– Cinco passos para conquistar a criança para que ela coopere: expressar entendimento, compreensão, validar o sentimento da criança em razão do posicionamento, sem contudo concordar com ele; demonstração de empatia com a condição da criança (se colocar no lugar dela); compartilhar com a criança alguma situação que tenha experimentado semelhante ao que a criança está vivenciando; compartilhar com o seu filho os sentimentos desse momento; focalizar uma solução para a situação em parceria com a criança.
Desvendar o código	– Desvendar o código do mau comportamento. Entender que atrás do comportamento inadequado tem sempre uma crença. Não adianta trabalhar o comportamento e sim observar o como a criança está se sentindo. Toda criança precisa ser aceita e se sentir importante. O comportamento pode ser resultado de uma busca pela atenção e afetividade. O mau comportamento é o instrumento que a criança emprega para se fazer notar.

Fonte: Adaptado de: Nelsen (2015)

Em razão da Disciplina Positiva ter como proposta a construção de uma conexão entre pais e filhos, as cinquenta e duas ferramentas representam um ‘caminho’ de facilitação à compreensão do porquê dos comportamentos mais comuns das crianças e de algumas atitudes dos adultos que podem ser mais apropriadas para determinadas situações. Suas práticas sugerem um maior envolvimento do adulto com a criança, valorando o diálogo, a troca de olhares, a postura, a entonação da voz, a firmeza dos comandos, o cumprimento dos combinados, respeito às necessidades das crianças e às suas emoções, a escuta compreensiva, entre outras.

No entanto, considerando as singularidades de cada relação parental e a diversidade das rotinas familiares, reconhece-se que são apenas ferramentas de apoio e que servem de alicerce para alguns posicionamentos. Não têm caráter exaustivo e nem a pretensão de modelo. Destina-se a pais conscientes e envolvidos no aprimoramento da educação positiva, sendo assim, insuficientes por si só, ao enfrentamento de uma cultura punitiva.

4.4 CURSO *ON LINE* DA DISCIPLINA POSITIVA – OBSERVAÇÃO SIMPLES

A observação, segundo Richardson (2008), representa a base de toda e qualquer investigação no campo social, podendo ser empregada com outras técnicas de coleta de dados ou de forma independente ou exclusiva.

Embora a observação simples possa ser caracterizada como espontânea, informal, não planejada, coloca-se num plano científico, pois vai além da simples constatação dos fatos. Em qualquer circunstância, exige um mínimo de controle na obtenção dos dados. Além disso, a coleta de dados por observação é seguida de um processo de análise e interpretação, o que lhe confere a sistematização e o controle requeridos dos procedimentos científicos. (GIL, 2008, p. 101)

A primeira observação direta (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2003) foi realizada em 17 de setembro de 2017, oportunidade em que foi efetivada a inscrição no Curso de Disciplina Positiva com imediata liberação de acesso. Nesta data, se cumpriu 6% do primeiro módulo, sendo as outras sete unidades integrantes deste módulo concluídas até o dia 19 de outubro de 2017. O primeiro vídeo deste módulo trouxe uma pequena apresentação das duas treinadoras, que passamos a identificar como T1 e T2. Elas compreendem a Disciplina Positiva como uma abordagem filosófica, aliada a uma metodologia própria. Filosófica porque galgada em princípios (não punitivos e nem recompensadores) que auxiliam as crianças a desenvolverem o senso de cooperação, autodisciplina, responsabilidade e resolução de problemas; e metodológica, em razão do exercício da prática por meio do emprego de diversas ferramentas cronologicamente articuladas. O ponto de partida para a busca da Disciplina Positiva está no seguinte questionamento: Como eu posso disciplinar os meus filhos?

A Dra. Jane Nelsen, autora da série de livros sobre Disciplina Positiva, inicia a introdução do curso enfatizando sua experiência pessoal com os seus sete filhos e do seu desejo de ser uma ‘boa’ mãe. Entretanto, não sabia como fazê-lo, especialmente nos momentos de conflito e disputa de poder com os filhos, oportunidade em que se posicionava em alguns episódios com bastante rigor e em outros com excessiva permissividade. Vivenciando esse dilema, foi apresentada, ainda nos bancos acadêmicos, ao livro intitulado *Criança, o desafio*, de autoria de Rudolph Dreikurs. Bastante empolgada, começou a aplicar os princípios por ele indicados, observando os resultados positivos e mudanças graduais no comportamento dos filhos. Logo, começou a ministrar aulas para pais e a palestrar sobre o tema, despertando o interesse por um sem número de pais e profissionais que trabalham com crianças nos Estados Unidos.

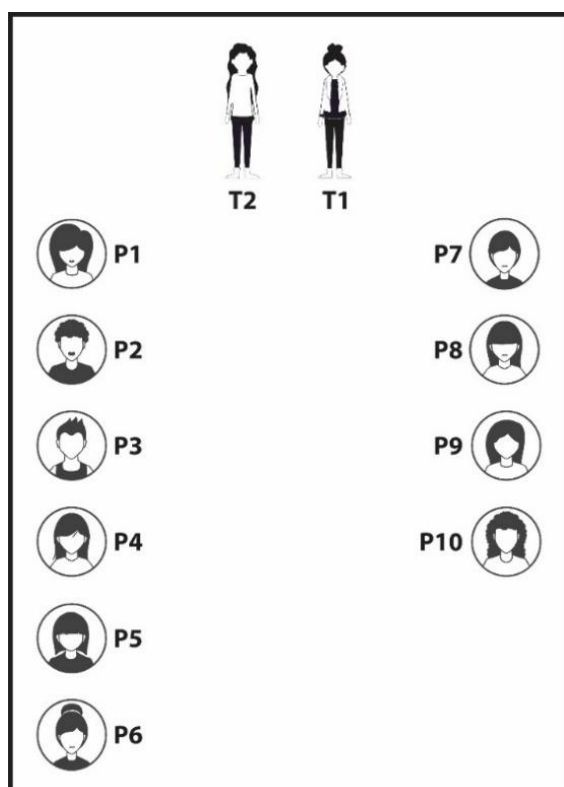
Para ela, a diferença da Disciplina Positiva com os outros métodos reside no fato de que estes estão baseados na teoria comportamental, cuja motivação é extrínseca, seja por meio de recompensa ou punição. Já aquela está fundada no encorajamento, em que se busca descobrir a motivação do comportamento por meio de uma conexão com a criança, desenvolvendo a sua aceitação, importância e senso de capacidade. Há uma reciprocidade de aprendizagem/ensinamento entre adultos e crianças.

É perceptível o entusiasmo que a Dra. Jane Nelsen discorre sobre o tema, bem como a convicção de que as mudanças, na forma de agir dos pais, ocorrerão durante o processo de

conhecimento da Disciplina Positiva. Num segundo momento, o ambiente transmitido passa a ser uma sala de aula, composta por 10 pessoas e as 2 treinadoras.

Nelsen (2015) orienta que, para o êxito esperado e uma mediação produtora, é importante que “um grupo deve ter no mínimo de duas pessoas e o máximo de dez. Se o grupo se tornar maior do que isso, haverá pouca oportunidade para envolvimento individual.” (NELSEN, 2015, p. xxvi).

Figura 10 – Distribuição de participantes em sala



Fonte: A autora

Não há uma apresentação individual, mas todos os participantes (doravante serão identificados pela letra P (participante) acoplado de numeração correspondente à sua disposição na sala de aula, conforme desenho acima) estão com o nome escrito em um crachá preso às suas roupas. A primeira indagação feita pela T1 é: Quais são as características e habilidades de vida que vocês gostariam de ver nos seus filhos? Depois de alguns segundos de absoluto silêncio, P1 responde: autonomia, empatia. Na sequência, os demais participantes vão se pronunciando aleatoriamente e a T1 vai transcrevendo com pincel atômico, em uma folha de papel fixada na parede da sala, as indicações por eles emanadas. Em algumas manifestações, a T1 solicita que os participantes expliquem o sentido que querem empregar naquela palavra pronunciada.

Desta forma, a T1 elabora a lista de palavras que denomina de habilidades. Na lista constam as palavras: autonomia, empatia, responsabilidade, honestidade, resiliência, autoconfiança, integridade, solícito, compaixão, respeito, educação (etiqueta), cooperação, automotivação, amor ao próximo, resolução de problemas e inteligência emocional. T1 ressalta que a lista é a mesma tanto nos cursos que ministra nos Estados Unidos como na China, e que representa a perfeição. No entanto, reforça que as pessoas não são perfeitas e a pessoalidade nos valores é que cria uma hierarquia simbólica destas posturas.

Nesse exercício, merece destaque a manifestação do P3 ao se referir ao discernimento, pois, segundo ele, as crianças estão cada vez mais sem consciência de saber o que fazer e o que querer, e isso explica-se “em razão dos pais optarem por ter filhos sem qualquer noção do que é ser pai, do que é criar”. Argumenta, ainda, que essa ausência de preparo resulta na falta de contato e de amor com a criança, gerando um ‘buraco’ existencial.

Depois de uma interrupção, o vídeo retorna com a indagação da T2 sobre os desafios comportamentais que a criança demonstra nos dias atuais, passando a relacioná-los em uma nova lista, paralela àquela denominada Habilidades. Como anteriormente, os participantes foram aleatoriamente se pronunciando com a indicação de algumas palavras, cuja relação final assim ficou estabelecida: falta de tempo, gratificação imediata, tédio, birra, dificuldade com rotina, falta de contato e interesse com a natureza, ausência de curiosidade, apatia, inabilidade social, ansiedade, brigas, falta de respeito, impaciência, chamar a atenção, carência, excesso de informação, criança mimada, dependência emocional, de aprovação, de drogas, virtual, baixa autoestima, revolta, vingança, chantagem.

Partindo da leitura das habilidades e dos desafios, iniciou-se a unidade quatro, que tratou da desobediência dos filhos, erroneamente interpretada como a dificuldade de as crianças escutarem a fala dos adultos. T1 salienta que, quando os pais estão falando, geralmente emanando ordens, eles tendem a repetir o que desejam que a criança faça ou deixe de fazer. No entanto, tais episódios são verdadeiros monólogos e não uma proposta dialogal, o que vai de encontro ao significado primário da educação, ou seja, o de tirar, extrair. A criança fica exaurida pela quantidade de informações, mas sem a possibilidade de reflexão, opinião ou fala. Na Disciplina Positiva, se propõe a inclusão da criança no roteiro da fala, oportunizando que ela possa fazer escolhas dentro de opções limitadas. Em sala de aula, três dos participantes, voluntariamente, encenam frases impositivas típicas em um conflito de adultos e crianças, e, posteriormente, repetem a mesma cena, agora com a utilização de uma das ferramentas da Disciplina Positiva.

Frases imperativas como “Escove os dentes agora!”, “Pare de brigar com sua irmã!”, “Vai tomar o remédio já!” podem se tornar propositivas, como: “Você quer que eu coloque o creme de dente ou você coloca sozinho?”, “Como eu posso ajudar para que você se acerte com sua irmã?”, “Você quer tomar o remédio no copinho ou na colher?”. A intenção é fazer com que a criança tenha o seu desejo valorado, fazendo escolhas dentro de opções limitadas. O resultado será o esperado pelo adulto, mas com o envolvimento da criança e não meramente pela obediência, o que não raro traz o descumprimento da ordem motivado pela raiva e revolta.

Neste exercício, é perceptível a identificação dos presentes com a encenação, bem como a ocorrência, na leitura das frases propositivas, da natural mudança de postura, entonação da voz e aconchego pelo toque. A participante que representou a criança nas duas situações salienta o quanto se sentiu acolhida na segunda proposta, bastante diferente da primeira, a qual experimentou uma sensação de medo e sem tempo para pensar.

Passando a palavra para o grande grupo, registraram-se as seguintes manifestações:

Eu lembrei do meu pai falando comigo e eu não questionava. E o pior, faço exatamente isso com os meus filhos! Reconheço que preciso da cooperação deles e não obrigá-los a fazerem o que eu quero. (P5)

T1 pede para fazer um adendo, ressaltando que o comando impositivo funciona, só que a curto prazo, porque a criança vai fazer o que se manda em razão do medo que sente de alguma punição, mas não vai internalizar a razão da atividade. Essa postura do adulto traz, a longo prazo, prejuízos à criança porque inibe o desenvolvimento das habilidades positivas.

Para mim, que representei a figura de mãe, foi mais fácil dar as ordens no primeiro momento porque é muito difícil esperar a criança responder o que quer fazer. O comando é mais rápido. Eu acho um desafio mesmo, porque no dia a dia a gente não tem esse espaço de tempo para propor opções e aguardar o que a criança vai decidir. (P6)

T2 complementa afirmando que as perguntas não devem ser utilizadas o tempo todo, pois, em algumas ocasiões, é preciso ser diretivo. Todavia, mesmo nestas ocasiões é preciso repensar a forma que vai expor o que se deseja, por exemplo, ao mudar o tom da pergunta, se modifica completamente a intervenção. T2 lembra que mesclar firmeza e gentileza é um elemento básico da Disciplina Positiva.

T1 ressalta que há uma disputa constante de poder no relacionamento de pais e filhos e, para que a relação seja positiva, a criança precisa ter esse senso de poder (nunca ilimitado), o que é facilitado com as opções de escolha, mesmo sendo limitada. Salienta que é muito

empoderador para a criança afirmar que ela decide e que as opções devem ser gradativamente estendidas na proporção das idades.

Isso me lembra das brigas que tinha com minha ex-mulher porque ela achava que eu era muito liberal. Porém, pelo início dessa 'aula' percebo que usava algumas técnicas de Disciplina Positiva sem ter consciência disso, porque eu nunca mandei meus filhos escovarem os dentes. Eu perguntava, e aí, já escovou os dentes? Já lavou as mãos? Se eles não o tivessem feito, sem responder, iam para o banheiro. Devo ter feito isso porque eu não gostava que mandassem fazer as coisas quando era criança e adolescente. (P2)

T1 realça a importância deste comentário, considerando que, se o adulto não gosta de ser mandado, por que a criança gostaria de receber ordens? O destaque deve estar no fato de que o mando autoritário retira a oportunidade de a criança desenvolver habilidades. A criança tem o senso de poder interno e, quando mandada, reage numa busca de confronto, provocação, medo ou conformismo. Quando a criança usa o poder de maneira destrutiva, usa inconscientemente os desafios comportamentais, ao passo que, ao usar de forma construtiva, ela está pensando no que faz e está decidindo o que fazer.

A unidade cinco reforça a ferramenta da Disciplina Positiva sobre perguntar versus mandar e a força das perguntas curiosas, ratificando que o estímulo da pergunta motiva a criança a fazer aquilo que precisa ser feito. Por óbvio que tal posicionamento exige um lapso maior de tempo para a realização das atividades e, por esse motivo, cabe ao adulto se antecipar nas programações previsíveis com o fim de permitir uma fração do tempo para a criança refletir (buscar a resposta internamente) sobre sua decisão. É importante que não se faça pela criança nada do que ela possa fazer sozinha. Adler já defendia essa ideia no ano de 1920, alertando que uma criança pequena já tem o senso de iniciativa e de autonomia próprio, e que, se submetida a mandos, essa naturalidade é podada. As treinadoras ressaltam que, em duas ocasiões específicas, a utilização da técnica das perguntas curiosas não funcionam, ou seja, quando tem plateia ou quando os pais estão com pressa.

A unidade seis foi destinada a esclarecer sobre as 52 ferramentas não punitivas da Disciplina Positiva que auxiliam a desenvolver nas crianças a autodisciplina, a responsabilidade, a cooperação e a resolução de problemas. Todas essas ferramentas são estruturadas em princípios e não em fórmulas ou modelos. A T2 adverte, de antemão, que a Disciplina Positiva não funciona o tempo todo, de maneira igual e com todas as crianças. Trata-se de um processo e, como tal, é moroso e exige uma prática constante e paulatina até se chegar a um resultado positivo. Isso justifica o grande número de ferramentas, cabendo aos adultos a escolha da ferramenta mais apropriada para cada situação.

Observa-se na fala das treinadoras e nas manifestações dos participantes, a importância destas ferramentas para a inclusão da criança como coautora do seu processo educacional. O respeito é uma via de mão dupla, ou seja, as crianças aprendem a respeitar se forem respeitadas pelos pais. O exercício da cumplicidade respeitosa permite que a criança se sinta pertencente ao grupo, cuja aceitação repercutirá na sensação de poder contribuir. Por mais de uma vez durante o curso, a T1 enfatizou que a sensação de pertencimento e de importância são necessidades básicas no ser humano, e que da sua ausência emerge o mau comportamento.

Fica bastante claro que o resultado esperado da Disciplina Positiva não é imediato, e que por inúmeras vezes deverá ser repetido ou adaptado às peculiaridades de cada situação. Deve-se também ser levado em consideração o temperamento da criança, a posição que ocupa entre os irmãos (mais novo, do meio ou mais velho), o sexo, as condições físicas, etc. A T1 ressalta que a punição é, de fato, efetiva, porém a curto prazo, uma vez que a criança responde de imediato quando se sente ameaçada, tanto pelos castigos físicos como pela supressão de privilégios. Isso justifica o porquê de muitos pais terem como primeira opção o emprego de castigos físicos. Entretanto, esse posicionamento gera ressentimento e baixa autoestima. (NELSEN, 2015)

A criança precisa de um tempo para assimilar e internalizar as informações que recebe e, para tanto, necessita de maior tolerância e envolvimento do adulto, correspondendo à etimologia da palavra disciplina, que é ensinar e seguir ensinamentos. Desta forma, a indisciplina pode representar uma maneira de chamar a atenção, de ser vista e de se sentir pertencente. A T1 assevera que toda criança nasce com um poder pessoal e que ela vai querer usar esse potencial o tempo todo com a intenção de descobrir e sentir o ambiente em que vive, refletindo no aprendizado constante. Ela pode testar de maneira construtiva ou destrutiva, a depender da resposta que o adulto vai dar quanto a sua iniciativa. A Disciplina Positiva ajuda a canalizar o poder da criança para um sentido construtivo.

A segunda observação participativa foi realizada nos dias 20 e 21 de outubro de 2017, respectivamente 50% do módulo II em cada dia. A primeira unidade reafirma que a Disciplina Positiva não se entende e internaliza de forma imediata, mas por meio da constância nos exercícios e da mudança de mentalidade. A grande maioria dos adultos acaba educando seus filhos da forma que recebeu a sua própria educação. Sem refletir, emprega atitudes no automático, sem se deter reflexivamente sobre as consequências positivas ou negativas da sua maneira de conduzir o processo educativo das crianças. Da mesma maneira,

as crianças também dependem de tempo para uma mudança mais evidente da forma de se comportar frente à resolução de problemas e cooperação.

Na unidade dois do módulo II, o tema diz respeito aos estilos parentais e os efeitos que causam a prática de cada um deles. T1 enfatiza inicialmente que o ideal na Disciplina Positiva é a busca pelo meio termo entre a rigidez e a gentileza. Com ajuda de um pincel atômico, elabora um desenho com o cruzamento de duas flechas, exemplificativo dos quatro estilos parentais, a saber: estilo autoritário; estilo negligente; estilo permissivo e estilo democrático.

T1 com o auxílio do grande grupo vai elencando características de cada estilo parental, ficando bastante nítido que o estilo autoritário (alta firmeza e baixa gentileza) é o que mais usa dos castigos físicos como forma de disciplina, além da coação e da imposição do medo. As sequelas resultantes desta forma de dominação podem ser identificadas como tristeza, revolta, medo, conformismo, baixa autoestima, insegurança, vingança, entre outras.

O estilo negligente (baixa firmeza e baixa gentileza) pode ser identificado como a ausência de limites e que repercute na criança mal-educada. A criança que experimenta esse estilo parental se convence de que tudo deve estar sempre a seu dispor, não acatando ordens e nem respeitando as pessoas. Os resultados também não são benéficos, uma vez que o despreparo para as frustrações naturais da vida de qualquer pessoa, leva as crianças a se tornarem cada vez mais egocêntricas, desamparadas e incompreendidas.

O estilo parental permissivo (baixa firmeza e alta gentileza) exagera na preocupação em agradar a criança, quer por meio de elogios ou de proteção desmedida. Esta forma de tratamento dispensado às crianças acarreta desestímulo e despreparo para a vida, considerando que a criança não tem muita nitidez sobre o que é certo e errado, uma vez que o adulto lhe concebe aprovação incondicional. Caracteriza-se pelo excesso de compensações e blindagens para que a criança não experimente nenhuma adversidade, favorecendo que ela mantenha uma postura manipuladora.

A Disciplina Positiva reside no estilo democrático (alta firmeza e alta gentileza), favorecendo à criança um alto suporte para despertar o seu senso de colaboração, autoconfiança e respeito ao próximo. A alta firmeza significa estabelecimento de limites, os quais, no entanto, não são impostos. A criança faz parte do processo educativo e, como tal, tem despertado seu sentimento de pertencimento. Neste estilo, há um ajuste das expectativas do adulto às necessidades da criança, é um caminho que só é funcional se trilhado pelos dois e

com efetiva conexão. T1 menciona a importância do abraço como reforço da técnica e da manutenção de continuarem conectados.

A P8 pondera que é comum seu filho negar abraços quando está bravo, momento em que a T1 disponibiliza uma corda e pede para a P8 segurar em uma das pontas. Ela faz um comparativo das pontas da corda com a relação pais e filhos, pois cada um quer puxar com mais força para ‘ganhar’ a competição. Na verdade, está se falando da luta pelo poder. Adulto e criança possuem poder, cada um de seu modo. Perder o poder (soltar a corda) faz do que soltou um perdedor. Isso justifica o comportamento de se querer manter a última palavra. T1 adverte que a melhor estratégia para esses momentos de tensão se perfaz na busca da calma, e depois de algum tempo, retornar para um diálogo.

A unidade três e quatro foi destinada às explicações sobre o funcionamento do cérebro quando se experimenta um momento de pressão emocional. T2 apresenta a teoria do ‘Cérebro na Palma da Mão’, do Dr. Daniel Siegal, psiquiatra e professor da UCLA School of Medicine e diretor executivo do Mindsight Institute. Ele é um entusiasta do estudo da ciência sobre o cérebro e da experiência de criar os filhos. Alerta sobre a importância de se manter sintonizado e conectado para não perder a paciência, a flexibilidade e o raciocínio moral. É indispensável se manter o autocontrole para não entrar em confronto pela luta do poder. O adulto é o modelo para a criança, e desse modo, ao perceber o descontrole, deve se retirar do ambiente e somente mais tarde conversar sobre o episódio.

A unidade cinco é denominada *O Gigante Competente* e tem como propósito se colocar no lugar da criança quando está recebendo ordens dos adultos. Para tanto, os participantes foram convidados a encenarem uma situação de confronto entre adulto e criança. Para validar a situação, foi solicitado que o participante que representava o adulto típico ficasse em pé na cadeira para que o participante que figurava como criança pudesse experimentar a situação na visão da criança. A desproporção é evidente.

T1 complementa os comentários pós-exercício, ressaltando a postura da criança nestas situações, e que a Disciplina Positiva denomina como os 4Rs da punição. Quando a criança se sente acuada pela fala e comportamento do adulto, ela pode apresentar uma das quatro posturas como resposta.

Pode recuar, ou seja, inconscientemente deixa que o adulto fale sem, de fato, ouvir ou por acreditar que ele tem razão e que ela é uma criança má. Optar pela retaliação, obedecendo momentaneamente e na próxima oportunidade fazer a mesma coisa ou mais intensa ainda. Pode ainda, tornar-se ressentida, o que abala a confiança em si e nos outros, e

por último, a rebeldia, a qual tem como consequência imediata a provocação e o enfrentamento.

As crianças se sentem encorajadas quando pensam que você entende o ponto de vista delas. Assim que se sentem compreendidas, elas ficam mais dispostas a ouvir seu ponto de vista e a trabalhar na solução do problema. Lembre-se de que elas estarão mais dispostas a ouvir você depois de sentirem que foram ouvidas. (NELSEN, 2015, p. 23)

Para evitar que essas respostas aforem de maneira descontrolada e prejudicial à criança, o curso de Disciplina Positiva apresenta, na unidade seis, a ferramenta da Pausa Positiva, a qual consiste em uma prévia conversa com a criança para que ela, em conjunto com o adulto, escolha um local apropriado para se retirar quando estiver nervosa ou sob tensão. Difere do cantinho do castigo, pois este tem um enfoque diferente, ou seja, o de punir. Já a pausa positiva se faz em local escolhido e montado pela criança com elementos que ela goste (ex. livros, brinquedos, jogos, etc.), a qual vai decidir ir e sair de lá quando desejar. Pedir para a criança fazer uma pausa positiva no seu ‘cantinho da paz’, quando ela estiver irritada ou nervosa, é demonstrar respeito pela criança e ensina uma lição valiosa de autocontrole para ela. Nas palavras do psiquiatra Siegal, ‘a gente só consegue funcionar bem quando nossa córtex pré-frontal estiver fazendo uma inibição do comportamento, ou seja, quando se está controlado.’ T1 destaca que se a criança for convidada a se dirigir ao seu ‘cantinho da paz’ alegando que está calma e você percebe o contrário, cabe ao adulto então se retirar e procurar afastar-se da cena. Essa atitude representará um modelo para a criança adotar quando estiver descontrolada.

Paralelamente a esse tema, na unidade sete foi tratada da questão da birra, muito comum a partir dos 2 anos de idade. Quanto mais os adultos cedem à birra, mais a criança acredita na sua funcionalidade, pois consegue o que deseja. Nestas ocasiões, antes de efetivar a correção, é indispensável buscar se conectar com a criança, o que pode ser feito com o reconhecimento de seu mal-estar, validando o seu sofrimento e reforçando que a atitude que ela está tomando não está adequada. Em síntese, sempre deve ser validado o sentimento da criança (na visão da criança), mas não a atitude inadequada. Exemplo típico da criança que se joga no chão em uma loja ou mercado quando não recebe o que deseja. Nestas condições, se pode ignorar o espetáculo ou retirar a criança do ambiente e conversar com ela em separado. Esse método funciona, desde que previamente avisado para a criança que esta será a atitude em casos semelhantes.

T1 alerta que é preciso separar o que é sentimento e o que é atitude, pois, caso contrário, a criança passa a ser rotulada e tratada pelo sentimento (ex.: é birrenta, é chorona, é mimada, etc.). T2 complementa que o autocontrole é primeiro dos pais e depois das crianças; por isso o treinamento é dos pais. Ambas ratificam que essa postura deve ser repetida sempre que necessário, pois o aprendizado é gradativo, tanto para os pais como para as crianças.

A terceira observação participativa ocorreu no período compreendido entre os dias 10 e 15 de novembro de 2017, com 100% do módulo III concluído, sendo trabalhados com maior especificidade os reflexos advindos do comportamento. Partindo da premissa de que a dinâmica familiar exerce uma grande influência na vida da criança e no seu entendimento de mundo, a Disciplina Positiva também valoriza a maneira individual de cada criança se posicionar frente as situações e eventos nos quais esteja envolvida, ressaltando que sempre há uma razão de ser para o comportamento adotado.

Para trabalhar a ferramenta ‘a crença por trás do comportamento’, duas participantes (P7 e P9) encenaram, uma no papel de mãe (propositadamente a mãe que estava com a criança no colo) e a outra no papel de filha mais velha que clamava pela atenção da mãe. Nos comentários efetuados após a encenação, P9 assevera que a sensação originada pela falta de atenção da mãe corresponde ao completo abandono, vulnerabilidade e desamor. Essa crença na criança pode gerar um sentimento negativo de que ela (a criança) não é uma pessoa legal, aceitável e que por isso não recebe atenção. Com esse sentimento, a criança pode buscar agredir o bebê ou contrariar todos os pedidos da mãe. T1 reforça que tal comportamento, se não for corretamente interpretado, vai gerar um ciclo vicioso que se retroalimenta.

Reforçando a pertinência do ciclo, citando Rudolph Dreikurs, T1 afirma que “uma criança mal comportada é uma criança desencorajada” e que “as crianças são ótimas observadoras, mas péssimas intérpretes”. T2 complementa que “o comportamento é o resultado daquilo que a gente pensa e daquilo que a gente sente”. Desta forma, não se pode modificar o comportamento sem buscar entender a origem de sua causa, tomando a cautela de observar pelo ângulo da criança e não do adulto. T1 destaca que é preciso “mergulhar no mundo da criança para ver se ela está sendo aceita e se ela está se sentindo importante”.

Na unidade três, se realça a importância dos adultos estarem conscientes de que suas atitudes muitas vezes podem reforçar a crença equivocada da criança sobre si mesma. Foi disponibilizado (*download*) para esta reflexão o Quadro dos Objetivos Equivocados, segundo o qual, identificando o sentimento do adulto como reação ao comportamento da criança se pode reconhecer a sua crença diante da resposta do adulto. Quando a criança tem a sensação

de que não é aceita e que não tem nada para contribuir, ela se utiliza de algumas estratégias para ser percebida.

A Disciplina Positiva identifica quatro atitudes geralmente adotadas por crianças que estão nesta condição. A primeira é denominada de ‘atenção indevida’, caracterizada pela constante interrupção da criança para chamar a atenção do adulto, seja por meio da fala ou do toque. Outra estratégia utilizada pela criança se identifica pelo poder mal direcionado, ou seja, a criança usa de seu poder para provocar e desafiar o adulto. Transforma-se em uma luta de poder para definir quem tem o domínio da situação. A terceira possibilidade pode ser observada no comportamento vingativo da criança, que busca magoar e machucar os outros para se sentir parte da família. Por último, e talvez o mais grave, diz respeito ao sentimento de inadequação assumida, o que reflete a aceitação de incapacidade pela própria criança. É a estratégia da incredulidade e desistência pessoal. T1 salienta que, para contrapor a essas quatro estratégias negativas adotadas pela criança, o adulto precisa estar consciente de que esse comportamento camufla a ausência de pertencimento, e que somente se conectando com a criança e pela percepção de ela sondar a causa propulsora destas posturas.

Na quarta unidade, o P3 e a P1 recebem elogios e encorajamento na condição de filhos. T2 explica a diferença entre elogio e encorajamento, pois enquanto o elogio avalia e julga a criança, o encorajamento reforça o esforço e a ação desenvolvida por ela. O elogio nutre o egocentrismo da criança à custa dos outros, e o encorajamento motiva o seu interesse pessoal. T1 reforça que, enquanto o elogio foca no produto final, inibindo a criatividade e o desenvolvimento da confiança na sua própria capacidade, o encorajamento foca no processo e valida o sentimento da criança, internalizando a reflexão e o pensamento crítico.

Ao final do módulo III, a T1 apresenta filmagens em sua casa e jardim nos Estados Unidos, protagonizando, com seu casal de filhos, várias situações exemplificativas de elogios e encorajamentos.

A quarta observação participante ocorreu em três datas do mês de novembro de 2017, dia 25 com 35%, dia 27 com 40%, e dia 28 com o restante do tempo de acesso destinado ao módulo IV. As treinadoras (T1 e T2), ao iniciarem este módulo, realçam que provavelmente os inscritos no curso já devem estar se utilizando das ferramentas da Disciplina Positiva até então repassadas, e que as recaídas (eventuais retornos à educação punitiva) passam a ser uma ótima oportunidade para a aprendizagem. Com o treinamento da Disciplina Positiva, a atenção para as mesmas cenas da rotina educativa com as crianças se transforma e impõe um refletir sobre.

O tópico principal do módulo IV se refere às brigas entre irmãos, somado à pretensão da aprendizagem por meio do erro. T1 ressalta que os erros dão oportunidade para ensinar e aprender tanto para os adultos como para as crianças. Adverte que o erro requer reparação, a qual pode ser representada pelos três Rs: reconhecer (aquilo que se fez); reconciliar (desculpar-se, compartilhar, colaborar) e resolver (mudar com vistas ao futuro).

A Disciplina Positiva ensina às crianças a se responsabilizarem pelo seu relacionamento, sem que os pais sejam os jurados ou juízes das brigas. O fortalecimento do bom relacionamento entre irmãos depende da promoção de oportunidades para que eles façam atividades e possam passar juntos, dentro do possível, por experiências em comum. Nos momentos de tensão que naturalmente ocorrerão entre eles, os adultos devem tratá-los com igualdade e, desde que não estejam em perigo, fazer com que busquem sozinhos a resolução para o problema. T1 salienta que é preciso verbalizar os momentos positivos e de apaziguamento para validar esse sentimento de bonança.

Os dois únicos homens do grupo encenaram a briga entre irmãos no carro conduzido pela mãe (T1). A ferramenta da Disciplina Positiva utilizada para essa situação referenda uma conversa anterior com as crianças, estabelecendo as diretrizes para a eventualidade de elas virem a brigar. Na dramatização realizada pelos participantes, foi estipulado que, em caso de briga, dos irmãos dentro do carro a mãe iria parar o carro até que eles se acalmassem. T1 adverte que o combinado deve ser cumprido, e provavelmente, será repetido por algumas vezes até que a criança internalize essa condicionalidade, compreendendo a consequência dos episódios da briga entre irmãos dentro do veículo.

Foi uma encenação muito divertida, com a participação bastante espontânea dos pais. A cena é comum e traz um efeito imediato. A atuação dos dois participantes foi convincente e validaram com realidade a atitude da mãe em parar o veículo, distrair-se com alguma coisa, não culpando nenhum dos irmãos e só colocando o veículo em movimento quando eles decidem parar de brigar e afirmarem que estão prontos. O ápice desta ferramenta está justamente em não buscar um culpado pela discussão, mas sim permitir que os envolvidos compreendam que o apaziguamento deve vir por parte deles, resolvendo-se o problema. T1 ressalta que o segredo desta atitude está no fato de os pais estarem preparados para decidirem o que vão fazer em relação a determinados comportamentos e comunicar as crianças, antecipadamente, a decisão que será adotada na ocorrência de tais fatos. A efetividade reside no diálogo e no cumprimento do previsto, pois somente o discurso e a ameaça de fazer algo

não são suficientes para que a criança compreenda reflexivamente que a resolução do conflito deve partir dela.

Na unidade três deste módulo, foi trabalhada a ferramenta denominada Roda de Escolhas, indicada para resolução de problemas típicos dentro de casa ou em sala de aula. Esse material deve ser construído em conjunto – pais e filhos – e tem como objetivo principal apresentar formas para a resolução de problemas ou meios para se acalmar, incentivando a escolha de possibilidades para fazê-lo. T1 realça que a técnica é bastante simples: em um momento de calma na família, os pais propõem às crianças a construção de uma roda (esquema, relação, quadro, etc.) onde cada integrante da família vai dizer como gostaria de resolver algum problema quando estiver nervoso e o que gosta de fazer para se acalmar. As sugestões (por ex. pedir desculpas, escrever uma carta, fazer um desenho, dançar, cantar, etc.) são anotadas (podem ser feitas também por meio de desenhos, fotos, colagens, etc.) em uma folha (papel, cartolina, papelão entre outros materiais), a qual será afixada em local de fácil acesso.

T1 recomenda que, quando ocorrerem episódios de discussão ou descontrole da criança, os pais devem buscar a pausa positiva; e é neste momento que referendam a ‘Roda das Escolhas’, oportunidade em que a criança vai girar a roda e descobrir a forma escolhida para se acalmar e como deverá resolver o problema. Quanto menor a criança for, mais interessante fica essa ferramenta, pois de imediato a irritabilidade se transforma em uma atitude. A tomada de decisão para resolver o problema passa a ser da criança. T2 observa que, por meio dessa atividade compartilhada, se está democratizando a escolha da criança, o que permite que ela busque em seu interno o que a acalma em situações de crise. Nessa perspectiva, como o reconhecimento não é externo, se rechaça qualquer espécie de elogio à criança pelo comportamento adotado.

Na unidade quatro, são apresentadas quatro estratégias a serem aplicadas em situações de brigas entre irmãos. Todos os participantes foram convidados a participar do exercício, formando trios, nos quais um participante representaria o filho mais velho, o outro o filho mais novo e o terceiro estaria no papel de mãe ou pai. Na primeira etapa do exercício, o adulto interferia na discussão entre os irmãos, protegendo o mais novo e responsabilizando o mais velho. Na segunda fase do exercício, o adulto somente deixa de intervir, empoderando as crianças a chegarem a um consenso.

T1 enfatiza que as crianças brigam para chamar a atenção, e quando o adulto interfere ou se alia a uma das crianças, está, de maneira indireta, intensificando a ocorrência,

desvalorizando uma e adulando a outra. Essa intervenção impede que a resposta emane delas mesmas, prejudicando o aprimoramento da habilidade para resolução de problemas. A Disciplina Positiva indica uma série de atitudes que os adultos podem adotar nestes confrontos, entre elas: ignorar ou tolerar, em sinal de igualdade de atenção, se afastando do ambiente; tentar se conectar com as crianças e buscar entender o posicionamento de cada uma, ressaltando que são eles que devem decidir o que fazer para resolver a pendenga.

A unidade cinco e seis foi destinada a um recurso muito utilizado em Disciplina Positiva, o qual consiste na ajuda recíproca entre os pais. Essa ajuda se caracteriza pela busca de soluções ao problema experimentado, sem qualquer conotação de julgamento, análise ou palpite. A P8 se voluntariou para participar de uma vivência que tem se repetido em sua casa. Diz respeito à interferência dos avós nas regras estabelecidas por ela ao filho de 6 anos de idade. Seguindo o modelo de diretrizes para essa atividade, T1 vai indicando cada etapa para se ter o resultado esperado. Nestas condições, questiona a participante voluntária sobre: o ambiente de convivência (quem reside na casa); o problema sintetizado em uma manchete (uma frase); descrição do último incidente; narrar o sentimento do adulto em relação ao comportamento da criança; encontrar nos objetivos equivocados o que melhor se adapta àquela situação; questionar se o adulto quer ouvir sugestões; realização de uma encenação por participantes do grupo; cada um oferece uma forma de resolver o problema; o adulto escolhe uma delas; participar sua decisão aos integrantes da família.

A quinta e última observação ocorreu nos dias 5, 6 e 7 de dezembro de 2017, ocasião em que foi concluído integralmente o curso de Disciplina Positiva *on line*. Esse módulo tem como propósito valorar a reunião de família, que, segundo T2, facilitará o aprendizado sobre alternativas para a elaboração de um quadro de rotina eficiente. Identificado o momento mais conturbado da rotina da casa, se propõe a construção de um quadro de rotina, evitando, assim, os desacertos entre o rigor excessivo ou a total permissividade na hora de executar as atividades diárias, por exemplo: a preparação para ir à escola ou para dormir.

Em conjunto com todos os envolvidos na rotina diária da casa, principalmente as crianças, se cria uma tabela com todas as atitudes necessárias para o desenvolvimento de uma atividade. Assim, desde o movimento mais simples, como, por exemplo, a vestimenta do pijama, até as tarefas mais complexas, como a execução de trabalhos escolares, devem ser relacionados no esquema de rotinas. Funciona como um índice no qual são indicados cronologicamente o que deve ser feito e as posturas adotadas em cada momento frente àquela

situação em específico. T1 ressalta que crianças a partir de 3 anos de idade já têm capacidade de saber o que acontece na rotina de sua casa e do planejamento do dia.

T1 argumenta que é muito importante que as crianças personalizem essa lista de rotinas para que se sintam integradas e pertencentes àquela vivência. No caso de a criança se recusar, posteriormente, a cumprir alguns dos passos previstos, deve-se possibilitar escolhas limitadas a ela, ao invés de se exasperar e lembrar de que não está cumprindo o acordado. Para que esta ferramenta funcione a contento, a criança pode escolher sempre como fazer, mas jamais o de não fazer, pois a rotina deve ser internalizada na compreensão da criança de que está fazendo um bem a ela própria.

A unidade dois deste módulo trabalha com uma situação bastante comum na relação pais e filhos. Refere-se à mania de retrucar da criança e da diferença entre consequência e foco em solução. T2 ressalva que esta atividade demonstra a possibilidade que dispomos para ajudar as crianças a desenvolverem habilidades de vida. T1 comenta que, muitas vezes, a punição está mascarada de consequência. A representação cênica desta atividade ficou ao encargo de três participantes, dois no papel de pais e uma na condição de filha. O primeiro adulto proferiu diversas frases proibitivas e ameaçadoras, exigindo um comportamento da criança estruturado no medo de castigos, suspensão de privilégios, conformismo ou carência de afeto. O segundo adulto, ao contrário, buscou, por meio das palavras, se conectar com a criança, convidando-a a cooperar. O respeito com a criança como um ser em desenvolvimento transpareceu na forma como o segundo adulto buscou acolhê-la. T1 enfatizou que a criança reage em razão da forma que é tratada, isto é, se ameaçada, ela obedecerá os comandos, porém, sem qualquer reflexão do porquê fazer determinadas coisas ou assumir determinadas posturas.

O módulo V concede toda a unidade três para enaltecer e valorar a importância da reunião de família. Para as treinadoras, o exercício da reunião de família é um presente para a família, uma vez que integra todos os membros do grupo familiar e estreita os laços entre adultos e crianças. Para as treinadoras, essa ferramenta pode ser implementada a partir dos 4 anos de idade. A criança que participa dos planos familiares tem desenvolvido o senso de pertencimento e de contribuição, fundamentais a todos os seres humanos. Os assuntos pertinentes às reuniões devem ser proporcionais às idades das crianças, de modo que a reunião não deve ultrapassar 20 minutos. As reuniões são agendadas de acordo com as características de cada família, entretanto, devem privilegiar datas e horários de maior tranquilidade e que permitam a presença de todos.

Os temas devem ser anotados no lapso temporal entre uma reunião e outra, em material disponível e de fácil acesso. Todos os temas apontados devem ser trabalhados, não havendo nenhum critério de hierarquia, exceto para algumas prioridades. Se a pauta for muito extensa, deve ser parcelada para não ultrapassar os 20 minutos. Essa ferramenta pode inclusive servir como válvula de escape para situações de descontrole da criança, pois pode ser lembrada de colocar na pauta de reunião a discussão do assunto que a está abalando naquele momento. T1 recomenda que a reunião deve iniciar com o reconhecimento das qualidades que cada um vê do outro. Não se trata de elogios, mas de encorajamento para que as posturas positivas sejam reforçadas em sua internalização. Outro ponto importante, segundo T1, é não focar no que não pode e por que não pode, mas sim no questionamento do porquê aquilo é importante e o motivo de fazê-lo. Dessa forma, se trabalha o problema em busca de uma solução e não de repreensão. As treinadoras sugerem que, após uma reunião de família, se faça algum programa divertido entre família, ratificando o sentimento de pertencimento.

A unidade quatro apresenta a conclusão do curso, trazendo na fala das treinadoras o empenho de que a descoberta das ferramentas da Disciplina Positiva possam efetivamente contribuir para o desenvolvimento da criança quanto à sua autodisciplina, cooperação, responsabilidade e resolução de problemas. T2 relembra que a Disciplina Positiva é uma prática e, como tal, se aprimora a cada investida.

Ambas disponibilizam os demais cursos já disponíveis no site, ratificando que o treinamento da Disciplina Positiva tem como objeto o desenvolvimento dos pais para poderem desenvolver os filhos.

Dentro das estratégias de educação apresentadas durante o curso, a punição é constantemente referida no sentido negativo de sua aplicação, no entanto, não há um destaque exclusivo para a punição via castigos físicos. A punição tratada durante toda a observação foi trabalhada genericamente, correspondendo tanto à punição física e moral como também no sentido de supressão de privilégios. Por mais de uma vez durante o curso, se reconhece que a punição tem efeito, porém a curto prazo, tendo em vista que a criança cede aos mandos do adulto por medo e não por internalizar reflexivamente o comportamento adotado.

Quanto à posição que a criança ocupa no contexto da educação via Disciplina Positiva, é perceptível o reconhecimento da mesma como parte integrante da relação, não como pais e filhos, mas sim como uma pessoa (ser humano) que merece igualdade de

tratamento, valorando-se a fala, o senso de pertencimento e a necessidade de sua contribuição para o grupo familiar.

Reconhece-se que a utilização da Disciplina Positiva como alternativa para uma educação não violenta é viável, mas só será efetiva se originada da vontade dos adultos se transformarem, uma vez que a prática da Disciplina Positiva exige tempo, tolerância e mudança de olhar sobre a criança, e que, no campo coexistente, a relação precisa ser observada sob o enfoque adulto e criança e não somente pais e filhos.

Somente um propósito consciente é capaz de modificar o *habitus* dos castigos físicos como forma de educar. A punição é um método inculcado pelos pais em razão da forma como foram educados, e esse determinismo só se modifica por intermédio de um agir consciente, reconhecendo que a criança, em sua individualidade, detém os mesmos direitos que qualquer outra pessoa. O treinamento para uma postura educativa alternativa pode representar o início de uma mutação cultural.

4.5 ROMPENDO COM A EDUCAÇÃO PUNITIVA

O campo familiar é constituído de polos divergentes extremados pelo agente dominante e o agente dominado, posição firmada pela potencialidade de capital cultural específico que cada agente tem incorporado por meio das lutas (conflitos) anteriores. A legitimidade para a posição de hierarquia se faz pelo reconhecimento do dominado do capital específico atribuído ao dominante, marcado pelo interesse e desinteresse que orbita entre os agentes. A disposição dos polos antagônicos evidencia o funcionamento da estrutura do campo, bem como as regras inerentes àquele espaço. A aceitação tácita da hierarquia no interior do campo é resultado da produção do capital simbólico, representado pelo reconhecimento, legitimidade e consagração das posições dos agentes. Quando se pertence a um campo, as regras já estão definidas com a articulação dos meios necessários para atingir o desejado, a isso denomina-se de estratégia, ou seja, os meios necessários representam um ganho de capital específico do campo (BOURDIEU, 2001).

O *habitus* faz parte da identidade do agente, que, em obediência às regras específicas de cada campo, pratica atos que movimentam as estruturas do próprio campo. Por óbvio que a vivência do campo não é sinônimo de calma, mas resultado de constantes lutas e conflitos em busca do poder. Sempre há forças subversivas que buscam a troca de comando, assim como há o conservadorismo daquele que é dominante. No campo, os polos nunca apresentam a mesma proporção pois sempre haverá a figura do dominante e do dominado. É um campo de

diferenças e dominação em razão dos capitais disponíveis. O que mantém os polos é a soma do capital (BOURDIEU, 2004b).

O digladiar proposto por Bourdieu está no fato do agente se defender dele mesmo, como possibilidade de apresentar uma ruptura com a estrutura social a que está inserido, estruturas estas interiorizadas e que levam a tomada de atitudes sedimentadas no caráter mimético social. Não havendo consciência disso, o agente é prisioneiro dessas estruturas e desse tipo de comportamento. A consciência desse mecanismo de incorporação de estruturas se aduz como a única forma de uma consciência crítica numa tentativa de libertação (PINTO, 2000).

Para Jourdain e Naulin (2017), a estrutura é tão forte que, mesmo os prejudicados por essas estruturas e concepções, não percebem a indução sofrida e continuam a propagar o mesmo modelo preconcebido internamente. São as crianças observando pai e mãe, tendo no corpo o seu principal mecanismo. Não se trata apenas de ter consciência ou apontar a estrutura, mas principalmente de racionalizar que a transformação está nas entranhas do indivíduo formatado pelos preconceitos, valores e estruturas replicadas de seus antepassados.

A ruptura com o sistema punitivo só ocorrerá a partir do momento em que os pais iniciarem o questionamento sobre o seu próprio automatismo de ação frente à parentalidade. A deserção do caminho do destino social só se materializa quando se busca aumentar o capital de forma deliberada. A capacitação parental viabilizada pela Disciplina Positiva pode representar uma estratégia capaz de modificar a importante função parental de educar, num processo de conexão e respeito com a criança cidadã.

Bourdieu ressalta a incompletude das estruturas para compreender a realidade social, exigindo dos agentes o emprego de estratégias conscientes ou inconscientes capazes de construções dialéticas entre essas estruturas e as disposições (*habitus*) estruturados. A prática existe em uma condição objetiva que está em andamento contínuo, e, de outro lado, um agente conformado que se retroalimenta dos ‘esquemas generativos’, com possibilidades de inovação (BOURDIEU, 2003, p. 18).

Pierre Bourdieu define dois grandes tipos de estratégias: as estratégias de conservação e as de subversão. As primeiras, também denominadas estratégias de reprodução ou de sucessão, são as dos indivíduos que monopolizam o capital específico do campo e que buscam conservar ou melhorar sua posição perpetuando o jogo que está em seu favor. Trata-se, portanto, dos defensores da ortodoxia, do jogo tal como ele é. Sua posição dominante lhes confere a possibilidade de definir as regras do jogo as mais favoráveis aos seus interesses. Do lado oposto, os defensores das estratégias de subversão são indivíduos menos bem-dotados em capital específico. Trata-se geralmente de novos entrantes que aparecem como “pretendentes”. (JOURDAIN; NAULIN, 2017, p. 151)

Quando os pais buscam pela capacitação parental em Disciplina Positiva na intencionalidade de convivência harmoniosa com os filhos, o que prepondera para esta ação é a constituição do *habitus* na potencialidade de uma família democrática e não a subjetividade da capacitação em si, considerando que é a sociedade que fornece as escolhas e não o indivíduo em sua singularidade. O interesse do agente não é aleatório.

CAPÍTULO 5

A EDUCAÇÃO PARENTAL E O PROGRAMA DA DISCIPLINA POSITIVA NA PERSPECTIVA DE CAPACITADORES BRASILEIROS NÍVEL-EDUCADOR

O importante é que nos tornemos conscientes do fato de que nós *podemos* fazer alguma coisa, além das inúteis tentativas de força. Quando o mesmo castigo tem que ser repetido continuamente, fica claro que ele não funciona.

Rudolf Dreikurs

5.1 OS AGENTES⁴¹ DA PESQUISA

Como já mencionado no Capítulo 1, a escolha pelos agentes Nível-Educador se deu em razão da intencionalidade final dos mesmos ao buscarem a capacitação junto a *Positive Discipline Association*, uma vez que os participantes do curso neste nível têm como objetivo primário a divulgação do aprendizado, em efeito dominó, repassando as técnicas apreendidas para o maior número de pessoas, sem, contudo, se preocuparem em ser um formador a garantir um certificado, ou seja, se prestam a auxiliar os pais e não a formar educadores. Esse conhecimento adquirido pode ser empregado na própria relação com as suas crianças (esfera familiar) ou para ser divulgado aos grupos de pais ou interessados. Em respeito à promessa da garantia do anonimato, as entrevistadas passam a ser identificadas pela letra E (maiúscula) acoplada a um número aleatório de 1 a 13.

O princípio de classificação assim posto em prática é verdadeiramente *explicativo*: não se contenta em descrever o conjunto das realidades classificadas e sim, como as boas taxionomias das ciências naturais, vincula-se a propriedades determinantes que, por oposição às diferenças aparentes das más classificações, permitem predizer as outras propriedades e distinguem e agrupam os agentes que mais se pareçam entre si e que sejam tão diferentes quanto possível dos integrantes de outras classes, vizinhas ou distantes. (BOURDIEU, 1996, p. 24)

A utilidade da entrevista com os capacitadores parentais é ressaltada e reconhecida pelas entrevistadas como um endosso importante para quem trabalha com a Disciplina Positiva e aspira por uma mudança na forma de educar os filhos. Segundo a Educadora Parental E1, os primeiros educadores parentais (*Trainer*) em Disciplina Positiva no Brasil datam de 2008, com um crescimento gradativo e pouco expressivo. Já a partir de 2017, com a realização do primeiro curso presencial no país, o tema tem se propagado com maior

⁴¹ “Falo em agentes e não em sujeitos. A ação não é a simples execução de uma regra, a obediência a uma regra. Os agentes sociais, tanto nas sociedades arcaicas como nas nossas, não são apenas autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que lhes escapam.”(BOURDIEU, 2004b, p.21).

celeridade e interesse, principalmente depois da tradução⁴² em português do material de apoio distribuído no curso.

Então a coisa começou a pegar e se movimentar ano passado (2017), onde o crescimento no número de educadores parentais no ano passado, e esse ano os cursos de Disciplina Positiva estão com as vagas praticamente esgotadas. A gente teve uma reunião com ela (Fernanda Lee) e ela disse ‘olha eu estou com quilos de emails de gente pedindo vaga e não tenho mais’. E ela tem uma liderança muito voltada para essa construção deste senso de ser muito fiel a Disciplina Positiva, aos princípios da Disciplina Positiva, principalmente esse princípio democrático de comunidade que ela procura nutrir. (PROFESSORA, EDUCADORA PARENTAL - E1)

Fiz em Porto Alegre com a instrutora Fernanda Lee. Na turma que eu fiz Educador para pais tinha 53 pessoas. Assim, a gente percebe como está crescendo porque cada um que sai repassa para o seu local de domicílio ou profissional e vai espalhando para todos os cantos do país. No curso tinha bastante gente de vários lugares, umas duas de Curitiba. (PEDAGOGA, EDUCADORA PARENTAL – E12)

Ainda, de acordo como a Educadora Parental E1, há aproximadamente 120 capacitadores parentais Nível Educador no Brasil, cujos registros estão paulatinamente sendo cadastrados na página virtual (em fase de construção) da Associação⁴³ Brasileira de Disciplina Positiva.

Quadro 12 - Formação profissional e maternidade dos agentes da pesquisa

Ident.	Formação	Profissão	tem filhos
E1	Mestre em Comunicação Social	Professora universitária	3 meninos
E2	Psicologia	Coaching de crianças	Não
E3	Pós-graduada em Neurociência Pedagógica e Psicologia Positiva	Psicóloga	Não declarado
E4	Especialista em Análise do Comportamento	Psicóloga	1 menino
E5	Psicologia	Psicóloga	1 menino
E6	Direito	Técnica Judiciária Federal	2 meninos
E7	Psicologia	Administradora	1 menina
E8	Psicologia	Psicóloga	2 meninos
E9	Serviço Social – Espec. Políticas Públicas	Secretaria dos Direitos Humanos	1 menina
E10	Administração	Educadora Parental	1 menino
E11	Psicologia	Psicóloga	2 meninos
E12	Pedagogia	Educadora Parental	2 meninas
E13	Licenciatura em História Pós Graduação em Gestão de Pessoas	Educadora Parental	1 menino

Fonte: A autora

⁴² Foi montada uma força tarefa com a participação de 10 educadores parentais brasileiros, coordenados pela Treinadora Fernanda Lee, para a tradução do material de apoio dos cursos (PROFESSORA, EDUCADORA PARENTAL - E1).

⁴³ Disciplina Positiva Brasil. Disponível em: www.disciplinapositiva.com.br. Acesso em: 10 mai. 2018.

Nota-se que as entrevistadas possuem faixa etária compreendida entre 26 e 48 anos, com escolaridade nível superior, com formação (39% com Pós-Graduação) e profissão das mais diversas, com predomínio para a área de Psicologia (47%). Apenas três declaram exercer com exclusividade a profissão de Educadora Parental.

Também se registra, com base no cadastro da *Positive Discipline Association*, que a maioria dos educadores parentais brasileiros, Nível Educador, é do sexo feminino (mais de 96%), sendo rara a presença masculina em todas as atividades desenvolvidas para apresentação e/ou divulgação da capacitação parental via Disciplina Positiva, inclusive no curso *on line* em que participamos como observadora. Essa constatação explica a ausência de agente da pesquisa do sexo masculino.

5.1.1 Experiência do Trabalho de Capacitação Parental

A experiência do trabalho desenvolvido na capacitação parental pelo método da Disciplina Positiva em pelo menos uma atividade realizada no Brasil foi o segundo critério utilizado para selecionar os agentes da pesquisa.

Nesse contexto, todas as entrevistadas já aplicaram o programa da Disciplina Positiva, sendo que até o mês de dezembro de 2018, mais de 6 mil pessoas interessadas foram apresentadas ao método alternativo de educação no contexto familiar.

Quadro 13 – Estimativa de divulgação

Ident.	Nº. de pessoas	Forma de repasse
E1	200	Workshop, Palestra, Grupos de Estudo
E2	80	Workshop, Palestra, Instagram, Facebook, Blog
E3	120	Consultório, Workshop
E4	+ de 1000	Clínica, Palestra, Workshop, Grupos de Disciplina Positiva, Orientações <i>On line</i> , Facebook, Instagram, Youtube
E5	3000 a 4000	Consultório, Palestra, Workshop, Site
E6	70	Workshop, Palestra, Roda de Conversa
E7	30	Workshop, Facebook
E8	50	Workshop, Palestra
E9	12	Oficina com mulheres que passam pela violência doméstica
E10	200	Palestra em Igrejas e Escolas
E11	500	Facebook, Canal, Instagram, Palestra, Workshop
E12	70	Palestra, Workshop, Instagram, Facebook, Youtube
E13	100	Palestra, Workshop, consulta (Hallwork), a domicílio

Fonte: A autora

Nota-se que o acesso a esse público (pais e interessados) é efetivado por inúmeros canais, entre eles: workshops, palestras, rodas de conversas, oficinas, consultórios, grupos de estudos, em domicílio e mídias sociais⁴⁴.

Olha, exatamente não, porque as redes sociais elas se espalham. A gente não tem muito controle sobre isso, mas o ano passado eu fiz um projeto que era 'Disciplina Positiva e Você' onde eu oferecia palestras gratuitas para as Instituições que quisessem levar a palestra para ser proferida. Então, escolas, fiz em Campinas num Instituto de Pesquisa lá; Guará, São Joaquim, cidades vizinhas a mim; e Campinas que foi a mais distante que eu fui palestrar. Nesse projeto eu atingi quase mil pessoas, isso fora a rede social, tá. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL - E4)

Em maio (2018) eu fiz o meu primeiro Workshop com 25 pessoas. Nem todos eram pais, tinha uma profissional da Psicologia e mais uma pessoa que também não era mãe. Até agora (novembro) cerca de 70 pessoas. (TÉCNICA JUDICIÁRIA, EDUCADORA PARENTAL - E6)

Como eu fiz a certificação em março, no início de abril eu comecei a atuar como voluntária; como atuação voluntária em uma ONG, e aí essa ONG atua com mulheres em situação de violência doméstica e como os seus familiares, e aí os familiares são os filhos. Acontece às vezes de ter uma mãe e um pai, mas geralmente são mulheres e os filhos. Então eu ainda estou num processo de diagnóstico dessa ONG para eu começar a atuar né. O meu laboratório é a minha família, então é aplicado a Disciplina Positiva no dia a dia que era o que eu já fazia antes de fazer a certificação que é com o meu marido e a minha filha, onde eu faço reunião de família e usar algumas ferramentas porque ela só tem 2 anos. Eu tenho que considerar também essa questão da idade. Eu fiz duas consultorias individuais. (SERVIDORA PÚBLICA, EDUCADORA PARENTAL - E9)

Então, eu comecei a aplicar nas tradicionais orientações de família e na orientação de pais. Depois eu comecei a trabalhar com mães que tinham crianças pequenas, que é uma demanda grande no consultório. E comecei a ter muitos resultados nessa nova forma de abordagem. Então, ela é uma filosofia, uma abordagem ela pode vir associada a outras abordagens, como por exemplo, a comunicação não violenta. Então a gente pode trabalhar essa perspectiva associada a outras condizentes. Assim que eu cheguei. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL - E3)

A quantidade de pessoas atingidas varia em razão do tempo de certificação e do meio utilizado para o acesso do veículo oferecido. Cada capacitadora indica uma estimativa de seu público, considerando que não há um registro seguro a garantir a delimitação do alcance de todas as suas exposições, como, por exemplo: a quantidade de pessoas que visualizam os vídeos que tratam do tema (nem todos se inscrevem no canal), disponíveis nas páginas virtuais.

5.1.2 Metodologia Utilizada

⁴⁴ Em respeito ao sigilo combinado, as mídias sociais deixam de ser nominadas ou identificadas.

A metodologia empregada pelas entrevistadas está vinculada à formação recebida em suas certificações. Recebem um roteiro de atividades e de estudo, instrumentalizado com manual, livros, DVDs acompanhados de guias de estudo e textos em geral. Até 2017, esse processo era realizado em inglês e as respostas eram traduzidas para aquela língua, com encaminhamento para a Associação Americana (*Positive Discipline Association*), submetendo-se a um parecer e posterior certificação.

Tem até outros materiais e indicações de leitura, tem muita indicação de leitura que é tudo em inglês. São livros gigantes e isso é um elemento dificultador, sabe! Então do material que tem disponível em português é bem recente. Para você ter ideia, eu comprei o livro o ano passado, você não encontra em livrarias para comprar, somente pela internet sabe? Ainda não há um interesse comercial pelo menos. (SERVIDORA PÚBLICA, EDUCADORA PARENTAL - E9)

Há um grande estímulo para que os capacitadores parentais apliquem os conhecimentos com grupos de pais ou interessados. A cada etapa, deve ser cumprido um conjunto de atividades. Depois da formação, o capacitador é acompanhado num processo contínuo de mentoria.

Na mentoria eles estimulam a gente a ler os livros e as obras de Alfred Adler e Dreikurs, que são os dois teóricos que embasam a psicologia do indivíduo, da Disciplina Positiva. E, na medida em que a gente vai trabalhando, aprendendo e estudando, a base da Disciplina Positiva, a gente vai entendendo o porquê de cada atividade. Qual é? O que está por trás de cada atividade. Isso vai dando para a gente mais capacidade para explicar para os pais por que o castigo não funciona, e a gente vai observando dentro da família também. (sou mãe de três crianças, gêmeos de 6 anos e um de 8 anos). (PROFESSORA, EDUCADORA PARENTAL – E1)

A metodologia utilizada para o repasse do método da Disciplina Positiva tem uma mesma base, mas ela pode ser adaptada em correspondência ao meio utilizado:

A metodologia a gente usou um pouquinho de teoria, mais principalmente vivência. A orientação e o material (português e inglês) que a gente recebe no curso presencial ele vem todinho explicado: dinâmica de aquecimento, a encenação que os pais participam, dinâmicas de grupo. Então com certeza a gente usa essa orientação de encenação porque é através da vivência que se começa a refletir sobre o que você pensou e decidiu diante daquela situação. E aí você vivencia novamente com as ferramentas da Disciplina Positiva. Eu acho super legal porque te dá a ferramenta e não fica só no teórico, né! Porque no teórico você sabe que não é legal bater e tudo, mas o que a gente vai colocar no lugar? E aí ela vai te dar as ferramentas, as 52 ferramentas. (TÉCNICA JUDICIÁRIA, EDUCADORA PARENTAL – E6)

Bem, antes eu analiso cada situação e aos poucos vou falando das outras formas de educar as crianças, oportunidade em que falo da Disciplina Positiva e dos recursos

que ela pode trazer para o relacionamento entre pais e filhos. Não é fácil porque as pessoas estão envolvidas em sua cultura e o primeiro passo é desacreditar no que segundo eles está dando certo. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E11)

Eu já convido dizendo da ideia da Disciplina Positiva mesmo. Que é uma abordagem que não utiliza de castigos, nem palmadas e que fortalece vínculos. Então eu já convido assim. Eu faço workshops e reuniões e utilizo do próprio material da Associação de Disciplina Positiva, né! Então eu faço workshops e palestras usando as vivências que a Associação disponibiliza também. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E5)

No consultório, durante as sessões, os pais são alertados que será aplicado o método da Disciplina Positiva e suas respectivas ferramentas. Inicialmente, se faz uma apresentação do que consiste a Disciplina Positiva e quais os resultados pretendidos, como a eliminação da punição e o controle da permissividade. O emprego vai se intensificando, por meio de temas, a cada sessão. A escolha da primeira ferramenta a ser trabalhada vai depender do motivo pelo qual os pais buscaram o atendimento psicológico.

Os pais ficam cientes que eu estou usando a psicologia positiva, eu coloco os princípios das ferramentas da Disciplina Positiva que é eliminar a punição e a permissividade, empregar a linguagem da gentileza e da firmeza, oferecer oportunidades para que as crianças desenvolvam suas habilidades. Enfatizando que a punição tem um resultado, mas é um resultado negativo a longo prazo. Eu explico a frase da Dra. Nelsen que é desistir da ideia absurda de que uma criança para se comportar melhor tem que se sentir pior. E que é importante a gente envolver a criança na questão dos limites, de perguntas que estimulem a curiosidade. Então eu faço um preâmbulo, explico que são princípios que a gente chama de Disciplina Positiva. E ela é muito coerente com a linha de trabalho que eu venho atendendo da psicologia positiva, onde faço a abordagem das forças, mas são coisas diferentes. Então quando eu faço uma orientação de família, essa orientação está sendo feita exclusivamente na Disciplina Positiva. Os pais são informados, eu faço um pequeno histórico e a cada situação necessária a gente vai usando as ferramentas que a gente tem. Então, os passos para conseguir cooperação, são os critérios, enfim os objetivos equivocados, crenças de comportamento, formas de encorajamento. Vou trabalhando por temas com as famílias. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E3)

Então, Cristina, toda a minha divulgação e o meu material profissional é voltado hoje para a Disciplina Positiva. Antes eu recebia os casos, normalmente as crianças que vinham até a mim, os pais pediam para que eu atendesse os filhos. Então eu sugeria sessões de orientação. E aí eu falo. Hoje em dia eu coloco a Disciplina Positiva, 'olha eu trabalho com Disciplina Positiva, eu gostaria de orientar vocês com essa abordagem, e aí eu vou indicando leituras e vou fazendo as sessões dentro dos princípios embasados dentro da Disciplina Positiva. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E4)

Nos workshops, em razão de seu caráter de treinamento ou formação, se faz a introdução teórica da Disciplina Positiva e de seus mentores, com a explanação de seus princípios estruturais e a apresentação de algumas ferramentas, entre as 52 disponíveis.

Valoriza-se a demonstração prática, com encenações de conflitos entre pais e filhos, cuja atuação nos papéis de pais e filhos é feita pelos próprios participantes.

Porque eu entendo que o Workshop é assim, - olha, vai lá e experimenta isso. Vai lá e faz. A gente aprende duas ou três ferramentas no workshop. São mais de 50. Você consegue passar num workshop de introdução umas duas ou três ferramentas no máximo. (PROFESSORA, EDUCADORA PARENTAL – E1)

Primeiro eu apresento a teoria falando de Adler e Dreikurs, Jane Nelsen, e depois falo das ferramentas e por último as encenações com alguns participantes do público. (PEDAGOGA, EDUCADORA PARENTAL E-12)

Nos grupos de estudo ou oficinas, num ambiente de (des)construção ou transformação de posturas, se enfatiza mais a troca de experiência entre os participantes sobre a aplicação das ferramentas. Por se tratar de um grupo composto por poucos integrantes (no máximo 15), a participação e cooperação são mais bem observadas. Cada ferramenta pode ser trabalhada com maior intensidade, a depender do número de reuniões programadas para o estudo.

Quem foi para o grupo de estudo, todo mês trazia feedback. Então a gente começava o grupo de estudo pedindo para falar como foi o mês, e a gente lembrava o que tinha conversado no capítulo anterior. E sempre tinha esses relatos 'olha eu me lembrei da coisa do abraço, tenho usado muito com meu filho a história do abraço, tenho usado com ele as perguntas curiosas ou tenho usado muito com eles combinados ou quadro de rotinas, a roda de escolhas. Então, na medida em que a gente vai falando e vai apresentando ferramentas que o próprio livro traz, a gente vai sugerindo que se use e aí os pais vão testando e aí eles vão trazendo esse retorno. (PROFESSORA, EDUCADORA PARENTAL – E1)

Os grupos de pais desenvolvem atividades, ex. eu faço um texto, eles vão ler em casa e vão discutir depois, 15 minutos para discutir literatura e o restante caso prático. Nas atividades da Disciplina Positiva alguém vai ser a criança e alguém vai ser o pai ou a mãe. É muito assim, se faz encenação de situações próprias de cada ambiente familiar. É bem um psicodrama. (COACHING, EDUCADORA PARENTAL – E2)

As palestras são utilizadas com maior frequência quando se tem um público já definido e um número limitado de interessados. Ocorrem com mais constância nos locais de trabalho, escolas ou igrejas. Esse meio possibilita um tempo mais sucinto para a apresentação do tema, privilegiando perguntas (oral ou escrita) pontuais da própria plateia.

Então eu fiz parceria com escolas, onde eu acho que tenho um grupo maior de mães né, então eu já tenho um foco maior ali, então eu já faço a divulgação através das escolas para divulgar entre os pais e aí eu vou e faço essa palestra. Ou através de pessoas que eu conheço também e que têm pedido por me conhecer, eu tenho

trabalho nas redes sociais e ai me falam 'olha vamos fazer uma palestra? Eu tenho um X mães aí! (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E8)

Usei teoria e depois de algumas experiências práticas. Mas eu esqueci de falar que eu já fiz uma palestra no meu ambiente de trabalho a convite da Administração em um dos eventos comemorativos e foi uma palestra em homenagem as mães eu apresentei a Disciplina Positiva para um público formado por 18 pessoas e foi gratuito. Diferente do Workshop que foi pago a R\$ xxxx. (TÉCNICA JUDICIÁRIA, EDUCADORA PARENTAL – E6)

Mídias sociais⁴⁵, consideradas o mais novo instrumento de relacionamentos da atualidade, por meio das plataformas *on line*, sendo o veículo de repasse com maior acesso. De custo baixo, inclusive o whatsapp, possibilita a conexão e interação com todos os interessados e/ou curiosos sobre temas em comum, favorecendo a produção e compartilhamento de informações (TELLES, 2010).

O Brasil com essa crise, eu atendi algumas pessoas que migraram, então eu tenho famílias que já atendi aqui e que estão fazendo orientação de Disciplina Positiva por Skype. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E3)

Eu tenho alguns grupos mais próximos de mães e muitas vezes nos reunimos em um café. Muitas mães pelo whatsapp, não é? São grupos pelo whatsapp. Nestes momentos se comenta os êxitos e as dificuldades. Trocamos figurinhas mesmo, “aconteceu assim, como eu posso fazer diferente?” “olha que legal, tá acontecendo assim” e uma da força para a outra e como a gente está nadando contra a maré fica bem difícil, então você precisa de apoio. Então esses grupos servem para esse apoio também. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E5)

No atendimento em domicílio, geralmente se apresenta um problema específico, em que pais já tentaram inúmeras alternativas e não conseguiram uma resolução. É realizada uma análise da rotina da família para a escolha das ferramentas mais apropriadas para a situação que reclama urgência. As ferramentas são testadas, pois funcionam de forma diferente para cada família.

Mas o que eu mais trabalho, Cristina, na verdade, é ensinar os pais a ouvirem e a prestarem atenção nos seus filhos. Porque isso para mim é o x da questão. Então é o que resolve 90% dos conflitos. Quando você aprende a ouvir de verdade, e a se colocar no lugar do outro, criar empatia, se colocar no lugar do outro você consegue, sabe!, manter conexão. Que é isso que eu trabalho basicamente, conexão. E ai ferramenta no fim é uma ferramenta que você dá, enfim, ensinar o pai a pedir um abraço para a criança, ensinar o pai a falar uma frase que talvez vá conectar mais rápido. É preciso ter muito dessa questão que hoje não existe, é ‘eu estou sentado do lado de meu filho, e eu não estou presente com ele.’ Porque, ou estou

⁴⁵ Redes Sociais têm como fim reunir pessoas, que depois de inscritas podem expor seus perfis; já as Mídias Sociais têm por objeto a criação, interação e compartilhamento de conteúdos. Podemos encontrar Redes Sociais nas Mídias Sociais. “Várias pessoas confundem os termos Redes Sociais e Mídias Sociais, muitas vezes usando-as de forma indistinta. Elas não significam a mesma coisa. O primeiro é uma categoria do último.” (TELLES, 2010, p. 7).

pensando no que eu tenho que fazer, ou eu estou pensando no jogo de futebol, ou eu quero mexer no telefone. Enfim as pessoas estão muito distantes uma das outras....e aí.... vem a ansiedade, vem o vazio, vem 'eu não consigo me conectar com o meu filho' 'ele não me ouve', enfim. (EDUCADORA PARENTAL – E13)

Verifica-se, pela fala das entrevistadas, que o material distribuído pela *Positive Discipline Association* fundamenta toda e qualquer exibição desenvolvida pelos educadores parentais em relação à Disciplina Positiva. O que diferencia um veículo (instrumento de apresentação) do outro diz respeito ao número de ferramentas que são trabalhadas em cada evento, considerando as peculiaridades de cada meio.

Nota-se que, em todos os casos, a proposta primordial consiste no fato de dar ciência de que existe um método de educação alternativo (não punitivo) e o incentivo para que os interessados apliquem as ferramentas apresentadas e reflitam sobre seus comportamentos, observando as respostas produzidas pelos filhos.

A mobilização das capacitadoras parentais para o repasse do método da Disciplina Positiva e o número de pessoas atingidas pelos mais variados veículos de comunicação transcendem a uma simples proposta de mercado. Reveste-se de uma potencialidade de mudança na relação pais e filhos no processo social. Por se tornar uma questão pública, tanto pelo aspecto quantitativo quanto pela interação pessoal, requer respostas e investigações, dentro também de uma análise microssociológica, sobre as possíveis conexões da Disciplina Positiva com a estrutura social no campo da parentalidade.

Bourdieu ao tratar da percepção do mundo social, ressalta que sua composição é o resultado de construções de visões de mundo e que essas visões contribuem para a construção desse mundo. Essas visões partem de determinadas posições dos agentes no espaço social, justificando assim as diferenças e antagonismos presentes na apreensão do mundo, fruto da interiorização das estruturas do mundo social. A ciência social deve tomar como objeto não apenas a realidade, "mas também a percepção dessa realidade, as perspectivas, os pontos de vista que, em função da posição que ocupam no espaço social objetivo, os agentes têm sobre essa realidade." (BOURDIEU, 2004b, p. 156)

5.2 ATORES DO PROCESSO DE CAPACITAÇÃO PARENTAL

5.2.1 Capacitadores Parentais

Observou-se que o primeiro contato dos agentes da pesquisa com a Disciplina Positiva está associado, em grande parte, com o advento da maternidade e na perspectiva de

não reproduzirem a educação experimentada com seus pais, e também, em alguns casos, como consequência das especificidades do curso de graduação escolhido. Entretanto, pela fala das entrevistadas, não se descarta o interesse também econômico, declarado ou subliminar, inclusive com afastamento de algumas delas da sua linha de formação ou atividade profissional vislumbrando um retorno financeiro com a propagação do método. Nota-se também que há casos em que fazem o curso sem a intenção de trabalhar com o programa no formato de mercado, mas tão somente para agregar conhecimento à sua prática profissional ou pessoal.

Fui gestora de RH, coordenadora, cheguei a consultora e tal, e aí eu tive filho, meu filho João, que hoje tem 2 anos e 5 meses de idade. Durante a gravidez eu comecei a despertar com essa dúvida: 'será que só dá para ensinar se for brigando, se for colocando de castigo e batendo, etc. Será que só tem esse jeito?'. E aí eu comecei a pesquisar para ver se existia outra forma, e aí eu encontrei a Disciplina Positiva e fiquei completamente apaixonada. E assim desde sempre, comecei com meu filho penso sempre na Disciplina Positiva, penso sim porque muda o nosso olhar, então meu olhar já é diferente desde que ele nasceu por conta da Disciplina Positiva. Aí quando acabou a licença maternidade eu resolvi não voltar para o trabalho e passei a me dedicar a estudar a Disciplina Positiva e a estudar outras formas de educação. [...] No começo, confesso que quando comprei o livro descreditei da proposta a começar pela formatação americana do material. No entanto, ao aprofundar no tema e aplicá-lo com meu próprio filho, comecei a acreditar nesta filosofia de vida e por isso decidi repassar para o maior número de pessoas. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL - E5)

Foi em 2013 quando eu tive o João Paulo, hoje com 4 anos, e diante dos desafios da educação do dia a dia e eu tive a necessidade de romper com as ferramentas que eu já tinha, porque a minha criação foi mais autoritária. Então surgiram situações em que eu acabava apelando para o autoritarismo e criava situações desagradáveis onde a criança ficava mal, eu ficava mal. E aí eu falei: 'não eu não quero continuar com esse ciclo de violência', e aí eu busquei conhecimento e eu entrei em contato com esse mundo de aula de pais através da plataforma para pais chamada Mundo em Cores. Aí entrei em uma plataforma para pais e entrei em contato com a Disciplina Positiva. Então é assim, eu despertei o interesse mesmo pelo tema e desenvolver mesmo assim com os meus filhos por essa plataforma Mundo para os pais. (TÉCNICA JUDICIÁRIA, EDUCADORA PARENTAL - E6)

Eu busquei a Disciplina Positiva porque justamente sou mãe de dois, um de 5 anos e outro de 1 aninho. E com a chegada do caçula houve uma mudança radical de comportamento de meu filho mais velho. Enfim, como psicóloga, sabendo que é uma fase, essa questão de ciúmes e tal, mas eu estava me sentindo um pouco incompetente, vamos dizer assim, em alguns temas. Eu disse: 'Gente tem que passar por isso, mas será que não há uma forma um pouco mais calorosa, um pouco mais tranquila, mas light para atravessar tudo isso?' e aí comecei a buscar e cheguei na Disciplina Positiva. Então a princípio eu fui buscar exatamente como mãe, por questões pessoais com os meus filhos. Enfim, comecei a ler o livro e fiquei loucamente, alucinadamente, apaixonada. Corri para fazer a primeira certificação, e eu falo que depois disso, eu comecei a respirar Disciplina Positiva, porque você sai assim, transformada mesmo. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL - E8)

Ser mãe né! Eu não conhecia. Sou mãe de uma menina de 2 anos e logo que eu fiquei grávida eu fiquei num processo no qual as mães ao meu redor estavam muito ocupadas em escolher as cores das coisas, em escolher o enxoval e eu não tive essa preocupação, pelo contrário, enfim, a minha preocupação era muito..., era com uma

visão assim de preocupação mesmo, com relação a saúde e como que seria a educação dessa criança. Eu tinha muitos questionamentos e nada pronto, e aí a minha filha nasceu e eu parti de um questionamento que eu não queria reproduzir a educação que eu havia recebido. Eu acho que a gente está em constante mudança né, e eram outros tempos não é? A minha mãe, ela foi educada num outro contexto com um histórico familiar singular, com história de vida muito específica, e aí eu to trazendo não só em relação a educação, mas da experiência dela mesmo né? E eu estava me questionando muito nesse processo e pensando como eu faria para educar a minha filha. Eu não gostava do fato de ser uma pessoa autoritária, mas em momento algum eu também seria uma pessoa permissiva, e aí eu queria achar um caminho do meio assim, e comecei a buscar, comecei a fazer a leitura, a buscar na internet, e fui para o youtube e nesse caminho eu encontrei a educação não violenta de Marshall. Aí assim, devorei o livro e aí fiz uma conta no facebook para eu participar de grupos de educação não violenta e aí nesse processo é que eu recebi a indicação do livro em uma resposta. Em uma resposta me indicaram o livro da Disciplina Positiva. E aí comecei a primeiro pesquisar, lendo textos, vendo alguns profissionais que já atuavam na área e com alguns vídeos no youtube e logo de cara eu já me associei com a comunicação não violenta, e com a Disciplina Positiva eu achei que tinha muito a ver comigo, inclusive na minha trajetória profissional, aonde eu trabalho atualmente inclusive e aí eu pensei, a Disciplina Positiva é uma alternativa. Eu vou tentar, e aí comprei o livro, devorei o livro e assim é um momento de divisor de águas na minha vida, como mãe, como profissional, como mulher, como pessoa. (SEVIDORA PÚBLICA, EDUCADORA PARENTAL - E9)

A comunicação não violenta, também chamada de comunicação empática, se refere à resolução pacífica de conflitos, um dos métodos trabalhados pelo psicólogo e escritor Marshall Bertram Rosenberg como meio de redução dos episódios de comportamentos violentos. Fundador do *Center for Nonviolent Communication* (CNVC) e idealizador de programas de paz, defende a comunicação (diálogo) não violenta como uma potência amenizadora das relações conflituosas, apresentando técnicas para o aprimoramento dos relacionamentos pessoais e profissionais. Segundo ele, não se trata de uma fórmula preestabelecida, mas no reconhecimento de que a maneira como falamos pode induzir o comportamento do(s) ouvinte(s), positiva ou negativamente. Assim, afastando-se do maniqueísmo e dos juízos de valores, parte da identificação dos comportamentos e/ou condições que estão nos afetando, devendo empregar os quatro componentes do modelo da comunicação não violenta: observação (o que, de fato, está acontecendo em uma situação), sentimento (o que sentimos ao observar essa determinada situação), necessidade (quais das nossas necessidades estão relacionadas a esse sentimento) e pedido (dizer explicitamente o que se quer naquela situação específica). Essa abordagem pode ser aplicada em todos os níveis de comunicação e nas mais variadas situações. (ROSENBERG, 2006)

Na verdade, eu fui criada num ambiente familiar em que se usava dos castigos como meio de educar e eu nunca concordei com isso. Desde que conheci o meu marido nós sempre falamos que não queria usar esse tipo de educação. Assim, quando fiquei grávida do meu filho que hoje tem 12 anos já nos preparamos para não usar os castigos. Quando eu conheci a Disciplina Positiva passei a empregar com

maiores técnicas o que, na verdade, já acreditava. Fiz o curso já com a intenção de repassar o método para frente. (EDUCADORA PARENTAL - E10)

No último ano da Faculdade fui direcionando minhas pesquisas para o lado da infância e, como tal, acabei buscando trabalhar com as relações entre pais e filhos. Eu tive o meu primeiro filho e bastante complicações no puerpério o que me obrigou a buscar conhecimento para tentar compreender o que estava acontecendo comigo e tive a certeza de que precisamos estudar para nos tornar pais mais conscientes. Depois tive o segundo filho e a aplicação dos métodos não violentos se tornou ainda mais apropriado. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL - E11)

A gente vai tentar entrar nas escolas para realizar laboratório baseada na Disciplina Positiva para trabalhar virtudes e emoções entre pais e filhos, e a gente vai tentar entrar nos colégios aqui da cidade. Fora isso a gente está na associação brasileira de Disciplina Positiva. Agora, eu decidi dedicar todo esse ano a Disciplina Positiva, eu pedi uma licença da Faculdade e vou trabalhar só com educação parental esse ano. (PROFESSORA, EDUCADORA PARENTAL - E1)

Diferente das demais, a entrevistada Educadora Parental E3 buscou o contato com a Disciplina Positiva para auxiliá-la em um atendimento bastante complexo no consultório. Tinha, em sua biblioteca, o livro em inglês de Disciplina Positiva da Dra. Jane Nelsen há aproximadamente 10 anos. Utilizando-se de algumas ferramentas ali mencionadas, pode constatar a sua eficácia naquele caso específico. Animada pelo resultado, buscou aprofundamento na realização do curso. Comenta ainda que

E eu tava procurando por uma orientação de pais, numa família muito difícil, estava procurando material e resgatei essa leitura e comecei a aplicar com essa família o trabalho de reunião de família. Comecei a ver com isso o quão encorajador era para as famílias e fazendo conexão com a psicologia positiva. Estas abordagens positivas olham para o que você tem, e não para o déficit, para a falta, que é muito a linha da abordagem psicanalítica, mas eles olham para o que o indivíduo tem de qualidades, de força. Em cada teoria tem um nome, mas todas são aplicadas para o crescimento das forças; o que há de saudável naquele grupo. O Dreikurs que era um dos psicólogos originais da formação que leva a Dra. Nelsen a envolver-se na Disciplina Positiva, diz uma coisa bem linda. Ele diz que uma 'criança mal comportada é uma criança desencorajada'. E aí quando você começa a trabalhar com essa linguagem a gente lembra da firmeza, uma linguagem que trabalha o encorajamento, que não é nem punitiva e nem permissiva, mas a gente consegue trazer isso para as famílias. O que eles produzem de soluções é fantástico! (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL - E3)

A Educadora Parental - E3 é a que demonstrou estar trabalhando por mais tempo com a Disciplina Positiva, desde 2008, quando passou a usá-la no atendimento psicológico em consultório, como já referido. A Educadora Parental - E6 em 2013, a E11 em 2014. As Educadoras Parentais - E1, E5, E10, E12, E13 em 2015, as E2, E4, E8, E9 em 2016, e a E7 em 2017. Algumas das entrevistadas reforçam que esse contato inicial não está vinculado com a data em que efetivaram sua certificação, a qual ocorreu nos anos mais recentes (2016, 2017 e 2018), período em que o curso com certificado foi trazido para o Brasil.

Três capacitadoras fizeram o curso em inglês, uma diretamente nos Estados Unidos e duas *on line*; as demais em cursos com dois dias de duração, realizados em São Paulo, Campinas, Belo Horizonte e Porto Alegre. Até o final do ano de 2017, todo o material disponível e recebido sobre a Disciplina Positiva estava em língua inglesa. A entrevistada E1 informou que participa de um grupo chefiado pela treinadora Fernanda Lee, o qual está trabalhando nas traduções em português, cujo processo é moroso e o material só é disponibilizado ao público brasileiro depois da análise e aprovação da *Positive Discipline Association*.

Ai eu fiz o curso on line (nos Estados Unidos) e adorei fazer porque eu tinha as atividades para realizar de acordo com as propostas com cada parte do DVD com as 'minhas mães'. E foi super bacana, e desse grupo primeiro surgiu o primeiro grupo de estudo. Depois as minhas amigas reclamaram, mas vai parar, vamos fazer uma outra coisa. Eu não sabia ainda muito o que fazer, na época ainda dava aula na Faculdade, aí eu falei então vamos fazer um grupo de estudo uma vez por mês de todo o conteúdo do livro Disciplina Positiva da Jane Nelsen. (PROFESSORA, EDUCADORA PARENTAL - E1)

O curso foi dado por uma pessoa dos Estados Unidos que veio em São Paulo, Campinas, o material é todo em inglês, eles estão ainda num processo de tentar a tradução para o ano que vem provavelmente. Posso te informar depois. O material que a gente tem são apostilas e são todas em inglês, o que tem em português é o livro Disciplina Positiva da Dra. Jane Nelsen. Eu tenho o livro em inglês desde a 10 anos atrás, mas agora já tem em português. Então as atividades que são desenvolvidas a partir do Curso, de produção minha das atividades e do livro mesmo. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL - E3)

Fiz aqui no Brasil, em Campinas, pela Fernanda Lee, que ministrou o Curso e é quem está trabalhando diretamente com isso no Brasil. Fiz no mês de março de 2018, e a duração do curso é de dois dias. O curso não limita-se a só essa certificação, acho até que a certificação é importante porque vai norteando mostrando os princípios e os caminhos, mas assim é estudo. Tem que estudar porque lidar com o ser humano e com a educação tem que gostar a adquirir o conhecimento. (ADMINISTRADORA, EDUCADORA PARENTAL - E7)

Fiz o curso no começo deste ano, mas já trabalhava com os fundamentos da Disciplina Positiva antes disso. A maior parte do material estava em inglês, mas logo que fiz a certificação o material passou a ser disponibilizado em português o que vai ajudar muito a todas as pessoas. (EDUCADORA PARENTAL - E10)

As entrevistadas são unânimes em demonstrar sua satisfação de fazerem parte do processo de crescimento da Disciplina Positiva no Brasil; mesmo que inicialmente muitas tenham buscado por essa filosofia de vida motivadas pelas dificuldades e expectativas pessoais, descobriram, ao longo do curso, pelas práticas apreendidas e troca de experiências, uma possibilidade de mudança, de forma geral, nas relações de parentalidade.

Meu objetivo é esse, virar uma facilitadora nesses encontros de grupos, palestras e workshops e tudo o mais. (COACHING, EDUCADORA PARENTAL – E2)

A Disciplina Positiva ela vem, não só com uma alternativa, um método no caminho do meio para a educação da minha filha, vem como uma oportunidade também de reeducar, sabe? De olhar para a minha infância, de olhar para a infância das crianças que eu tenho próximas de mim tanto no ambiente profissional como no ambiente pessoal. Então a Disciplina Positiva chega aí, mas ela chega através da maternidade. (SEVIDORA PÚBLICA, EDUCADORA PARENTAL - E9)

Enfatizam que o contato com os princípios norteadores da Disciplina Positiva possibilitam de imediato uma não culpabilização das famílias que aplicam a punição como método educativo, tendo como a primeira finalidade, trabalhar o sentimento e a percepção da criança quanto a sua conexão com o grupo familiar e vice-versa. Os ensinamentos da Disciplina Positiva, segundo elas, correm em mão dupla, pois ao mesmo tempo em que se ensina também se aprende, uma vez que suas práticas são estruturadas na conexão e no pertencimento com o fim de agregar valor ao ser humano. O compromisso do educador parental se perfaz no reforço dos comportamentos construtivos e na busca das soluções positivas. Experimenta-se um constante trabalho na apreensão e desenvolvimento das habilidades para a resolução dos problemas, estruturados na disciplina, responsabilidade e cooperação.

Então, desenvolver o sentido de pertencimento e desenvolver essas habilidades significativas para a vida, que parte para a cooperação, responsabilidade, autodisciplina e habilidade de resolver problemas. Em termos práticos a gente consegue um ganho enorme com essa prática. Eu vejo bem o desenvolvimento dessa sensação, desse sentimento, né! Agregar valor e desenvolvimento dessas habilidades. Habilidades sociais e habilidades para a vida. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E3)

A Educadora Parental E7 ressalta que além do conhecimento adquirido sobre essa nova forma de ver a educação dos filhos se sente em uma missão de auxiliar as demais pessoas (posição também assumida pela E6). Dessa forma, além do retorno financeiro resultante de suas apresentações e acompanhamentos, estabeleceu um compromisso pessoal de deixar uma porcentagem do seu tempo para repassar de forma gratuita àqueles pais que não possuem recursos para tais investimentos.

Cristina, eu tenho um propósito de tudo que eu fizer na Disciplina Positiva se tratando de educação e de transformação vou oferecer, lógico que vai gerar um retorno financeiro para mim, porém, eu vou deixar uma porcentagem disponível para quem não tiver condições de pagar pelo meu curso, de pagar pelo Workshop né! E se surgir uma oportunidade, tem uma escola, tem ali um grupo de pessoas que não tem a menor condição social, 'você pode fazer alguma coisa? Posso.' O que eu

puder fazer por alguém pela educação, para transformar vida, que eu ache que é para transformar vida daquela pessoa, eu estou disposta. (ADMINISTRADORA, EDUCADORA PARENTAL – E7)

Sim, o meu propósito principal é divulgação, além do ganho financeiro, porque eu acredito que esse tipo de conhecimento realmente faz diferença social, transforma, e o meu foco é a transformação. (TÉCNICA JUDICIÁRIA – E6)

Na mesma linha de comprometimento e por já trabalhar na proteção básica, a Educadora Parental E9 tem como prioridade atingir as famílias em condição de vulnerabilidade social, em especial aquelas que vivenciam a violência doméstica contra a mulher. Ressalta que tem ciência que trabalhar a Disciplina Positiva nas casas em que falta até alimentação será um enorme desafio, mas acredita trazer alguma melhoria para as crianças no relacionamento intrafamiliar.

Acho que vai ser um desafio muito grande assim. Então a minha perspectiva nesse momento é trabalhar com estas famílias e assim..., né!. A todo momento eu procuro trazer as pessoas próximas de mim, sabe? Grupos de mãe, eu estou o tempo todo enviando alguma coisa, dando sugestões, né! na minha página que é pessoal ainda, eu pretendo ter uma página profissional, e aí fico disseminando as informações. Mas nesse momento seria isso e no segundo momento eu quero sim, fazer workshops e cobrar por isso porque tem o meu tempo, o meu trabalho, estudo, né! para isso. Mas nesse momento seria isso, eu queria trabalhar com mulheres em situação de violência. (SERVIDORA PÚBLICA, EDUCADORA PARENTAL – E9)

A Educadora Parental E10 acredita que a Disciplina Positiva ainda tem um longo caminho e precisa de investimentos para apresentar resultados de maior expressão. No entanto, afirmou que qualquer pessoa que seja apresentada a Disciplina Positiva, pode ser que não mude de imediato a forma de tratar os filhos, mas com certeza, no mínimo, vai saber que tem outra forma de educar.

Não é um processo fácil, mas é possível. Acho que é um processo a longo prazo, mas que quanto mais se divulgar mais rápido se poderá ter uma modificação no jeito de educar as crianças. É preciso começar de algum jeito e com a certificação de educadores estar cada vez mais procurado acho que em breve podemos ter algum resultado mais expressivo. (EDUCADORA PARENTAL – E10)

A Educadora Parental E4 também entende ser um caminho bastante propício para influir na educação tradicional e como todo processo demanda de tempo e ajustes, uma vez que representa uma mudança de paradigma onde se torna necessário observar as relações familiares de uma nova forma. Conclui que a criança precisa ser vista como um indivíduo e, como tal, tem suas próprias necessidades, vontades.

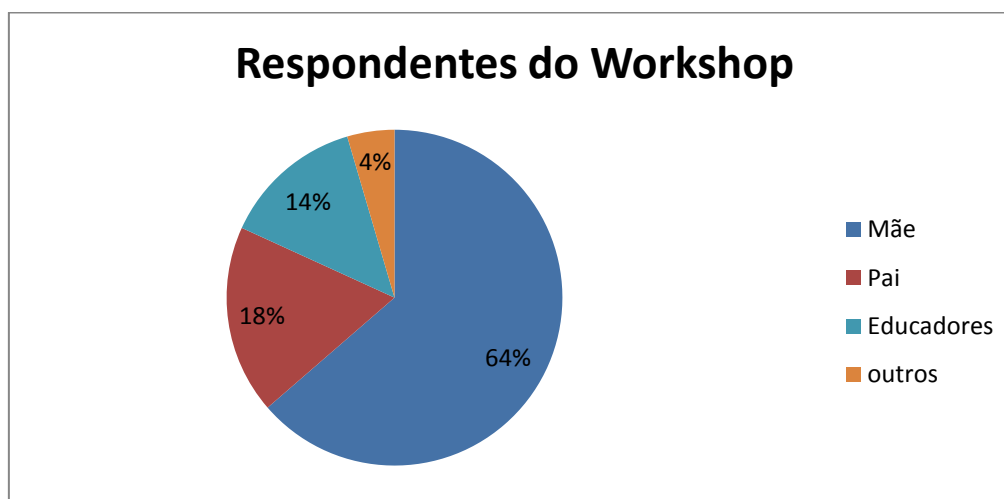
5.2.2 Interessados na Capacitação Parental

Com a finalidade de verificar quem são os interessados em uma capacitação parental, realizou-se um convite para a Educadora Parental E3, a qual tinha informado em sua entrevista que havia agendado dois workshops para o primeiro semestre de 2018. Foi então convidada a aplicar um questionário⁴⁶ para os participantes, o qual vem servir como amostra do perfil das pessoas que buscam a Disciplina Positiva como uma alternativa ao uso da disciplina tradicional. O evento aconteceu em maio de 2018 na cidade do Rio de Janeiro, onde foram coletadas 22 participações (11 em cada Workshop) nas respostas ao questionário.

As respostas ao questionário é que “irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa” (GIL, 2008, p. 121). O questionário, composto de quinze interrogações, combina perguntas fechadas (informações sociodemográficas e identificação de opiniões) – mais fáceis de codificar, e abertas (opiniões mais aprofundadas) – maior liberdade ao questionado.

Considerando que a fala das entrevistadas corresponde aos resultados identificados na amostra quanto ao perfil daqueles que procuram pela Disciplina Positiva, usou-se da aproximação das respostas ao questionário, concatenando item a item cada instrumento (questionário e entrevista). Essa prática se repetirá nos dois tópicos seguintes neste capítulo.

Figura 11 – Identificação do público da pesquisa



Fonte: A autora

⁴⁶ O questionário foi elaborado pela pesquisadora, impresso em uma única página, frente e verso, e encaminhado, via correio, para a Educadora Parental – E3, em seu endereço residencial no Rio de Janeiro.

Com o fim de identificar o público da pesquisa, as primeiras perguntas do questionário dizem respeito às informações gerais. Inicialmente, já se evidencia, tanto nas entrevistas como nas respostas ao questionário, que o público interessado na Disciplina Positiva, na maior parte, está na condição de pais (82%), os demais (14%) pretendem investir no Curso e alguns poucos (4%) por curiosidade ou interesse pela filosofia de vida em si.

Nas falas das entrevistadas, se percebeu a vinculação do processo educativo com a maternidade, de modo que 90%, quando se referem à educação dos filhos, usam da primeira pessoa do singular, deixando indícios do papel auxiliar do pai no processo educativo dos filhos. Esse maior interesse das mães pela busca de alternativas na educação dos filhos se confirma também no questionário.

Acho que deixam para as mães buscarem novas alternativas na educação. Penso que de maneira indireta chega nos pais, mesmo que não compareçam nas reuniões, pois as mães devem conversar com eles e repassar alguns modelos de comportamento que podem trazer diferença. Penso que quando percebem algum resultado ficam motivados a pensar sobre o assunto. Na minha casa mesmo o meu marido é totalmente favorável à forma de educar sem a violência, porém não chegou a ler nenhum livro ou texto falando sobre o tema, mas acata as coordenadas que repasso e aplico. Temos a mesma sintonia sobre como educar nosso filho, o que facilita a fixação desse método. (EDUCADORA PARENTAL – E10)

É o reflexo do patriarcalismo e que a responsabilidade da educação é das mulheres. Já realizei um encontro de forma gratuita com o tema entre a autoridade e a permissividade, acreditando ser o maior impasse dos pais na educação dos filhos, no entanto compareceram apenas 3 pais. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E11)

A presença das mães é nitidamente maior, mas tem muitos homens também, dos cinco workshops que fiz, só um não teve presença masculina. (COACHING, EDUCADORA PARENTAL – E2)

Bourdieu (1996) destaca a importância do questionamento, para o estudo sociológico, sobre o interesse dos agentes para fazerem o que fazem, uma vez que com essa racionalidade se potencializa a transformação de uma série de condutas aceitas como naturais, mas que se revestem do arbitrário cultural. O interesse, segundo o autor, transcende a própria compreensão do agente sobre as suas preferências e prioridades, as quais se justificam em razão das regras do jogo em que está inserido.

O interesse despertado pelas mães e das próprias capacitadoras parentais para uma educação alternativa, via Disciplina Positiva, realça as ligações inconscientes com o *habitus* das “obrigações” maternas impostas pela dominação masculina e influências religiosas num trabalho coletivo de socialização.

Também sempre vi na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. (BOURDIEU, 2014a, p. 11)

É preciso lembrar que o paradigma de família a partir do século XVIII surge influenciado pela literatura das correntes iluministas, dos médicos higienistas e dos moralistas que passaram a comungar de um mesmo discurso sobre a importância dos cuidados maternos e da maternidade ser um instinto que faz parte da natureza feminina (BADINTER, 1985).

As posturas assumidas pela mulher na condição de mãe estão inerentes aos papéis predeterminados socialmente, pois as regras do jogo se estabelecem no momento em que a mulher se torna mãe. A partir desta aceitação inconsciente de ser a maior responsável pelo desenvolvimento (em sentido amplo) daquela criança, a mulher, agora no *status* de mãe, se modela para bem cumprir sua missão.

Melhor laboratório para a gente virar uma pessoa decente é ser mãe. Melhor estímulo para ser uma pessoa melhor é ser mãe. E também é uma maneira de contribuir com um mundo mais bacana para meus filhos. Então juntou tudo que eu procurava pela via profissional e eu não estava achando. Aí fiz a formação, a princípio para resolver um problema meu e também realizar uma aspiração profissional que já vinha de um tempo assim, uma procura, uma atividade que fosse mais significativa assim, 'para a ... sair de casa, deixar os meninos e exercer uma atividade profissional'. (PROFESSORA, EDUCADORA PARENTAL - E1)

Faz parte da *illusio*⁴⁷ do universo feminino ocidental aceitar, admitir, entender e defender o papel de protagonista-mor na vida dos filhos até que estes conquistem autonomia. Essa disposição, intensificada pela repetição da beatitude do papel social de ser mãe e da precípua responsabilidade pelos filhos, continua a ser incentivada, induzida e condicionada às novas gerações, de forma explícita ou subliminar, pelas vias religiosas, culturais e do consumo. Com o advento da maternidade, sob o holofote do instinto materno, a mulher pactua sua vida ao bem-estar da criança/adolescente, desconsiderando que ser mãe é tão natural quanto ser pai (BADINTER, 1985).

Isso é o que eu quero dizer ao falar de interesse: vocês acham importantes, interessantes, os jogos que têm importância para vocês porque eles foram impostos e postos em suas mentes, em seus corpos, sob a forma daquilo que chamamos de o sentido do jogo. (BOURDIEU, 1996, p. 140)

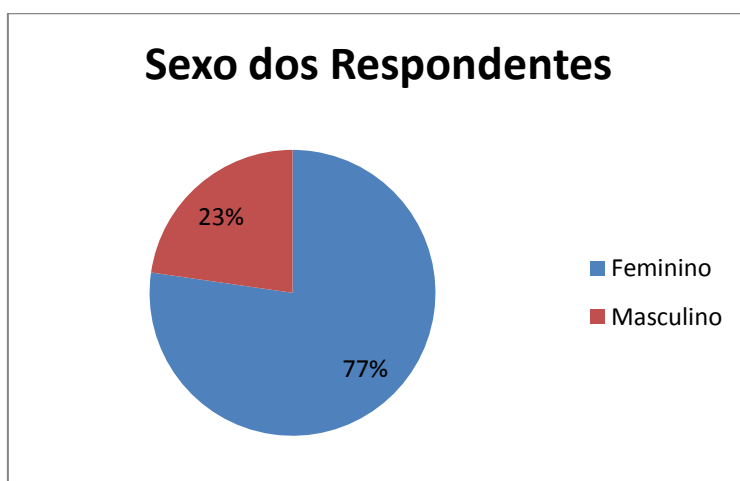
⁴⁷ “*Illusio*, palavra latina que vem da raiz *ludus* (jogo) poderia significar estar no jogo, estar envolvido no jogo, levar o jogo a sério. A *illusio* é estar preso no jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar.” (BOURDIEU, 1996, p. 139).

Mesmo em sendo, na atualidade, a entidade familiar constituída não necessariamente por vínculos biológicos, se cobra da mulher uma representação insubstituível na formação familiar, ressalvadas algumas exceções. As conquistas profissionais e de poder não inibiram a injunção da responsabilidade materna pela criação dos filhos e dos cuidados mantenedores da administração doméstica, sobrecarregando a vivência do Ser feminino (ITABORAÍ, 2017).

Com uma outra visão, que são coisas práticas mesmo, a transformação é na mãe, né? Então quando a mãe muda, as coisas automaticamente começam a caminhar. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL - E8)

De acordo com as amostras, tanto nas entrevistas como no questionário, o maior interesse das mães pela busca de alternativas na educação dos filhos (64%), bem como o elevado índice de capacitadoras parentais estarem na condição de mãe (83%), também pode ser justificado pelo envolvimento e importância que concebem à sua função naturalizada de educadora, fruto da imposição social inculcada em suas mentes e corpos. “Os jogos sociais são jogos que se fazem esquecer como jogos e a *illusio* é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social.” (BOURDIEU, 1996, p. 139).

Figura 12 – Identificação do sexo dos respondentes



Fonte: A autora

Nota: nenhum participante assinalou a terceira opção: outro.

Até o mês de abril de 2018, apenas 2 dos 53 associados brasileiros (Nível-Educador) na *Positive Discipline Association* eram do sexo masculino. Essa constatação também se reflete na tímida presença masculina nas palestras, workshops e no curso *on line*. No entanto,

as entrevistadas reconhecem que aos poucos o interesse masculino, com uma nova visão sobre a paternidade, vem se manifestando, pois independente do veículo e da onerosidade ou não do Curso, a presença masculina discretamente começa a se fazer presente.

A presença das mães é nitidamente maior, mas tem alguns homens também, dos 5 workshops que fiz, só um não teve presença masculina. (COACHING, EDUCADORA PARENTAL – E2)

A maioria eram servidores públicos do meu próprio ambiente de trabalho onde fico discursando sobre as minhas experiências sobre esse achado, é assim que eu falo, então eles se interessaram porque vivem os mesmos desafios com as crianças em suas casas e que não queriam mais continuar nesse ciclo de violência. A maioria eram mulheres. (TÉCNICA JUDICIÁRIA, EDUCADORA PARENTAL – E6)

Meu marido está muito disponível, terreno fértil, sabe assim... Ainda não chegou a ler o livro, mas está lendo o livro da comunicação não violenta de Marshal. Eu sempre vejo alguma coisa e aí eu encaminho via whatsapp, eu faço impressão de textos. Na reunião de família a gente consegue discutir certas coisas também. Eu estou num processo agora de pensar o desfralde dela, então a gente separa um tempo, eu faço as leituras né, converso, troco ideias, ensino a forma melhor de fazer, dou sugestões né, 'pensa dessa outra forma'. É bem aberto, sabe, assim. É um laboratório mesmo. (SERVIDORA PÚBLICA, EDUCADORA PARENTAL – E9)

As noções de feminilidade e masculinidade mudaram ao longo da história conforme as transformações sociais ocorridas, e o auxílio do companheiro e/ou pai também sofreram alterações fundamentais na divisão das responsabilidades domésticas e parentais; entretanto, no Brasil, a questão de gênero permanece como problemática da maioria dos lares, onde a partilha das obrigações ditas 'femininas' estão distribuídas de forma bastante desigual (ITABORAÍ, 2017).

Às mulheres, ainda que exerçam atividades profissionais não vinculadas ao ato de cuidar, impõem-se a responsabilidade pelo cuidado de seus familiares ou porque estes se encontram em desenvolvimento (crianças e adolescentes) ou porque, em decorrência de avançados processos de envelhecimento ou adoecimento, necessitam de cuidados intensivos. As mulheres têm, portanto, na construção da sociabilidade burguesa, ampliada a teia de mediações que concorrem para o processo de alienação que coíbe a possibilidade de realização de projetos livres. Cuidar dos familiares, dos companheiros, em concomitância com as atividades sócio-ocupacionais, para cumprir normas historicamente criadas e interpretadas como inerentes à natureza feminina, tornam-se aspectos de uma realidade que tende a desprender-se de seus sujeitos e apresentar-se como eterna. (GUEDES; DAROS, 2009, p. 124)

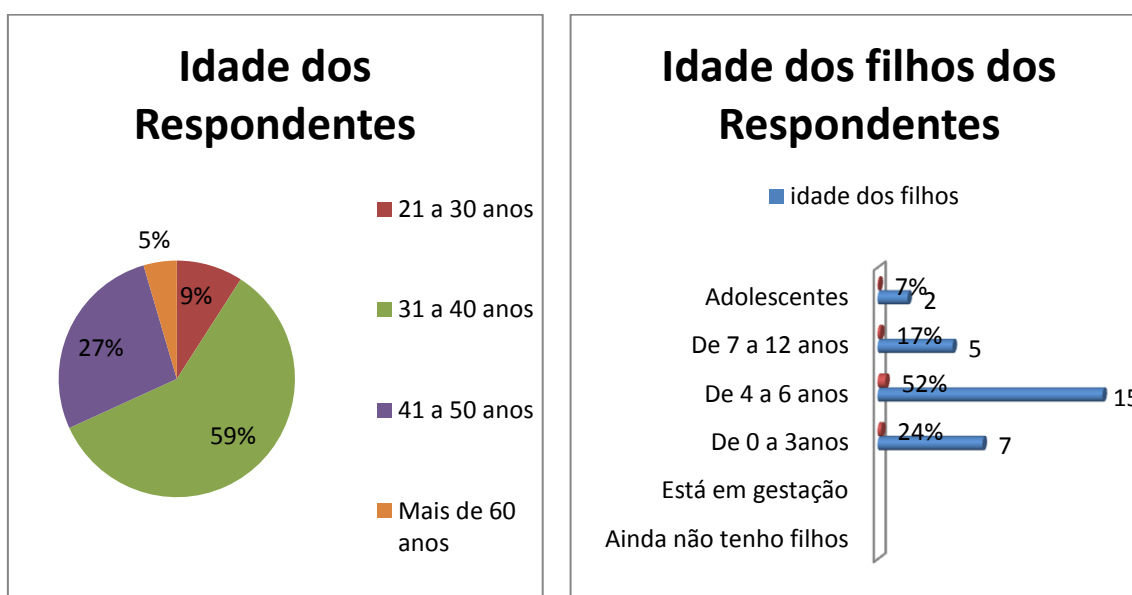
Itaboraí (2017), ao tratar das desigualdades de gênero e classe nos usos do tempo nas famílias brasileiras, destaca que as atribuições da responsabilidade pelo trabalho doméstico e do cuidado continua nas mãos da mulher, apesar da sua crescente presença em número e/ou qualidade no mercado de trabalho. Com a pecha de se tratar de uma atividade secundária o

tempo dedicado a essas responsabilidades é subestimado e desvalorizado, favorecendo a desigualdade na vida privada.

Mesmo com o compartilhamento do orçamento das despesas do lar, ainda é a mulher a principal responsável pela administração das atividades da casa e dos cuidados com a alimentação, higiene, saúde, educação e vida social dos filhos. Esse quadro fica mais agravado nas famílias expostas à vulnerabilidade política-econômica-social, tanto no sentido das fragilidades internas quanto externas (ITABORAÍ, 2017).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), em 2017 foram registrados 2,87 milhões de nascimentos vivos no país, sendo que desde o nascimento, especialmente nos quatro primeiros anos de vida, 83,6% das crianças têm como primeira responsável uma mulher (mãe, mãe de criação ou madrastra).

Figura 13 – Identificação da idade dos respondentes e de seus filhos



Fonte: A autora

A participação nos eventos, apontadas tanto nas respostas do questionário como na percepção das entrevistadas, tem maior intensidade na faixa etária dos 30 a 45 anos de idade, inclusive, segundo a Educadora Parental - E4, é o público que mais dá retorno aos anúncios propostos nas contas do facebook. Não foi registrada nenhuma participação de respondente com menos de 20 anos de idade e na faixa etária de 51 a 60 anos de idade.

A idade gira em média de 30 a 40 anos. Muitas pessoas com nível superior, e muitas pessoas que são psicólogas e psicopedagogas pelas cobranças também. Há uma cobrança da sociedade, 'ah! Você é psicóloga, deixa eu te perguntar sobre a

educação'. Há uma cobrança por parte da sociedade. Quem procura o curso é a classe média e a classe média alta, porque é um curso que você tem que fazer um investimento e os menos favorecidos economicamente não têm condições. (ADMINISTRADORA, EDUCADORA PARENTAL – E7)

Ah, varia um pouco, eu já tive mães jovens assim na faixa de 25 anos e até uma faixa de 50. A média de escolaridade é superior. Eu atendi mais a classe média para alta. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E8)

Como falei antes, em razão de ter sido os encontros nos lugares mais amplos, o público era bem variado, com presença massiva das mulheres. As idades variam entre 25 a 50 anos e o poder aquisitivo variado com predomínio da classe média. (EDUCADORA PARENTAL – E10)

Sobre a idade deles, eu tenho um grupo que vai de 35, eu tenho um bloco de pais que são jovens de 25 aos 42 anos, tenho mães e recebo casais, pais e mães e só mulheres nessa fase de idade para orientação. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E3)

Outro dado que ratifica a fala das entrevistadas é quanto à idade dos filhos daqueles que procuram pela Disciplina Positiva. Observa-se que pais de crianças entre 0 a 12 anos são os que mais buscam alternativas na forma de educação, com importante destaque para a fase dos 4 aos 6 anos.

A maioria que procura tem ainda os filhos na infância, sendo mais comum ainda o que estão na primeira infância. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E5)

A maioria para tratar da infância, eu te diria 60% infância e 40% adolescência. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E3)

Eu percebo que a maior parte é de 0 a 6 anos a procura e depois para adolescentes. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E4)

Quadro 14 – Comportamentos e necessidades em diferentes idades

Idade	Necessidades	Pais
Bebês	Segurança, confiança e amor.	24 horas de cuidado e proteção.
1-2 anos	Explorar o mundo. Sentir-se competente e autoconfiante.	Proporcionar segurança e autonomia
3-4 anos	Pré-escolares. Precisam aprender as regras sobre o mundo.	Apresentar as noções de regras, limites, causas e consequências.
5-10 anos	Fase escolar. Prescindem de apoio e incentivo dos pais.	Fazer sua inclusão no jogo social sem se descuidar da monitoria.
11-12 anos	Pré-adolescência. Sentir-se independente para a construção de sua nova identidade.	Assimilar que o filho não será sua cópia e nem o seu projeto de filho.

Fonte: Weber (2017, p.43-60)

Weber (2017) adverte sobre a dinamicidade dos papéis de pai e mãe, os quais se ajustam a cada idade da criança e à época em que vivem essa experiência, destacando que os comportamentos e necessidades são diferentes em cada faixa etária e às singularidades de cada criança.

A observação aponta que os pais interessados em uma educação não punitiva estão na prática da parentalidade e não apenas no seu exercício ou na sua experiência.

O professor de psiquiatria Didier Houzel (2004), em razão da flexibilidade e da capacidade de adaptação, enumera três eixos principais em que orbitam as funções adquiridas pelos indivíduos que se tornam pais: o exercício da parentalidade; a experiência da parentalidade e a prática da parentalidade.

O exercício da parentalidade se aproxima do sentido jurídico quanto aos direitos e garantias provenientes dos laços de parentesco, identificando o lugar de pertencimento (espaço social) de cada membro da família no sistema da organização social. No entanto, este exercício está cada vez mais distante dos laços biológicos considerando a diversidade dos grupos familiares e preponderância dos vínculos estruturados na afetividade.

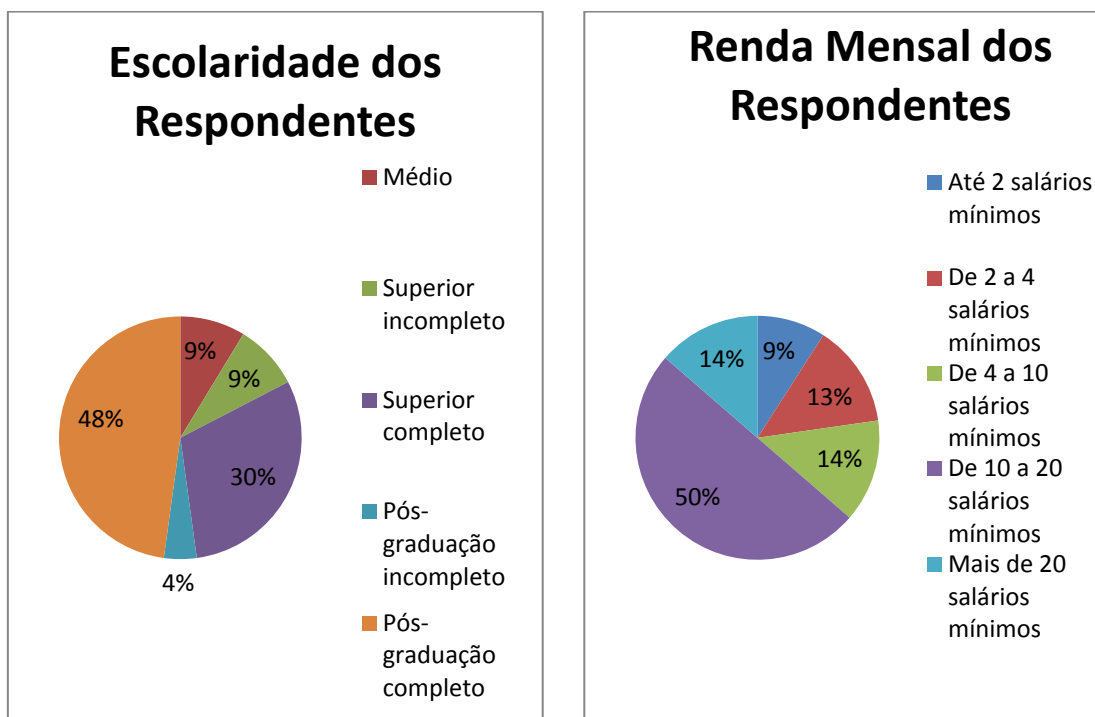
A experiência da parentalidade representa a subjetividade (consciente e inconsciente) das pessoas que se tornam pais e da forma como exercem esses papéis parentais. O autor ressalta que a parentificação é o resultado do desejo de ser pai e o processo de transição.

No trato cotidiano dos filhos pelos pais é que se experimenta a prática da parentalidade, retratada nos cuidados parentais (físicos e psíquicos) desempenhados pelos pais em suas respectivas competências. Nessa prática, se evidenciam as diversas interações capazes de fortalecer as trocas entre pais e filhos, entre elas, merecem destaque as interações simbólicas que são responsáveis pela transmissão simbólica das vivências familiares relacionadas à filiação na matriz do indivíduo.

A observação da escolaridade, com predomínio para a pós-graduação ou graduação (nenhum participante se declarou ter apenas o ensino fundamental), já desenha a classe social a que pertence o maior número dos participantes. Utilizando o critério por faixas de salário-mínimo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴⁸, pode-se atentar que os interessados na capacitação parental, via Disciplina Positiva, pertencem às seguintes classes sociais: classe A (14%), classe B (50%), classe C (14%), classe D (13%) e classe E (9%).

⁴⁸ O IBGE divide a população em cinco classes sociais de acordo com o rendimento familiar bruto mensal, aferido em salários mínimos. Volta-se mais para uma classificação econômica da população do que com o critério de estratificação. (nota da autora)

Figura 14 – Identificação da escolaridade e da renda mensal dos respondentes



Fonte: A autora

Pessoas com ensino superior ou Pós- Graduação. Então o nível de instrução maior, assim. Pessoas que tem dinheiro para investir em curso né, essas coisas referente à Disciplina Positiva. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E5)

São pessoas de classe média-alta e alta, alguns casais têm o perfil de serem senhores de empresas, executivos e esposas. O grande público que tenho é aluno de escolas bilíngues aqui do Rio de Janeiro, trabalho muito com a Escola Americana, da Escola Britânica, com a Escola Alemã, com a Escola Corcovado. Então escolas bilíngues a gente pode dizer, alguns executivos, algumas vezes despatriados, pessoas que estão em transito, e pessoas daqui de escolas aqui da zona sul do Rio de Janeiro. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E3)

Evidencia-se que o perfil salarial dos interessados na capacitação é um forte indicativo de que a lógica do mercado se mantém como um empecilho importante para a concretização da ‘educação para todos’, a exemplo do que já ocorre na educação formal. No entanto, alguns relatos das entrevistadas (aquelas que realizaram trabalhos gratuitos) sinalizam que também há interesse daqueles que não têm condição de arcar com as despesas de inscrição, uma vez que a preocupação com a educação dos filhos não está restrita ao potencial econômico da família, mas na intenção de conduzir os filhos para uma vida digna.

A procura é assim: o acesso ao workshop, ao que é pago, obviamente a procura é muito maior na classe média. Eu fiz palestras em núcleos religiosos, onde tem gente de todas as classes sociais, e os problemas são os mesmos. Então é assim, quando a gente vai para as comunidades, quando a gente vai falar, eu falei para grupos de

assistentes sociais que trabalham na vara de infância aqui na região, são 30 assistentes sociais que cobrem a região de Minas. Eu fui dar um treinamento de quatro horas de Disciplina Positiva. Eu fui falar numa casa espírita que tinha gente de todas as classes sociais, para professoras de evangelização que também tinha de todas as idades e de todas as classes sociais. No tanto de mudanças que o mundo já viveu, e o tanto que as crianças hoje são diferentes porque tem acesso a uma quantidade de informações que a gente não tinha antes e são crianças que fazem parte de uma estrutura familiar que é muito mais flexível do que foram antigamente. (PROFESSORA, EDUCADORA PARENTAL – E1)

Mas, eu também faço um trabalho numa comunidade em Vitória e é claro que eu percebo que as barreiras são maiores porque a violência está muito mais presente no contexto. Mas, é bem legal o trabalho assim, mais lento, mas também chegam mães que se sensibilizam também. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E5)

Quem procura o curso é a classe média e a classe média alta, porque é um curso que você tem que fazer um investimento e os menos favorecidos economicamente não tem condições. (ADMINISTRADORA, EDUCADORA PARENTAL – E7)

Bourdieu (2014b), ao tratar do sistema de ensino da França, já asseverava sobre as consequências segregadoras da reprodução educacional, que pode se estender durante toda a vida de uma pessoa, num processo contínuo de seleção. A presença maciça de pais com maior escolaridade estarem buscando alterar a sua forma de educar não se sublima apenas na questão do poder aquisitivo, mas também na probabilidade da transmissão do capital cultural adquirido nas etapas da evolução acadêmica desses e no interesse de subverter, legitimando as classificações sociais.

Diante da aproximação das respostas ao questionário dadas pelos participantes do Workshop e a das falas dos agentes da pesquisa, observa-se que o perfil dos interessados na alternativa de educação não violenta, pelo viés da Disciplina Positiva, aponta para as mulheres entre 30 a 45 anos de idade; escolaridade superior, com ou sem pós-graduação; pertencentes à classe média ou média/alta; mãe de crianças com incidência maior para a faixa etária de até 6 anos de idade; descrente da educação punitiva, apesar de já ter se utilizado desse modelo; e que aspira por uma alternativa de educação para os filhos, sem o uso da violência, mas que estabeleça limites e cooperação.

5.3 O *HABITUS* DOS CASTIGOS FÍSICOS COMO FORMA DE EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NO AMBIENTE FAMILIAR

No patamar teórico, já se reconhece que as crianças têm iguais direitos a qualquer ser humano, inclusive, em razão de sua fragilidade, com prioridade de atenção. Entretanto, o fato de esta proteção estar materializada por meio de inclusão nos mecanismos sócio-legais, não tem sido empecilho para a continuidade da prática punitiva no ambiente familiar. O elo

existente entre a punição (castigos físicos) e a afetividade (demonstrada pelos pais) corrobora com a conformação e reprodução do método. O tema gera polêmica sempre que apresentado para discussão, considerando que, invariavelmente, haverá defensores da “educação tradicional” colocando-se como exemplo vivo do êxito deste proceder.

Para Mause (2014), a aplicação da punição da criança no contexto familiar é justificada como uma prática educativa. Essa forma de correção tem sido socialmente legitimada durante a história da humanidade, estimulada pela crença nos valores autoritários, da assunção do poder dos pais e da posse que mantêm sobre os filhos. Isso se explica, inclusive, pela narrativa histórica ocidental, como visto no Capítulo 2 desta pesquisa, em que se preconizava que a criança era um pequeno selvagem, um ser inacabado e imperfeito, motivo pelo qual exigia uma postura corretiva para sua adaptação à vida adulta. Os métodos de correção e adestramento eram os mais variados possíveis, desde pequenos golpes nos dedos com varinhas a castigos corporais mais intensos.

Naturalmente, não faltava amor ao genitor do passado e, sim, a maturidade emocional necessária para enxergar a criança como uma pessoa separada dele próprio. É difícil calcular a proporção dos pais atuais que alcançam, com alguma coerência, o nível empático. (MAUSE, 2014, p. 48)

A família desempenha a função de principal agente de socialização e da reprodução da herança cultural no indivíduo. A família, por ser a primeira referência da criança, tem a potencialidade de inculcar-lhe a forma de agir e pensar, transformando suas atitudes e gostos em *habitus* responsáveis pela sua forma de ser e estar no mundo. Trata-se, com a transmissão dos capitais, da primeira socialização do indivíduo (BOURDIEU, 2011).

Pois os motivos das surras continuam sendo os mesmos: os pais ficam lutando com seu filho pelo poder que eles perderam diante dos próprios pais. O sentimento de ameaça dos primeiros anos de vida, de que eles não conseguem se lembrar, é vivenciado por eles pela primeira vez junto aos próprios filhos e, somente nesse momento, junto aos mais fracos, é que frequentemente se defendem de forma consistente. (MILLER, 2006, p. 25)

No mês de maio de 2018, a Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (ONDH), unidade subordinada ao Ministério de Estado dos Direitos Humanos, divulgou o relatório referente aos atendimentos telefônicos gratuitos conhecidos como Disque Direitos Humanos⁴⁹, realizados em 2017. Foram realizados 349.270 atendimentos, dos quais 142.665 se referiam a violações de direitos humanos.

⁴⁹ Esse canal de comunicação entre o Estado e a sociedade permite, pelo tridígito 100, efetuar ligações telefônicas gratuitas (aparelho fixo ou móvel) de qualquer lugar do Brasil, 24 horas, para fazer denúncias de

O relatório está distribuído em quatro etapas: tipos de atendimento; distribuição geográfica; procedimentos de recepção/tratamento das denúncias e por fim o detalhamento das denúncias agrupadas por vítimas de violações (crianças e adolescentes, pessoa idosa, pessoas com deficiência, população LGBT, população em situação de rua, igualdade racial e comunidades tradicionais, pessoas em restrição de liberdade, e outros)

Com relação aos dados atinentes a violações em desfavor das crianças e adolescentes, foram efetuadas 84.049 denúncias (58,91% do total), das quais 33.105 se referiam à violência física. Os registros continuam apontando que as vítimas são, na maioria, crianças com idade entre 4 a 11 anos de idade (41%), tendo os pais como primeiros suspeitos pela prática da violência (55%), ocorrida com maior frequência na residência da vítima (57%).

Esses números se repetem no local das falas das entrevistadas, ratificando a naturalização dos castigos físicos disseminada em todos os Estados do país.

Tabela 4 – Denúncias de violência física nas cidades da fala das entrevistadas

UF	Nº. de denúncias - Violência Física	Nº. de denúncias - Lesão corporal	%	Ranking de denúncias pelo nº. de habitantes
BA	2.072	1.608	77,6	20º.
ES	587	435	74,1	6º.
MG	3.178	2.373	74,6	10º.
MT	390	289	74,1	15º.
PR	1.299	910	70,0	17º.
RJ	3.973	2.971	74,7	2º.
RS	1.313	961	73,1	18º.
SP	7.238	5.281	72,9	8º.

Fonte: Adaptado de: Balanço Geral 2011 – 2017 . - Crianças e adolescentes do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (www.mdh.gov.br)

O número de denúncias registradas não reflete os índices de violência física por si só, mas, em se desconhecendo a existência de pesquisas ou sondagens nacionais que apontem estimativas sobre essa prática no ambiente familiar, servem para referenciar a persistência dessa aplicação, uma realidade estanque no cenário brasileiro.

Na fala das entrevistadas, apesar das diferenças regionais do país, quando se trata de educação de crianças no contexto familiar, as impressões se comungam:

violações sofridas, assim como pelo acesso *on line* no endereço www.humanizaredes.gov.br e pelo aplicativo Proteja Brasil. Esses três caminhos estão integrados ao Sistema Nacional de Ouvidoria de Direitos Humanos e Atendimento – SONDDHA.

Aqui no Espírito Santo é rotina bater nas crianças e ninguém se envolve. Cada um cuida de seus filhos e se for alertado de que não pode usar dos métodos violentos é ofendida. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E11)

Então, oscila demais, mas aqui em Porto Alegre eu ainda vejo muito o castigo imperando, imperando a punição. (EDUCADORA PARENTAL E13)

Na minha cidade (Cuiabá) é bastante comum o uso de castigos moderados como meio educacional. (TÉCNICA JUDICIÁRIA, EDUCADORA PARENTAL – E6)

Morei um tempo no Rio de Janeiro e lá, sem dúvida, é muito mais comum a violência moderada aplicada contra as crianças. E não é só nas favelas ou em lugares de menor poder aquisitivo. Uma vez presenciei uma pessoa ir avisar uma mãe que a babá estava batendo na criança, e para nossa surpresa, a mãe disse que se a criança estava apanhando é porque fez algo que merecia. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E11)

A título de exemplo deste *continuum*, em 2002, Weber et al., examinando o conteúdo de 400 documentos do Programa SOS Criança de Curitiba, para averiguar o perfil das famílias envolvidas em maus-tratos contra crianças, já evidenciavam que os agressores eram os próprios pais (54,1% = mãe, 15,3% = pais e 14,4% = ambos) e que urgia a necessidade de debates mais aprofundados sobre os direitos das crianças, das práticas educativas e da prevenção; apontando que a maior dificuldade para o combate dessa prática estava na negação do fenômeno.

A “mania de bater” nos filhos como forma de educar se tornou uma epidemia (por extensão do significado) nacional, cuja realidade permite remeter a um comparativo com a caracterização das epidemias proposta por Charles Rosenberg, mencionada na introdução do livro *Na Corda Bamba de Sombrinha: a saúde no fio da história*, organizado por Carlos Fidelis Ponte e Ialê Falleiros. Segundo ele, na experiência de ‘incidentes dramáticos’, a cronologia dos fatos pode ser dividida em atos à semelhança de uma peça teatral (PONTE, 2010). Desta forma, em se tratando da relação pais e filhos, podemos sintetizar sua coexistência com os castigos físicos no processo civilizatório, no seguinte *script*.

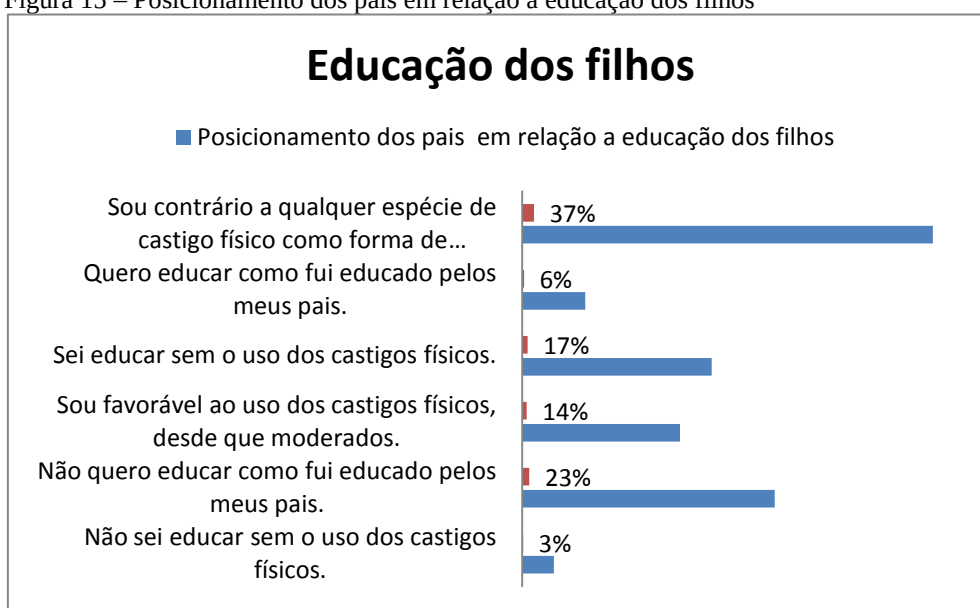
No primeiro ato, se observa a negação do fenômeno (muito comum na história), só episodicamente admitido, quando na impossibilidade de ignorar sua presença (autoridade/culpa). No segundo ato, se percebe uma preocupação das autoridades e médicos com os acontecimentos e suas consequências, oportunidade em que se distancia das justificativas morais e religiosas e se aproxima das pesquisas científicas.

No terceiro momento (ou ato), começam a surgir as respostas públicas, com medidas específicas para o fim de evitar a proliferação ou atenuar as ocorrências, em obediência aos valores sociais vigentes, com *insights* sobre a oposição público/privado. No quarto e último

ato, iniciam-se as reflexões da comunidade em geral sobre o fenômeno e o que pode ser modificado com a trajetória experimentada. É exatamente neste ponto que se questiona a possibilidade de modificação da prática parental punitiva.

As respostas ao questionário apontam que 37% dos participantes se disseram contrários a qualquer espécie de castigo físico como forma de educação/disciplina, bem como 23% não desejam educar os filhos como foram educados pelos seus pais. Porém, em que pese estarem buscando alternativas educativas não violentas, 23% dos respondentes entendem que os castigos físicos fazem parte da educação dos filhos.

Figura 15 – Posicionamento dos pais em relação à educação dos filhos



Fonte: A autora

A partir das contribuições de Bourdieu (2004b) compreende-se que o agente não age apenas pela vontade própria (subjetivismo) e tampouco pelas amarras estruturalistas (objetivismo), mas pela constante mescla desses resultados, levando em conta a trajetória de vida do agente no espaço social. Ele se utiliza do conceito de *habitus* para fazer essa ponte entre o indivíduo e a sociedade, derrocando a oposição entre as duas correntes: fenomenológica (fenômeno em si) e estruturalista (causa e efeito).

Nestas condições, não se pode desconsiderar a força do elemento cultural da educação punitiva, em cujas entranhas se mantém latente uma postura subserviente de dominação: dos homens em relação ao Estado, da mulher em relação ao homem e da criança em relação ao adulto.

Segundo as entrevistadas, os pais já reconhecem que a punição para a educação de suas crianças não funciona mais, inclusive com visíveis efeitos reversos como o sentimento de culpa dos pais, e a desobediência e/ou provocação dos filhos.

Então a fala deles é que isso não funciona mais quando isso acontece ou que isso piora, mas em geral eles vêm muito culpados. Eu recebo pais muito culpados, Cristina, pela ameaça verbal, pelo tapinha. Mas eles vêm muito culpados ou desesperados. 'A gente não sabe mais o que fazer' 'meu filho não me ouve'. Ai a questão é essa, seu filho não ouve ou não faz o que você quer. (risos) (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E3)

A grande coisa às vezes não é nem porque não quer bater, é porque não está funcionando. Então briga, grita, bate, põe de castigo e não funciona. A criatura continua fazendo a mesma coisa e até pior. O que eu mais escuto é que eu não sei o que fazer, eu estou perdida. (PROFESSORA, EDUCADORA PARENTAL – E1)

A gente tem uma atividade em Disciplina Positiva que a gente chama de 'quebrar gelo' onde a gente desenha dois contornos de corpo e divide o grupo de pais em duas partes, um contorno é do corpo de uma criança e o outro contorno é do corpo de um adulto, de um pai ou de uma mãe. Ai a gente pede para um grupo de pais colocar num postites todas as maneiras que as crianças costumam reagir com as nossas medidas disciplinares. E ai aparece: chuta, grita, corre, mente, chora, conversa, aceita, tem várias, e eles vão colando no corpo da criança. E eu peço a mesma coisa para os pais do outro grupo. São as mesmas coisas, a gente bate, grita, deixa de castigo, tira coisas, tira privilégios, blá, blá, blá... E ai quando a gente coloca um do lado do outro, a gente começa a refletir que a gente não quer que a criança bata, faça aquilo e aquele outro, a gente vai tirando os postites, e ai os pais começam a ver que quando a gente tira tudo da criança o que sobra para ela fazer, nada. Quando a gente tira dos pais todas as maneiras da gente dizer não, o que sobra? Nada. (PROFESSORA, EDUCADORA PARENTAL – E1)

Essa experiência também é pontuada em suas falas quando questionadas sobre suas infâncias.

E ai eu conto da minha história também, eu já puni, eu já bati e foi assim que eu conheci a Disciplina Positiva. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL E4)

A cada dia eu percebo que as pessoas estão buscando mais mudar esta perspectiva, porque, por exemplo, a educação tradicional, aquela coisa de bater, de botar de castigo, eu mesma criei nesses moldes né! Mas é assim, e a disciplina positiva apresenta essa proposta, eu percebo que as pessoas estão sim buscando mudar essa forma de educar. Embora ainda sinto muito aquelas formas de pensar que eu apanhei e fiquei sem preconceito nenhum, não deu nenhum trauma em relação a isso. E as pessoas não sabem se é verdade de determinados comportamentos. Onde é que está essa causa? Pode ser que esteja lá trás, não é? As vezes a pessoa não sabe por que age assim ou assado. Tudo deixa marca. (ADMINISTRADORA, EDUCADORA PARENTAL – E7)

Mas o comportamento volta e o custo emocional é muito alto. Então funciona naquele primeiro momento, que pode funcionar por medo ou submissão, mas o custo emocional é altíssimo, e é um custo para a vida, e o comportamento retorna, porque todo o comportamento é fruto de uma estratégia da criança equivocada para se sentir pertencendo dentro daquele grupo. Então o que a gente tem que entender é o que leva os pais a tomarem uma atitude punitiva que pode ser pelo castigo físico e

*não uma alternativa positiva de encorajamento e de busca de soluções.
(PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E3)*

Essas manifestações confirmam que a questão do uso dos castigos físicos como forma de educação é um assunto de difícil resolução, uma vez que se trata de um corolário do processo civilizatório ocidental. O dilema entre educação e punição vai muito além de uma intencionalidade pessoal do agente social, pois é o resultado incontestado do ciclo permanente entre a construção/construído e indivíduo/sociedade. Por mais ciente que os pais estejam de que a violência física pode trazer sequelas na vida adulta das crianças, não conseguem romper com o ‘automático’ da resolução mais rápida. De forma figurada, empresta-se o exemplo da bola em jogo, onde o jogador que joga a bola não necessariamente garante a sua recepção, mas o jogador que apanha a bola na jogada o faz de maneira automática, em razão de estar ‘preparado’ para o jogo (BOURDIEU, 2004b).

O *habitus*, como o termo diz, é o que se adquiriu, mas encarnou de modo duradouro no corpo sob a forma de disposições permanentes. A noção lembra, portanto, de maneira constante que se refere a qualquer coisa de histórico, que se liga a história individual, e que se inscreve num modo de pensamento genético, por oposição a modos de pensamento essencialistas (como a noção de competência que encontramos no léxico chomskyano). (BOURDIEU, 2003, p.140)

O *habitus*, sistema de disposições socialmente construídas, permite uma dimensão mais alargada da compreensão do mundo, em uma relação de mão dupla do individual (agente) e o coletivo (sociedade). As escolhas do agente social são possíveis, porém dentro das matrizes ofertadas pela estrutura social que o cerca, internalizando em sua forma de pensar, sentir e agir – estrutura estruturante. De outro lado, o agente no exercício de sua introspecção, frente às diretrizes do seu espaço social, também apresenta respostas ao mundo social – estruturando a estrutura. (BOURDIEU, 1996)

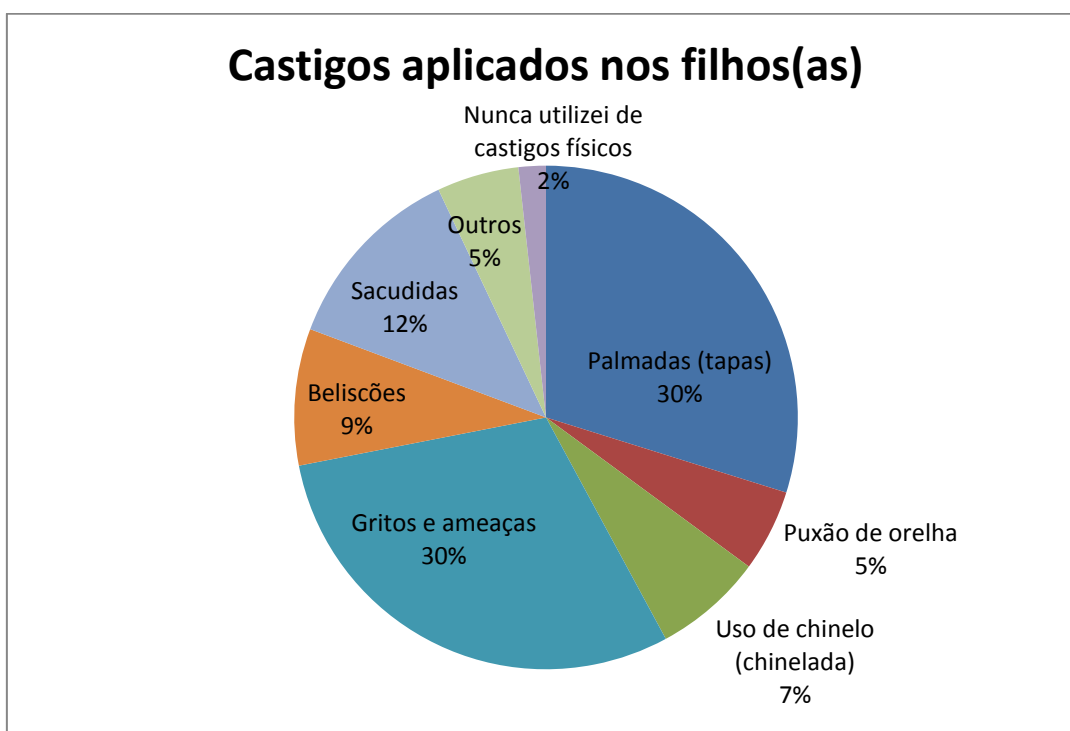
O termo *habitus* tem suas raízes em Aristóteles (hexis) e já foi empregado por muitos outros pensadores, como Tomás de Aquino, Durkheim, Mauss, Weber, Husserl, Elias, entre outros. No entanto, é a partir de 1960 que o conceito de *habitus* foi resgatado e reconfigurado por Bourdieu, passando a constar de maneira fundamental nos estudos sociológicos. (BOURDIEU, 2004b).

Trigo (1998) ressalta que o conceito de *habitus* sofreu modificações durante a cronologia das obras de Bourdieu, passando de um sentido inicial mais determinista para uma possibilidade de inovação, com mais liberdade e insinuando a ideia de transformação. Especifica essa observação na obra de Bourdieu, lançada em 1980, *Questões de Sociologia*,

na qual, ao definir *habitus*, dá margem a um espaço de transformação em decorrência dos ajustes e adaptações às condições conjunturais. A dinâmica ininterrupta constitui o princípio gerador e unificador do conjunto de práticas e ideologias características de determinados grupos de agentes (campos). Vale ressaltar, no entanto, segundo o sociólogo, “que essa capacidade ‘criadora, ativa, inventiva’, não é a de um sujeito transcendental como na tradição idealista, mas de um agente ativo.” (BOURDIEU, 2004b, p. 25).

Para Wacquant (2017), o *habitus* representa uma concepção intermediária da correlação indivíduo e sociedade e do quanto a sociedade é internalizada no indivíduo, influenciando em sua performance nas provocações cotidianas do meio social.

Figura 16 – Tipos de castigos físicos aplicados nos filhos



Fonte: A autora

Nota: Não houve nenhuma resposta apontando o uso de cinto/vara ou lançamento de objetos.

Essa conjuntura fica ainda mais impactante quando se refere à aplicação de castigos físicos moderados, pois, apesar de se estar em busca de novas alternativas de educação para os filhos, muitos pais entendem que o castigo moderado não é violência e que se presta a frear de imediato algum episódio de indisciplina.

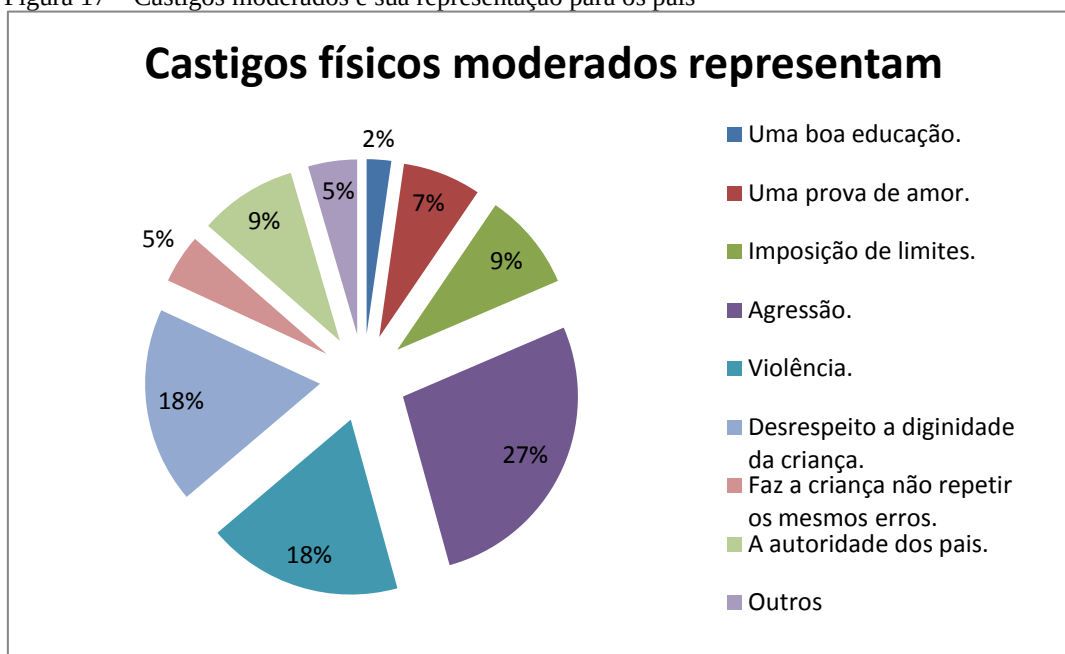
Dos pais que responderam ao questionário, 86% relatam terem sofrido castigos físicos na infância, e mesmo com essa experiência e de reconhecerem que os castigos físicos não proporcionam uma educação adequada e eficaz, ratificam que já usaram e alguns ainda se

utilizam dessa prática como forma de educar, sendo o uso das palmadas o de maior incidência. Essa observação também é percebida pelas entrevistadas.

Mas a gente tem que ser consciente no bom exemplo, porque a gente está se educando e a gente não consegue ser consistente. Então a gente consegue num dia, no outro dia, e no terceiro a gente está com pressão do trabalho, com pressão financeira e cansada e aí quando ver voltou para o automático. O automático ainda não é o positivo, o automático ainda é violento porque a gente vem de uma cultura violenta. (PROFESSORA, EDUCADORA PARENTAL – E1)

Apesar da maior parte dos respondentes compreenderem que o castigo moderado representa uma agressão (27%), violência (18%) e/ou desrespeito à dignidade da criança (18%), há aqueles que o consideram como retrato de uma boa educação, prova de amor, imposição de limites e/ou inequívoca autoridade dos pais (27%).

Figura 17 – Castigos moderados e sua representação para os pais



Fonte: A autora

Nota: Nenhum participante marcou o item 'respeito e obediência aos pais'.

Na busca de aprofundar a sondagem a respeito dos castigos moderados, constava no questionário uma indagação que exigia resposta subjetiva, perquirindo sobre o posicionamento dos respondentes quanto à aplicação dos castigos moderados e se estes auxiliavam na educação das crianças. Vinte participantes responderam, dos quais 17 declararam não ajudar, 1 acreditava que sim; 1 não considera uma agressão, e, por último, 1 não tinha opinião formada sobre o tema.

As justificativas daqueles que não acreditam que os castigos moderados podem ajudar na educação, inclusive que podem piorar o comportamento da criança, estruturam seus posicionamentos em razão de testemunhos da própria infância, quando sofriam castigos e voltavam a praticar o ato pelo qual foram repreendidos; outros alegam que já aplicaram os castigos com os filhos e perceberam que eles voltaram a fazer o que tinham feito. Há, ainda, argumentos de que a aplicação de castigos físicos, mesmo que moderados, pode transformar a criança em um adulto violento ou trazer limitações na sua forma de expressão. Por fim, há o entendimento de que essa prática tradicional representa o descontrole dos pais nas mais variadas situações.

Observa-se, contudo, um consenso de que o uso dos castigos moderados traz uma resposta de eficácia momentânea, o que incentiva sua aplicação quando se quer um resultado imediato na interrupção de determinada atitude.

- Não. Acho que é necessário evitar ao máximo a agressão, porém nem toda 'palmada' (tapa no bum bum com a mão) deve ser vista como agressão.

- Não acredito que ajudem na educação, mas realmente dão resposta imediata. Quando já tentei todas as formas, já conversei, já pedi, já superei, meu tempo e já perdi a paciência, um tapa é a solução mais eficiente.

- Caso não tenha jeito, o que considero um grande erro.

- Não acredito que palmadas funcionem, apesar de ter usado dois tapas. Bati muito de leve, mas mesmo assim não acreditava que funcionasse, só não sabia mais o que fazer e acabei indo sem acreditar, e infelizmente precisei chegar nele para ter toda certeza que não quero nunca mais.

- Não, acredito que só funcione 'de imediato' para mudar o comportamento, mas não resolve e contraria a orientação de não bater nos outros.

Nota-se pela compilação das respostas que a dúvida e a incerteza se mantêm constantes nas relações de parentalidade sobre a forma de educar os filhos na infância, pois mesmo aqueles que compreendem não ser o melhor caminho, acabam sendo surpreendidos por suas atitudes nos momentos de maior enfrentamento.

Quando as condições objetivas da realização não estão dadas, o *habitus*, contrariado, e continuamente, pela situação, pode ser o lugar de forças explosivas (ressentimento) que podem ficar à espera (senão à espreita) da ocasião de se exercerem e que se exprimirão a partir do momento em que as condições objetivas (posição de poder do pequeno chefe) lhes são oferecidas. (o mundo social é um imenso reservatório de violência acumulada, que se revela quando descobre as condições de sua consumação). (BOURDIEU, 2003, p. 141)

Para pensar o *habitus* como estrutura social incorporada, em uma comparação com a ‘gramática generativa’ de Chomsky, Wacquant (2017) aponta cinco de suas características: 1. Ser uma aptidão social (não natural), variável no tempo e lugar, com distribuição de poder; 2. Transferível para vários interesses pertinentes no interior e entre indivíduos de mesma classe; 3. Durável, porém mutável, influenciado pelas novas forças externas (sociais); 4. Incorporação latente na assimilação de práticas que se moldam por sobreposição; 5. Plausibilidade de desfasamento e/ou hiato, considerando as inconsistências entre as práticas passadas que o produziram e as atuais que o interpelam.

Nesse contexto teórico, para buscar entender a continuidade, e até mesmo a defesa apresentada pelos pais, da prática dos castigos físicos como forma de educar as crianças no ambiente familiar, em detrimento das leis e das pesquisas que condenam e advertem sobre os malefícios futuros que sua aplicação acarreta, é preciso inferir sobre a formação do *habitus* no campo da família.

Não se trata de buscar culpados e responsabilização, até porque esse proceder sempre foi validado socialmente como norma da boa educação, mas de entender o motivo da resistência e só então a possibilidade de uma mudança se torna plausível.

A menos que descubramos nossos erros, seremos incapazes de progredir. Ao chamar atenção para os erros habituais das práticas na educação infantil de nossos dias, não estamos de maneira alguma, inferindo uma crítica nem, tampouco, uma condenação dos pais de hoje. Eles são apenas vítimas de circunstâncias que fugiram ao seu controle. Tentamos oferecer ajuda e mostrar uma saída para as presentes dificuldades. (DREIKURS; STOLZ, 1964, p. 61)

O processo de construção do comportamento dos pais se inicia na sua própria experiência de infância, trata-se de um processo performativo que visa direcionar a um comportamento que já está acontecendo: apanhar para obedecer. Há uma semeadura do comportamento violento na infância, o que vai resultar num comportamento semelhante ao experimentado na primeira socialização, sem se dar conta de que é fruto de um trabalho social de construção comportamental.

O *habitus*, como sistema de disposições para a prática, é um fundamento objetivo de condutas regulares, logo, da regularidade das condutas, e, se é possível prever as práticas (neste caso, a sanção associada a uma determinada transgressão), é porque o *habitus* faz com que os agentes que o possuem comportem-se de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias. Dito isto, essa tendência para agir de uma maneira regular – que, estando seu princípio explicitamente constituído, pode servir de base para uma previsão (o equivalente científico das antecipações práticas da experiência cotidiana) – não se origina numa regra ou numa lei explícita. (BOURDIEU, 2004b, p. 98)

A incorporação da interiorização da experiência vivida faz com que se entenda ser um procedimento naturalizado. É a força do poder simbólico, da socialização que começou com os pais. A repetição inicia um novo ciclo, pois as crianças “vão se tornando adultas, individualmente, por meio de um processo social civilizador que varia segundo o estado de desenvolvimento dos respectivos modelos sociais de civilização.” (ELIAS, 2012, p. 469).

A maioria desses pais, no entanto, é constituída por pessoas que desempenham bem boa parte de seus papéis sociais. Elas têm em sua história pessoal, entretanto, a experiência de terem sido educadas com violência. Portanto, não tiveram sucesso no desenvolvimento da empatia e na aprendizagem do autocontrole necessários a uma educação não-violenta e perpetuarão esse modelo relacional. (MATOS, 2002, p. 129)

De acordo com a fala de duas das entrevistadas, confirma-se que a aplicação dos castigos está tão entranhada na rotina da parentalidade que a própria criança, quando comete algum mal feito, já fica na espera de uma punição ostensiva. Veja-se no exemplo do cotidiano das próprias entrevistadas.

E até ele, a própria criança leva esse tempo para entender. ‘nossa é assim mesmo, né, enfim, eu já tava aplicando e aí uma vez ele brincando com a almofada na casa da minha mãe ele quebrou um lustre, e aí ele falou ‘nossa mamãe, acho que agora não vai ter jeito né, vou ter que ficar de castigo né? porque eu quebrei o lustre da vovó’, então, assim, até entender que não tem mais castigo, que não tem mais punição é um processo que, até ele fala, ‘será isso?’, porque quando eu falei que não teria, nossa foi assim... ‘não, mas nem para coisas muito graves!’. Então é bacana porque você desperta essa coisa consciência né, e ele mesmo já conseguia fazer esse paralelo. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E8)

Meu filho muitas vezes comenta que seus amiguinhos ficam admirados quando ele fala que não sofre nenhum tipo de agressão dos pais. Para eles o normal é ser repreendidos via castigos. (EDUCADORA PARENTAL – E10)

Bourdieu (1996) denuncia a forma que a sociedade se reproduz, com o intento de interromper esse mecanismo e transformar a sociedade, introduzindo a dimensão simbólica e do inconsciente, a ser germinado desde a infância; caso contrário a cada geração o comportamento continuará refém da modelagem do universo social dominante. Para ele, a dominação ocorre constantemente por meio da violência, seja ela fática ou simbólica, ou da coação física ou da consciência. A violência simbólica, afável e disfarçada, se efetiva com a cumplicidade daquele que a experimenta. É possível denotar a implicação do emprego dos castigos físicos praticados contra a criança com a estrutura social contemporânea, que, apesar

de vivenciar o século XXI, ainda se utiliza de métodos arcaicos como forma de educar seus filhos.

O emprego da punição física atinge a aproximação, afetividade e a reciprocidade entre pais e filhos, prejudicando a harmonia inter-relacional e favorecendo sentimentos negativos e uma mescla de sentimentos de amor, dor, ódio e submissão. A punição física indiscriminada induz a um comportamento agressivo, além de invadir o espaço do corpo. O controle excessivo do comportamento dos filhos também representa uma desigualdade de poder na relação, além de influenciar diretamente na potencialidade da autoestima e da autonomia do devir adulto (CECCONELO et al., 2003).

Mause (2014) esclarece que os motivos inconscientes da forma dos pais tratarem os filhos podem ser reduzidos a três reações importantes: a da reação projetiva, pela qual ele se utiliza da criança como forma de projetar o conteúdo de seu inconsciente. Essa reação é bastante conhecida pelos psicanalistas, se caracterizando pelo desafogo de sentimentos nos outros; a da reação reversa, quando usa da criança como substituto de um adulto marcante em sua infância, geralmente se reflete no fracasso da criança-como-pai ou criança-como-mãe em dar amor, favorecendo as surras; ou a reação empática, quando o maior interesse está nas necessidades da criança e procura agir de modo a satisfazê-la. É a capacidade de compreender, de ouvir a criança.

Bourdieu (2004b) entende que há um ‘saber espontâneo’ que insiste em naturalizar a ação humana, ou seja, considerá-la o resultado de uma natureza universal, em detrimento das influências que a esfera social tem sobre nossos corpos e da maneira de agirmos frente aos fatos experimentados na sua própria vivência.

Em resumo, os pais são desafiados com demandas constantes, que oscilam entre a construção de uma individualidade e a construção de uma família idealizada. São contínuas as tensões entre valores como compromisso e individualidade, competição e cooperação, autonomia e intimidade, responsabilidade e liberdade. É neste cenário que família e parentalidade, na sociedade ocidental, têm de se constituir. (BERTHOUD, 2003, p. 43)

A sociedade está cada vez mais complexa e menos infantil, forçando as crianças a se adaptarem às rotinas dos adultos, e estes, no papel de pais, a driblarem a justa medida entre educação, autonomia e afetividade. Em face dessa tríade, podemos ter relações pais-e-filhos estruturadas nas mais variadas formatações, inclusive potencializando maior ênfase a um dos três segmentos, aumentando a desigualdade de poder. Na maioria das casas, ainda prevalece a

relação de dominação, com distribuição de poderes bastante desiguais, priorizando-se a permanência da obediência incontestada das crianças (ELIAS, 2012).

A naturalização de comportamentos socialmente estabelecidos inibe maiores preocupações com responsabilidades ou comprometimentos com mudanças, afastando-se de uma consciência crítica e favorecendo a acomodação. “Acontece, porém, que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age.” (FREIRE, 2009, p. 114)

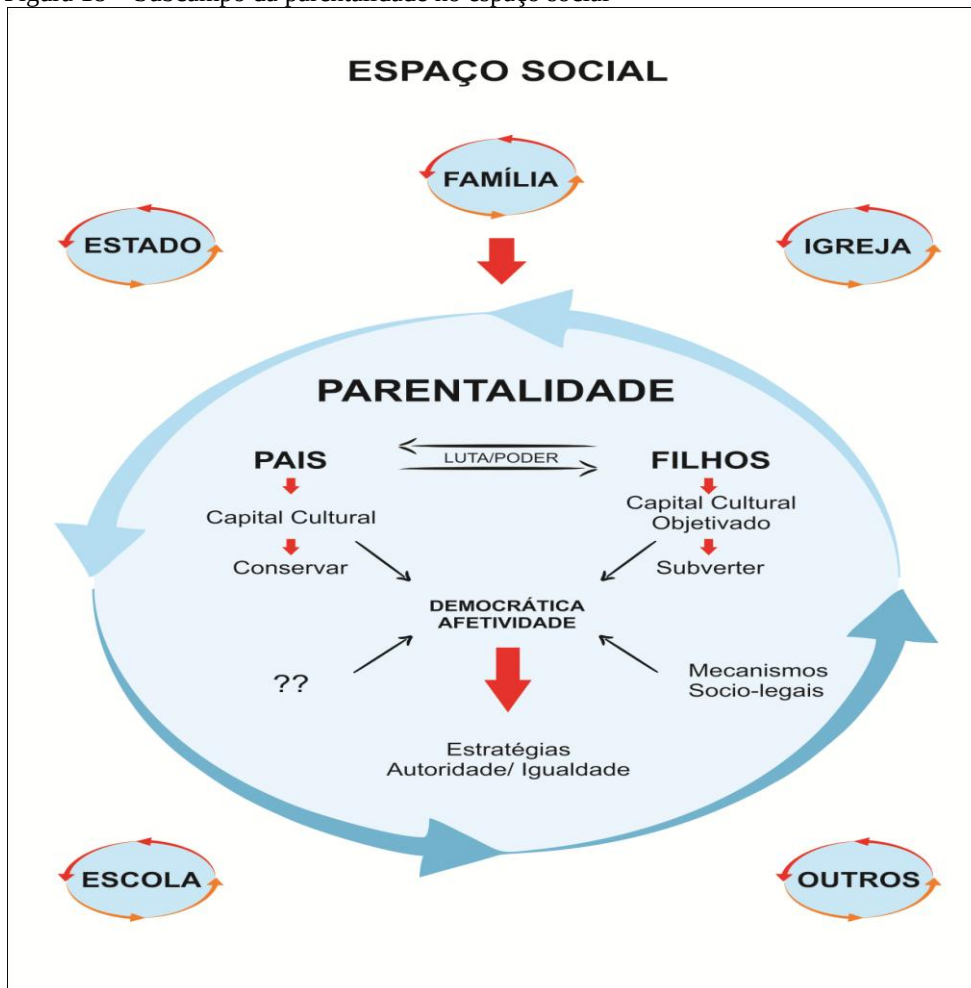
5.4 O TENSIONAMENTO DE CAPITAIS NO SUBCAMPO PARENTALIDADE

Segundo a teoria dos campos sociais de Bourdieu (1996), a sociedade é composta de vários campos (pessoas ou grupos interagem entre si) ou espaços de relações objetivas que compõem o espaço social. Cada campo gira em seu próprio eixo, com coerência própria e distinta dos demais campos. Entre os diversos campos existentes, o campo da família é o que dá maior estrutura para o agente ser o que é dentro deste espaço social, contribuindo para a reprodução dos capitais sociais.

Campo social, para Bourdieu (2004b), é um lugar da esfera social, constituído de específicas relações sociais, interesses, objetivos e regras. Pode-se chamar os componentes dessa relação como agentes sociais e, como tal, ocupam posições sociais de acordo com os recursos (capitais) que dispõem. Ao se relacionarem com os outros grupos sociais, ficam à mercê das posições sociais preenchidas por aqueles que também se relacionam. O campo é um espaço (abstrato, simbólico) estruturado de posições sociais, as quais não se confundem com posições geográficas, apenas simbólicas.

Nos campos coexistem diversos subcampos, os quais se mantêm em constante turbulência pela disputa do poder. No campo familiar não é diferente, e convivem diversas relações entre os seus componentes, formando subcampos, a exemplo da relação conjugal, fraternal, filial, entre outras. O espaço da relação pais e filhos, denominado parentalidade, é um subcampo do campo Família. Cada família tem um desenho próprio de sua formação e tensões, porém a disputa pelo poder predomina em todas elas (BOURDIEU, 1996).

Figura 18 – Subcampo da parentalidade no espaço social



Fonte: A autora

Usando da mesma literalidade que Bourdieu empregou à instituição Família, a parentalidade faz parte do círculo de reprodução da ordem social, sendo uma categoria social objetiva (estrutura-estruturante), mas também fundamento da categoria social subjetiva (estrutura estruturada). Quando se pensa a parentalidade, se apresenta uma infinidade de representações e de ações que auxiliam na sua reprodução como categoria social objetiva. O espírito da parentalidade se cria e é criado num ciclo ininterrupto de gerações. Nada parece mais natural do que a parentalidade: essa “construção social arbitrária parece situar-se no pólo do natural e do universal.” (BOURDIEU, 1996, p. 128).

Bourdieu (2004b) afirma que o campo é formado por espaços que podem apresentar conflitos e competições entre seus agentes a respeito do seu funcionamento e atuação. A relação pais e filhos é contraditória, uma vez que, ao mesmo tempo em que há conflitos e geração de competição pelo poder, trata-se, ao mesmo tempo, de um campo movido pelo amor e cumplicidade.

Nesse aspecto, o campo da relação parental traz diferentes sentidos num mesmo tempo: conflito e aproximação, luta e cumplicidade; além do espaço para o embate no tempo e lugar da contestação e defesa das regras postas no próprio campo. Da mesma forma que se pedem mudanças comportamentais, também se defende o posicionamento de que só quem está envolvido na relação é que pode opinar sobre ela. Entretanto, outros atores sociais, a que Bourdieu chama de pretendentes, entendem que a relação pai e filho precisa ser questionada e modificada em razão do reconhecimento do atual papel da criança na sociedade, como sujeito de direitos e participante da construção social. Não se trata mais de um adulto em miniatura e muito menos propriedade dos pais, mas de um ser humano em desenvolvimento, que merece e exige uma vida digna distante dos castigos físicos.

As lutas sociais são constantes e entendidas por aqueles que fazem parte do campo, de difícil compreensão e nem sempre valorizadas pelos agentes externos (fora do campo), que, em uma visão reducionista, podem simplificar a questão pela imposição autoritária do adulto sobre a criança, sendo indiferentes à forma de educação no ambiente familiar. Essas lutas sociais existem porque existem as relações de poder dentro da família e todos os seus membros lutam pelo capital simbólico na intenção de conquistar uma diferenciação na sua individualidade.

As posições sociais são definíveis em razão das relações sociais, e não conseguem ter uma definição por elas mesmas. A posição social, neste caso, se refere aos pais e filhos, na condição de dominante e dominado. Assim, a vida social, segundo Bourdieu (2004b), é estruturada em torno de polaridades que só têm significado se comparadas a outro/contrário, ou seja, só são pais em função dos filhos e vice-versa.

A disparidade de poder nos polos, entre pais e filhos, é bastante desigual, considerando que a favor dos pais existe uma história de domínio da família, e em desfavor da criança, sua invisibilidade como rotina em muitas casas brasileiras. Trata-se do capital a que Bourdieu (1996) define como o conjunto de recursos específicos que o agente possui para se manter ou atingir a posição desejada no campo. O capital social dos pais é reconhecido pelo Estado, pela sociedade, pela família e especialmente pelos filhos. O tema dos castigos físicos só interessa diretamente a quem mantém ou pretende manter uma relação de pai/mãe e filho(a), ou seja, é um capital social próprio dos pais. Talvez seja esse o reflexo das poucas alterações comportamentais ocorridas depois da sanção da Lei Menino Bernardo, ficando o debate social sobre a postura dos pais em relação aos filhos de somenos importância.

Bourdieu (2004b) chama de *Illusio*, ou seja, só há interesse para quem se encontra nessa condição de pais e filhos em conflito.

Dessa forma, as estruturas do campo são constituídas por eixos que oportunizam o posicionamento dos agentes e, nesse caso, o eixo está representado pelos pais em relação aos filhos e da família em relação ao Estado, isto é, há uma identificação dos agentes sociais e o lugar aonde vão se posicionando dentro do campo. Essa estruturação permite explicar as suas manifestações e todas as regras explícitas e implícitas (tácitas) que tramitam dentro dos campos.

Pela reprodução, para os pais parece óbvio o dever e o poder de educar seus filhos como lhes convier, mesmo que isso signifique a aplicação de castigos físicos. Para os filhos, o fato de sofrerem castigos físicos representa uma consequência da autoridade dos pais; mesmo que no calor da situação compreendam como injusto, futuramente irão justificar aqueles eventos como uma forma de amor, pois em consonância com muitos discursos, a sujeição aos castigos proporcionou se tornarem ‘pessoas de bem’. É um processo de aceitação recíproco, isto é, uma socialização compartilhada. Mesmo que, quando crianças, se revoltam com o sofrimento das surras, ao assumirem a condição de pais perdem as convicções pela mudança das regras. Na posição de dominante, dispõe a manutenção da estabilidade do espaço social da autoridade. Inconscientemente, se pretende a conquista do ‘troféu’, o lugar do dominante. “Na referência sistêmica, isso corresponde à noção de ‘dívida de vida’, o que foi recebido deve ser transmitido para restaurar a homeostase familiar.” (HOUZEL, 2004).

A *illusio*⁵⁰ vem representada pela boa educação, motivo suficiente para acatar todos os métodos que visem a sua conquista. É uma decorrência óbvia do pertencimento a uma família que priva pela boa educação, tendo como norte o que é certo e errado. Essa justificativa é sustentada pela legitimidade social que os pais adquirem com o nascimento do filho. A sociedade, pelo reconhecimento social da condição de pais, mesmo que estes não estejam preparados para essa tarefa, curva-se frente à autoridade parental. O processo de legitimação do exercício do poder representa um processo simbólico da relação pais e filhos. É o poder legítimo porque autorizado pela sociedade.

5.4.1. Distribuição do Capital Simbólico na Perspectiva dos Agentes de Pesquisa

⁵⁰ “Cada campo – espaço social relativamente autônomo, caracterizado por disputas entre seus participantes, que giram em torno de determinados capitais - ‘requer e aciona uma forma de interesse, um investimento, uma *illusio* específica’ que expressa o reconhecimento tácito de seus participantes no valor do que ali está em jogo.” (CATANI et al., 2017, p. 231)

O capital pode ser definido como o acúmulo de recursos e bens que os agentes possuem, tanto materiais como imateriais, determinando a sua posição social no campo específico. De acordo com Bourdieu (1996), há várias formas de capital que indivíduos e grupos sociais utilizam para se manterem nas posições de vantagem, entre eles: o capital econômico, o capital social, o capital cultural e o capital simbólico. Para Jourdain e Naulin (2017, p. 127) “Um agente dispõe de um capital social tanto mais importante quanto mais importante for a rede de relações e quanto mais as pessoas com as quais ele se relaciona forem elas mesmas mais fortemente dotadas em capitais econômicos e culturais”.

O capital econômico, como o próprio nome o define, está vinculado a todos os bens materiais passíveis de atribuição econômica adquiridos pelos agentes. O capital cultural passou a ser conhecido na sociologia pelas mãos de Bourdieu, ao publicar o livro *A Reprodução*, em parceria com Jean-Claude Passeron, em 1973. Traduz a bagagem cultural adquirida ou herdada no processo de socialização. É uma expressão multifacetada e está relacionado com outros conceitos das ciências sociais e humanas e em variadas áreas de estudo como a política, a filosofia, a pedagogia, a arte, entre outras. É resultado de um processo de inculcação de longa data, que adere ao corpo formando a própria identidade do sujeito, tornando-se um *habitus*. Como está ligado com o processo cognitivo e educativo, vai sendo adquirido gradativamente pelo agente, dependendo ainda da oferta de possibilidades para essa aquisição. Ele representa o resultado consciente e inconsciente do investidor, motivo pelo qual está num contínuo conservadorismo, evitando, assim, a movimentação dos subvertidos (CATANI et al., 2017).

Em ato contínuo, o capital também representa a conquista de mais capital para acumular ao capital já existente, incrementando o seu potencial, e quando tudo isso ocorre de forma consciente, se denomina estratégia. Importa no estudo do comportamento em sociedade e a influência que o campo tem para esse comportamento e ao ‘mercado’ de capital, ou seja, aquilo que reproduzimos de maneira inconsciente. É a forma que agimos sem se dar conta que é apenas o efeito do campo onde as coordenadas são dominantes e preestabelecidas. Somos o resultado da influência decisiva da sociedade sobre nosso comportamento que se dá além da nossa consciência (BOURDIEU, 2004b)

Em *Meditações Pascalianas* (2001), Bourdieu assevera que o ser humano, na sede de comprovação e aprovação de sua identidade social e das razões de viver, experimenta a mais desigual de todas as distribuições: a repartição do capital simbólico. Na esteira impositiva das dignidades e indignidades, a atenção dispensada aos agentes é proporcional à sua importância

social, ainda que de maneira mais inconsciente do que consciente. Elias também ressalta que “Em sociedades como as nossas, dificilmente haverá outro tipo de relação em que os diferenciais de poder entre indivíduos interdependentes sejam tão grandes como na relação pais e filhos.” (ELIAS, 2012, p. 475).

O subcampo da parentalidade é um cenário de lutas diárias pelo poder de mando e de igualdade/autonomia, com o propósito de obter o capital simbólico. Com o nascimento dos filhos, os agentes (pais e filhos) ingressam no subcampo da parentalidade, pois só é filho em relação aos pais e só são pais em relação aos filhos. Assim, eles disputam espaços, disputam poderes do capital simbólico (autoridade *versus* direitos/autonomia).

Mas sabemos que em qualquer campo descobrimos uma luta, cujas formas específicas terão de ser investigadas em cada caso, entre o novo que entra e tenta arrombar os ferrolhos do direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência. (BOURDIEU, 2003, p. 119)

Os pais pretendem o reconhecimento social (dos outros membros da família, da sociedade, do Estado, das Religiões, das demais Instituições), o reconhecimento de seus valores como pais, como bons educadores e autoridades da família. Os pais têm poder total sobre os filhos e todos (a sociedade) respeitam isso. Os filhos pretendem o reconhecimento de pertencerem àquele grupo familiar e, como tal, com igualdade de direitos e suprimento de suas necessidades, peculiares a cada idade.

Como em todo campo, conhecer o capital simbólico propiciado aos pais e filhos é buscar compreender o mundo social, pelas vias da filosofia da ciência (relacional) e da filosofia da ação (disposicional) (BOURDIEU, 1996).

5.4.1.1 Dos pais/adultos

A flexibilidade dos padrões comportamentais, as variadas formas de arranjos familiares, a individualização de cada membro da entidade familiar, exige uma perspectiva inovadora nessas relações, especialmente considerando a importância da primeira socialização. Elias adverte que “estamos diante de um sintoma de desfuncionalização parcial dos pais.” (ELIAS, 2012, p. 485).

A família contemporânea se distancia cada vez mais de padrões preestabelecidos e experimenta mudanças fundantes em todos os aspectos (configuração, patrimônio, dinâmica, responsabilidades, direitos e deveres), entre eles a relação de parentalidade. Num cenário contraditório entre o fortalecimento de laços e independência do indivíduo como ser humano,

num modelo familiar mais descentralizado, democrático e igualitário, é que se discute o capital social dos pais em relação à educação dos filhos.

Sayão (2003) observa que, quando se deseja ter um filho, o que prevalece é o egoísmo dos pais, os quais têm apenas os seus motivos para a decisão da parentalidade. Porém, desde o nascimento da criança há uma inversão das idealizações parentais frente à exigência da individualidade daquele pequeno ser. Surpreendidos, os pais percebem-se solitários na arte de educar, levando em conta a ausência de algum curso (ou experiência de terceiros) que prepare um adulto para ser pai ou mãe com garantia de sucesso. Essa condição fica mais evidenciada com as mudanças sociais a partir da década de 60, já mencionadas no Capítulo 2, que relativizaram o papel dos pais, subtraindo as suas referências.

Neste ponto, duas questões se colocam: o nascimento de um filho não determina automaticamente a constituição das funções parentais, estas requerem um processo delicado de reordenamento simbólico. E as funções parentais não estão determinadas pelos aspectos biológicos daqueles que constituem as figuras parentais. O irredutível da transmissão não reside no fato de que haja um homem ou uma mulher no exercício das funções e tampouco a existência de pai e mãe conformam naturalmente as operações fundamentais necessárias à constituição subjetiva. Na família não há garantias. (TEPERMAN, 2011, p. 158)

Com esta perspectiva, o capital social dos pais se reflete na forma com que utiliza de sua posição no campo para manter a autoridade ou liderança no processo de educação. A psicóloga portuguesa Cristina Valente (2016) ao discutir sobre a disciplina com estabelecimento de limites, apresenta o quadro com as diferenças entre os três estilos parentais e o tipo de criança (comportamento) que pode resultar de cada prática:

Quadro 15 - Principais diferenças entre os três estilos parentais mais comuns

(continua)

PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE OS TRÊS ESTILOS PARENTAIS MAIS COMUNS			
	Estilo Autoritário	Estilo Permissivo	Estilo Democrático
Princípio	Controle excessivo	Ausência de limites	Firmeza com dignidade e respeito
Regras	Aceites pela criança sem discussão	Ausência de regras	Regras razoáveis, de acordo com a fase de desenvolvimento da criança e em que adulto e criança ganham (win/win)
Liberdade da criança	Nenhuma	Total	Alguma (dentro de limites)
Opções da criança	Nenhuma	Todas	Algumas
Frase preferida do adulto	“Fazes porque eu quero! Sou eu quem manda!”	“Podes fazer tudo o que tu quiseres!”	“Podes escolher dentro de certos limites”

Quadro 15 - Principais diferenças entre os três estilos parentais mais comuns

(conclusão)

PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE OS TRÊS ESTILOS PARENTAIS MAIS COMUNS			
	Estilo Autoritário	Estilo Permissivo	Estilo Democrático
Erros/Problemas	A criança não aprende de outra forma a não ser se sofrer com os seus erros	A criança tem ideias pouco claras sobre o que é certo e errado	Aprender com os erros é saudável e ajuda a crescer
Ferramentas principais	Castigos e recompensas, críticas e elogios	Recompensas	Encorajamento
Decisões sobre regras e sanções	A criança não é envolvida no processo	A criança pode decidir o que quiser/não precisa de tomar decisões	Adulto e criança podem decidir em conjunto, sempre que possível e de acordo com a capacidade da criança
Quem é o responsável pelo que acontece?	O adulto	Nem o adulto e nem a criança	O adulto e a criança
Lócus de controlo (*)	Externo	Externo	Interno
Tipo de criança que cada método pode criar	– Desapontada e sem sucesso – Obediente, dependente e submissa – Agressiva/rebelde – Baixa autoestima – Competências sociais fracas – Irresponsável	– Desapontada e sem sucesso – Problemas com autoridade – Dificuldade de integração escolar e baixo desempenho – Criativa e original, mas sem limites – Competências sociais fracas, inconformista – Envolvimento em tarefas pouco exigentes – Manipuladora – Irresponsável	– Com sucesso – Feliz – Competências sociais fortes – Assume responsabilidades sem ser coagida – Resiliência – Autocontrolo – Autoestima
* Locus de controlo: Percepção que cada um de nós tem sobre a medida em que aquilo que nos acontece é exterior a nós (sorte, azar, os outros, o governo etc.) ou interno (competência, esforço pessoal, foco, etc.)			

Fonte: Valente (2016, p. 23)

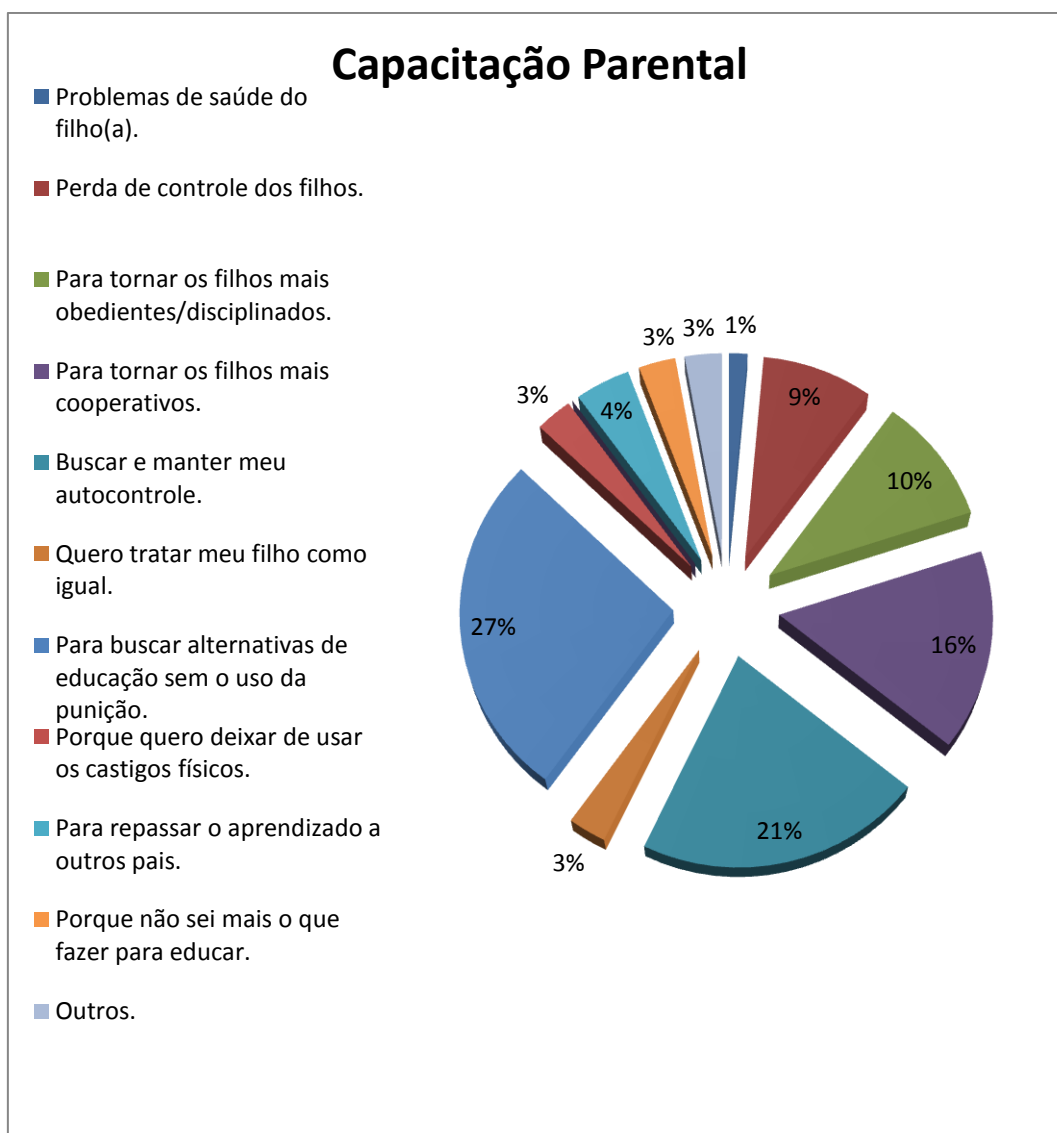
Valente (2016) destaca ainda que, hodiernamente, a democracia é a palavra de ordem em todas as esferas sociais e não poderia ser diferente nas relações intrafamiliares. Ressalta que há um favorecimento, pelo viés da afetividade, disciplina, carinho e firmeza, do espaço para a criança exercer o seu poder. O encorajamento, a cooperação, o diálogo e a partilha de responsabilidades, com dignidade e respeito, passam a ser a tônica do estilo parental tendente para este século.

O capital social dos pais é reconhecido (força, poder) pela sociedade e Estado no exato momento do nascimento/adoção da criança, sem nenhuma observação sobre a capacidade (não no sentido jurídico) daquelas pessoas serem pais (não no sentido biológico).

Tal sucede ao declararem publicamente que ele é mesmo quem pretende ser, legitimado para ser o que pretende ser, qualificado para assumir a função, ficção ou impostura a qual, sendo proclamada aos olhos de todos como merecedora de ser universalmente reconhecida, torna-se uma ‘impostura legítima’, segundo a fórmula de Austin, isto é, *desconhecida*, denegada como tal por todos, a começar pelo próprio impostor. (BOURDIEU, 2001, p. 296)

Bourdieu ressalta que todo tipo de capital (econômico, cultural, social) tem uma propensão a funcionar como capital simbólico e, por essa razão, considera melhor falar em “efeitos simbólicos do capital quando alcança um reconhecimento explícito ou prático, ou de um habitus estruturado segundo as mesmas estruturas do espaço em que foi engendrado.” (BOURDIEU, 2001, p. 296).

Figura 19 – Razões pelo interesse em uma capacitação parental



Fonte: A autora

A ausência de uma preparação prévia e a pretensão para uma parentalidade democrática desembocam em incertezas ou descontrole (para mais ou para menos) de como educar os filhos, de cuja realidade pode despertar para uma capacitação parental. O gráfico (Figura 19) aponta as razões pelas quais os respondentes justificam seu interesse em uma capacitação parental. Nota-se, nas respostas escolhidas, que não se restringe a apenas uma específica motivação, mas uma série de possibilidades.

Destaca-se, em primeiro lugar (27%), a busca de alternativas de educação sem o uso da punição, e em segundo lugar (21%) a busca e manutenção do equilíbrio em momentos de conflito com os filhos. Na sequência, se tem a busca pela cooperação dos filhos (16%); para tornar os filhos mais obedientes e disciplinados (10%); perda de controle dos filhos (9%); para repassar o aprendizado a outros pais (4%); e na mesma proporção se tem: o desespero de não mais saber o que fazer para educar (3%); para deixar de usar os castigos físicos (3%); além da intenção de tratar o filho como igual (3%); e outros motivos (3%). Problemas de saúde do filho só teve um apontamento, sendo que a determinação judicial ou recomendação médica não foi indicada em nenhuma vez como justificativa para a procura pela capacitação parental.

Percebe-se, pelo índice das respostas, que os pais ao procurarem pela capacitação parental já estão predispostos a uma mudança na educação tradicional, e não necessariamente passam a desejar a mudança depois do curso. O interesse não se ajusta a apenas uma curiosidade pelo novo, mas na permanência da *illusio* mantenedora do controle da relação pais e filhos.

Os agentes de algum modo *caem* na sua própria prática, mais do que a escolhem de acordo com um livre projeto, ou do que são empurrados para ela por uma coação mecânica. Se isso acontece dessa maneira, é porque o *habitus*, sistema de disposições adquiridas na relação com um determinado campo, torna-se eficiente, operante, quando encontra as condições de sua eficácia, isto é, condições idênticas ou análogas àquelas de que ele é produto. O *habitus* torna-se gerador de práticas imediatamente ajustadas ao presente, e mesmo ao futuro inscrito no presente (daí a ilusão de finalidade), quando encontra um espaço que propõe, a título de chances objetivas, aquilo que ele carrega consigo a título de *propensão* (para poupar, investir, etc.), de disposição (para o cálculo, etc.), porque se constituiu pela incorporação das estruturas (cientificamente apreendidas como probabilidades) de um universo semelhante. (BOURDIEU, 2004b, p. 130)

De acordo com as entrevistadas, o ápice dos motivos pela procura de capacitação está nos conflitos gerados na relação pais e filhos.

A demanda é por conta de conflitos em casa, uma total falta de preparo dos pais de lidar com as situações do dia a dia, tanto na clínica individual, particular quanto nos workshops essa é a demanda. Os pais se sentem perdidos, esgotados, por

tentarem um monte de coisas e verem que nada dá certo e aí me procuram para entender melhor qual é essa forma nova. Nem tão nova assim, de educar baseada no respeito mútuo e na conexão. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E4)

Buscam porque querem. A maior queixa que eles se reportam é a vontade de fazer diferente porque não acham que a forma como foram criados foi boa. Na minha experiência é isso. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E5)

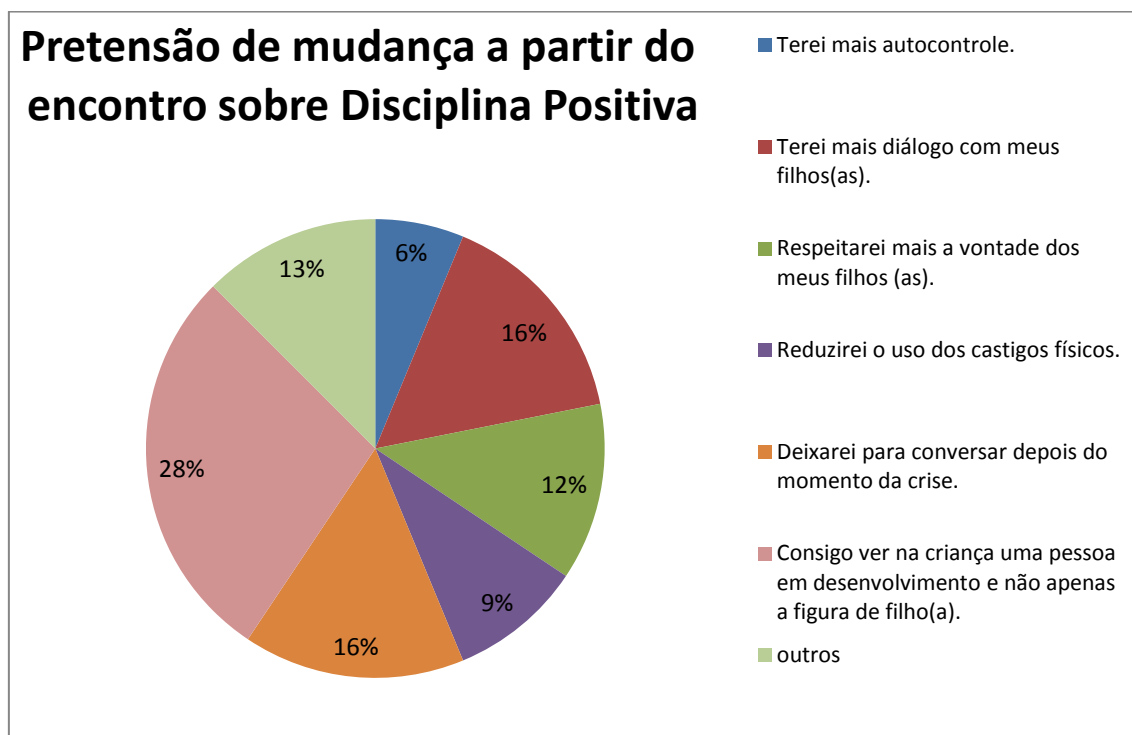
Tem as três coisas, questões de disputa, agora que tem a guarda compartilhada e a alienação parental. Procuram às vezes por orientação, necessidade jurídica. Procuram por indicação que é um grande número e isso também é um sinal interessante de como isso funciona, Cristina, porque o boca a boca é impressionante, o como isso realmente tem efeito. A pessoa conta da experiência dela, é vivencial, é experiencial. Isso é uma abordagem muito de vida, então o boca a boca, e alguns procuram pelo processo terapêutico deles, e às vezes, em razão de algum processo de perda de filho em alguma situação traumática que faz com que ele reveja valores. E aí procura por consequência, numa revisão dos valores de vida. Então um trabalho interessante quando, a gente tem visto muito, a gente começa a fazer uma revisão dos valores de vida e entra então essa forma de abordagem. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E3)

É preciso destacar que o emprego da violência como forma de repreender o comportamento das crianças está sendo questionado com maior constância, uma vez que, além da renúncia da violência por imposição legislativa estatal, ela reprime pelas vias da autoimposição, ou seja, não cabe o emprego da violência em respeito aos próprios direitos humanos. Essa plausibilidade de mudança em um comportamento secular indica a complexidade da transformação civilizatória que se está experimentando atualmente. Ao mesmo tempo em que há um afrouxamento entre a relação pais e filhos, também há um acréscimo nos confrontos pela imposição do lugar, e isso exige muito mais um autocontrole sobre o comportamento do adulto (ELIAS, 2012).

Quando nos encontramos numa disputa pelo poder, podemos nos retirar do campo de batalha e não nos permitir o engajamento em tal disputa. De nada adianta ser o vencedor num campo de batalha vazio. Quando uma criança procura nos ferir, podemos nos tornar conscientes de seu profundo desestímulo, evitar de nos sentirmos agredidos e evitar a retaliação através do castigo. (DREIKURS; STOLZ, 1964, p. 69)

O autocontrole tem se apresentado como o maior desafio da parentalidade, pois é o divisor entre o bater e o dialogar. Numa perspectiva de resolução amical dos conflitos, a contenção do descontrole emocional se mostra indispensável para uma cultura de paz, ainda mais importante na infância, quando as crianças não compreendem a relação de dominação do mais forte, e dependem de uma educação através do exemplo.

Figura 20 – Pretensão de mudança a partir do encontro sobre Disciplina Positiva



Fonte: A autora

Com relação às respostas da amostra, o que se destaca como iniciativa a uma mudança de comportamento é o fato de passarem a ver na criança uma pessoa em desenvolvimento e não apenas a figura de filho (28%); além da intencionalidade de redução do uso dos castigos físicos (9%), de buscar mais autocontrole (6%), valoração do diálogo (16%), respeito à vontade dos filhos (12%) e procrastinação do momento da conversa sobre o fato que gerou a crise (16%). Observa-se, ainda, a posição unânime dos respondentes na pretensão de abolir o uso dos castigos moderados e no reconhecimento de que a simples apresentação do programa já resultou em uma vontade de mudar a sua forma de educar, ou seja, promoveu uma reflexão sobre a prática tradicional.

As mudanças são particularmente difíceis, uma vez que as experiências vividas e simbolizadas na família têm como referência, a respeito desta, definições cristalizadas que são socialmente instituídas pelos dispositivos jurídicos, médicos, psicológicos, religiosos e pedagógicos, enfim, pelos dispositivos disciplinares existentes em nossa sociedade, os quais têm nos meios de comunicação um veículo fundamental, além de suas instituições específicas. (SARTI, 2005, p. 23)

Pelo poder simbólico, os pais promovem os valores do campo e dos seus discursos socializantes capazes de despertar o interesse dos pretendentes, fazendo girar o eixo da reprodução social. Os pais buscam conservar o domínio total sobre os filhos, em consequência

do *habitus* da autoridade concebida socialmente, assim que assumem o *status* de pais. Concomitantemente a esse *nomos* de dominação, os filhos, em especial na infância, estão em um processo de conexão ao grupo familiar e, como tal, com direito a voz.

Na família cada vez mais democrática, muitos pais já reconhecem não compreender mais a melhor forma de educar seus filhos, pois há uma linha tênue entre a postura autoritária e a permissiva. Nessa conjuntura, não mais ignorando o processo de subversão das crianças, se tenta evitar a forma tradicional de educação, pautada na punição. Os adultos estão começando a investir no capital cultural da parentalidade com estratégias capazes de amparar os novos anseios das crianças, sem contudo, perderem o controle das regras de convivência respeitosa.

Então é assim, não entendem que existe essa possibilidade de nem ir para o autoritarismo e nem tampouco criar o filho sem limites. Que há firmeza e gentileza ao mesmo tempo, e o respeito mútuo é muito importante nas relações. Que a gente tende a esperar que os filhos devem respeitar os pais, mas e os pais estão respeitando os filhos até que ponto? Então eu acho isso muito importante você ter essa possibilidade de oferecer essa educação ao filho sem bater, sem gritar, sem por de castigo, através do diálogo, respeito, acho isso muito importante.
(ADMINISTRADORA, EDUCADORA PARENTAL – E7)

Observa-se no comportamento delineado dos pais uma tendência para mudança na forma de educar ao perceberem que uma educação estruturada na firmeza, gentileza e respeito mútuo trará maiores benefícios para a relação pais e filhos. Neste panorama de lutas simbólicas da parentalidade, na inconstância entre a autoridade e a permissividade, a busca propicia um novo olhar para o educar; porém, não apenas na compreensão de que a punição não constrói e não ensina habilidades de vida, mas também, na manutenção pelo reconhecimento, consagração e legitimidade da posição de domínio adultocêntrico no campo.

5.4.1.2 Dos filhos/crianças

Na perspectiva das entrevistadas, a criança vem conquistando gradativamente o direito de ser ouvida, de ser protagonista da sua infância, das suas conquistas, das suas relações e da sua forma de entender o mundo em que vive, cabendo aos pais respeitar cada fase de seu desenvolvimento. As regras são necessárias e indissociáveis, mas sua aplicação deve ser ajustada à idade e em conformidade com suas características, adaptando-as às singularidades da família e de cada criança.

Mais precisamente, o capital existe e age como capital simbólico (proporcionando ganhos – como diz, por exemplo, a constatação-preceito, *honesty is the Best policy*)

na relação com um habitus predisposto a percebê-lo como signo e como signo de importância, isto é, conhecê-lo e reconhecê-lo em função de estruturas cognitivas aptas e tendentes a lhe conceder o reconhecimento pelo fato de estarem em harmonia com o que ele é. Produto da transfiguração de uma relação de força em relação de sentido, o capital simbólico nos livra da insignificância, como ausência de importância e de sentido. (BOURDIEU, 2001, p. 296)

Atualmente, a criança figura com maior assertividade frente ao processo de aprendizado na educação contextualizada na família. Já não se encaixa na passividade da obediência, ao contrário *“descobre e processa a informação através de suas ações, experimentos e vivências.”* (COACHING, EDUCADORA PARENTAL - E2).

Em muitas casas inclusive é ela que manda porque os pais não conseguem mais estabelecer os limites e isso está cada vez mais comum. Assim, acho que a Disciplina Positiva se aplica não só no sentido de evitar os castigos na educação dos filhos, mas também estabelecer os limites entre pais e filhos e vice versa, com o respeito mútuo e cumplicidade; o que sem dúvida tá faltando muito hoje em grande parte das famílias brasileiras. (EDUCADORA PARENTAL – E10)

Esse posicionamento da plena integração no seio familiar é respaldado por aqueles adultos que conseguem ver na criança um ser humano em desenvolvimento e não apenas um ser incapaz de gerir sua própria subsistência. Sem dúvida, esse requisito já estampa a distância a ser vencida frente à educação tradicional latente na maioria das casas brasileiras.

O primeiro passo para valorar a criança e lidar com as experiências da relação pais e filhos é desmistificar o olhar somente do adulto do que é o melhor para a criança.” (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL - E11).

Na Disciplina Positiva a gente enxerga a criança como protagonista, a gente olha para ela e percebe que ela só quer ser aceita e ser importante. Tanto quando ela se comporta de maneira adequada, quanto quando se comporta de maneira inadequada. Essa para mim foi a virada de página, assim, me fez ver as coisas de outra forma. Porque os pais procuram resolver o problema “olha meu filho não se comporta. Olha ele não quer fazer a tarefa” e querem resolver um problema pontual. E na Disciplina Positiva a gente enxerga a criança como tendo uma necessidade de se sentir aceita e importante. O problema é só a pontinha do iceberg. A gente tenta compreender o que está por trás deste comportamento. Qual é a crença que está por trás desse comportamento da criança. A gente vê a criança dessa forma e tenta compreendê-la assim. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E4)

Então existe esse embasamento que nos permite desenvolver na criança esse lócus de controle interno, então ela vai fazer o que é certo, o que precisa fazer porque ela vai aprender que isso é certo e não porque ela vai ganhar alguma coisa em troca ou porque vai perder alguma coisa, vai ser punida, né. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E5)

No contexto de protagonismo infantil, a criança passa a ser o principal ‘professor’ do adulto porque é necessário observá-la, entendê-la e compreendê-la. Ocorre uma verdadeira educação de mão dupla, com a proposição de afastamento de qualquer ato violento, em qualquer dos seus níveis (física, psicológica, verbal entre outros).

Então, o que é muito interessante, é que quando a gente cura a criança, a gente cura o adulto. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL - E3)

A criança é um ser em processo de aprendizagem e de transformação, e que o estabelecimento de limites pode ocorrer sem o experimento da punição, pois toda punição seja física ou psicológica implica em dor. Assim, se os pais tiverem a oportunidade de serem apresentados às fases de desenvolvimento da criança e suas especificidades, provavelmente terão maior facilidade na condução de uma educação sem violência.

A entrevistada E7 adverte que uma educação sem punição, mas com limites, com liberdade de expressão e com incentivos para o desenvolvimento de habilidades de vida, converterá em um adulto mais criativo, mais livre e mais saudável, influenciando em uma sociedade melhor.

[...] que o papel da criança é muito mais de nos ensinar a olhar o outro de maneira respeitosa, no sentido de acolhida e de acolher, de respeito mútuo. É de encorajamento, né? Ao invés de como no passado, se for pegar o código de menor, etc. e etc. em que a criança era vista como um problema. Eu acredito que é parte fundamental da sociedade, e é a partir dessa criança que é trabalhada e encorajada a desenvolver habilidades de vida, uma criança confiante né? Uma criança responsável e equilibrada emocionalmente [...] (SERVIDORA PÚBLICA, EDUCADORA PARENTAL – E9)

Os limites são fundamentais para uma educação exitosa, “sem os quais a liberdade se perverte em licença e a autoridade em autoritarismo.” (FREIRE, 1996, p. 105), no entanto, é necessário otimizar o poder de decisão, uma vez que toda decisão apresenta consequências e com elas o surgimento de responsabilidades. “A participação dos pais se deve dar sobretudo na análise, com os filhos, das consequências possíveis da decisão a ser tomada.” (FREIRE, 1996, p. 106)

A criança da atualidade não se restringe a obedecer a ordens ou fazer exatamente – por medo ou para agradar – o que o adulto deseja. Exige atenção e cobra sua participação na vida dos pais. Ela deixou de “brincar lá fora” e passou a estar presente em todos os atos da vida diária das famílias, interagindo com tudo o que acontece na casa e, como tal, exige o mesmo tratamento despendido às outras pessoas que convivem com ela.

Devido ao fato de o sistema social autocrático se basear nas firmes instituições dos poderes dominantes, tais julgamentos eram aceitos como parte do código de vida. As crianças observavam, esperavam e aguardavam com ansiedade pelo tempo em que elas também pudessem ser adultos privilegiados. Atualmente, toda a nossa estrutura social está mudada. As crianças ganharam um status social igual ao dos adultos e não temos mais uma posição de superioridade sobre elas. Nosso poder sobre elas acabou-se: e elas sabem disso, quer nós saibamos ou não. Elas já não nos reconhecem mais como um poder superior.

Devemos reconhecer a inutilidade de tentar impor nossa vontade sobre nossos filhos. Nenhuma quantidade de castigo levará à submissão duradoura. As crianças de hoje estão a fim de receber qualquer quantidade de castigos para assegurar seus “direitos”. Pais confusos e ansiosos têm a esperança errada de que o castigo eventualmente trará resultados, sem perceber que eles não estão na verdade chegando a lugar algum com estes métodos. No máximo, obtêm apenas resultados temporários pelo castigo. Quando o mesmo castigo tem que ser repetido continuamente, fica claro que ele não funciona. (DREIKURS; STOLZ, 1964, p.74)

Nesta perspectiva, a criança passa a ser observada como um agente capaz de fazer escolhas racionais sem a imposição e obediência irrestrita aos desejos dos adultos. Reconhecida como um ser humano em desenvolvimento, lhe é permitido fazer escolhas, cujo leque de opções vai se expandindo em conformidade com a idade atingida.

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107)

Elias (2012), ao escrever o artigo denominado *A Civilização dos Pais*, já identificava que a relação pais e filhos está em constante processo de transformação, se intensificando a partir do século XX. Reconhece que os adultos ainda não sabem como ajudar as crianças no seu processo civilizador individual sem influir em sua autonomia existencial -‘viver sua própria vida’-, mortificando seu direito de ser o que é: criança (grupo social particular).

O capital cultural da criança, pelo viés do capital cultural objetivado, pode ser materializado também na constituição das políticas estatais e na legislação a partir do ano de 1924, com a Declaração de Genebra, na qual ficou consignado pela primeira vez que a criança, como qualquer ser humano, é titular de direitos e necessita de proteção especial. A representação da criança passa a ser feita também por meio do Estado, cujo retrospecto social-

legislativo (conforme extenso rol exemplificativo apresentado no Capítulo 3) se faz importante, considerando que é a partir dele que se pode compreender parte do caminho sensível e gradativo da visibilidade da criança na história social.

5.4.1.3 Do Estado - Lei n.º 13.010/2014

5.4.1.3.1 O impacto da Lei

Na perspectiva de compreender o impacto da Lei na vida dos pais, o maior destinatário do específico comando, a segunda pergunta de resposta subjetiva do questionário diz respeito ao posicionamento do respondente quanto à Lei n.º 13.010/2014 (Lei Menino Bernardo). Dos respondentes, 67% se manifestaram positivamente ao regramento, 22% totalmente contrários e 11% compreendem ser favorável apenas em parte da referida Lei.

Para aqueles que se declaram favoráveis, o principal argumento é de que a Lei oportunizou a reflexão sobre o tema e, em especial, possibilitou que a criança passasse a ser vista como uma pessoa que necessita ser compreendida e não punida.

- *Sim. Acredito que é o início para eliminar o mito de que a palmada ajuda na criação e ensinamento da criança.*
- *Sim. Acho que todos têm direito a dignidade e respeito. O castigo físico em nada contribui para este ponto. Não educa.*
- *Sim. Se todos soubéssemos utilizar a técnica do diálogo, não se precisaria recorrer ao castigo físico. Mas não somos devidamente treinados, não fomos criados assim e é difícil mudar esta forma de ação.*
- *Sim, porque qualquer forma de agressão a uma criança que não tem capacidade de defesa é um desrespeito e não uma estratégia educacional.*
- *Concordo, apesar de acreditar que uma lei não irá mudar o comportamento de um adulto já agressor. Ao mesmo tempo surge a esperança de que as crianças sejam retiradas de ambientes prejudiciais. Mas gostaria de buscar mais informações, porque o castigo psicológico é tão terrível quanto o físico.*
- *Concordo, pois a criança tem que ser protegida de uma educação errada, despreparada, violenta e autoritária.*
- *Sim, principalmente pelo fato dos limites serem subjetivos para cada um.*

Aqueles que se posicionaram contrários à Lei não consideram os castigos moderados uma agressão, mas sim uma forma de educar/disciplinar a criança. Ressaltam, ainda, que a Lei Menino Bernardo é falha por não definir ou limitar “o grau” da agressão e que sua vigência acarretou uma inversão de valores, interferindo e reduzindo a autoridade dos pais.

- Não e sim. Não entendo a palmada como absurda. A parte péssima é a inversão. É ver adolescentes ameaçando os pais com essa lei como se eles não pudessem fazer nada para educar e os filhos pudessem fazer qualquer coisa.

- Não. Ironia. Castigo, palmada não machuca. Deve ser no bum e fraco.

- Não. Acho que a lei desnorteou filhos e não acrescentou nada na educação. A palmada, raras vezes, traz à criança a consciência de que ela está ultrapassando seus limites e dos pais.

- Não concordo, a lei não é correta quando não limita o grau da agressão. Qualquer tapinha é considerado uma agressão. Não acho que bater é a solução, mas não concordo com a punição legal em tapinhas ou outros tipos de agressões de valor menor.

- Talvez um pouco utópica porque sempre procuramos que eles sejam melhores, mas às vezes perdemos o nosso controle.

O posicionamento dos respondentes é ratificado pela fala das Educadoras Parentais entrevistadas, as quais destacam que a legislação representa um avanço, porém, ainda está muito distante da prática diária na casa das famílias brasileiras. Apesar de acreditarem em sua ineficácia frente ao enraizamento da tradição disciplinar, apontam ter sido importante para dar visibilidade ao fato e por ter gerado uma reflexão sobre sua aplicação.

Então, eu vejo algo que não tenha muito eficácia, mas eu acho que já tenha alguma importância porque é algo que fica visível para a sociedade, porque é algo que as pessoas já pensam, já leva a uma reflexão, a uma intenção. Antes nem se pensava nisso, era natural, era até bonito (risos). Então, existindo uma lei falando sobre isso, eu acho que legal, só que não acho que seja tão efetivo. Tá longe de virar realidade só pelo fato de existir uma lei. (TÉCNICA JUDICIÁRIA, EDUCADORA PARENTAL – E6)

Há dois aspectos principais, segundo elas, a justificar a ausência de efeitos significativos da Lei na forma tradicional dos pais educarem seus filhos na infância, sendo o primeiro deles o fato de se tratar de um mesmo mecanismo impositivo que já se reproduz, isto é, representado por um agente externo de controle e não um motivador do “lôcus interno” capaz de produzir mudanças; o outro aspecto diz respeito à impunidade do Estado no cotidiano brasileiro, em que o “mecanismo do medo e da ameaça legal não assusta muito” (EDUCADORA PARENTAL E-13).

Para o lócus externo tem que ter sempre alguém para dizer o certo e o errado, mas não o de desenvolver esse lócus interno do eu penso, eu sei, eu tenho que fazer a coisa diferente. (PROFESSORA, EDUCADORA PARENTAL – E1)

Ressaltam que é muito difícil ainda às pessoas entenderem o que é ‘bater’ em uma criança, e relembram a forma hilária como foi tratado o tema em vários vídeos e programas de

humor no período de discussão do Projeto de Lei. Portanto, acreditam que a Lei trouxe mais dúvidas do que um norte a direcionar os pais.

Mas acho que a palmada, esse nome Lei da palmada, os pais ficaram assim 'e agora o que eu vou fazer?' E é isso que a gente vê muito quando a gente começa a fazer, os pais não sabem alternativa, 'ah eu não vou bater mais então eu vou deixar meu filho pendurado da estante, cair e machucar'. A gente vê pais assim 'eu não quero bater, gritar, não pode' elas sabem que desse jeito não dá. Que pai que gosta de bater nos filhos? Pais saudáveis claro. Mas as pessoas não sabem qual que é a alternativa. Se não for bater no filho vou fazer o que para ele aprender que não pode? Vou cortar o chocolate, colocar no cantinho do pensamento. Vou fazer o que? Mas a lei é importante sim porque a gente sabe que existem crianças em situação muito abusiva, onde não é uma palmada, é espancamento, psicológica. (COACHING, EDUCADORA PARENTAL – E2)

Todavia, 84% das entrevistadas reconhecem a importância da Lei quanto ao levantamento da discussão sobre a punição e os efeitos resultantes dessa postura, bem como que a cultura da palmada é epidêmica na sociedade, ou seja, oportunizou o debate sobre os castigos físicos como forma de educação/disciplina. Porém, desacreditam da fiscalização prevista e necessária para inibir essa prática. Não consideram uma invasão do Estado na vida familiar, pois estão cientes da necessidade de que essa postura precisa ser 'quebrada' e a Lei é um dos meios disponíveis e hábeis para essa possibilidade, mas não é o único. Reforçam a argumentação lembrando de que as variações de agressividade são peculiares a cada ser humano, o que impede de uma legislação abarcar e intensificar todas as situações e condicionalidades de cada família.

Talvez não seja com a lei somente, porque a lei vem de fora né! É a mesma coisa que a Disciplina Positiva, que é o que a gente fala, quando o castigo vem de fora sinceramente não funciona. Precisaria de um trabalho de conscientização mesmo, mas não tendo esse trabalho eu acho que é importante ter sim porque quem é que vai defender as crianças, não é? Existem pais com níveis diferentes de agressividade, então se também não tem alguém que possa intermediar essas relações às crianças ficam totalmente desprotegidas, por mais que os pais façam pensando que estão fazendo para o bem. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E5)

Observa-se também, em suas falas, que reputam ao Estado um investimento maior na educação em geral e que somente por meio da oferta de outras opções é que se pode pensar em mudar uma prática comum. Argumentam que o Estado deveria se empenhar em trazer alternativas, trabalhando esse tema e correlatos já nas escolas, de modo a atingir muitas famílias. Algumas confessam, inclusive, que já se utilizaram da educação tradicional por muito tempo e que somente quando conheceram a Disciplina Positiva perceberam que poderia ser de outro jeito.

Então assim, com a Disciplina Positiva, hoje eu tenho uma outra visão né! Porque eu te falei né! Eu bati no meu filho, eu dei palmada, eu botei de castigo, né! Então é assim, hoje eu vejo que não há necessidade de bater, não há. Há outras formas de educar sim. Sem a necessidade de ir para o castigo físico porque isso gera no futuro, dependendo da frequência, gera dificuldades e problemas no indivíduo para a vida toda. Nós sabemos disso. (ADMINISTRADORA, EDUCADORA PARENTAL – E7)

Mostram-se reticentes à intervenção do Estado na relação pais e filhos, porém confirmam ser necessária em casos de violência de maior gravidade. Acreditam que a Lei veio como respaldo para apresentar novas alternativas na educação dos filhos e que a prática de aplicar castigos físicos para educar tem na sua essência uma boa intenção, a de sempre educar; e isso é feito sem uma preocupação com os efeitos nefastos que pode acarretar à vida da criança. Assim, com a criação da Lei se permitiu um refletir sobre esse hábito.

Eu acho que não é uma má intenção, porque a intenção é sempre educar, uma intenção boa, mas não é de uma forma bacana, então eu acho que quando a gente tem a lei também para dar um respaldo e quando a gente fala mas ‘olha agora tem a lei da palmada’ dá um embasamento maior. Eu acho que dá um pouco mais de força para pelo menos comece a parar para pensar ‘será que existe outra alternativa?’ ‘por que que as coisas estão mudando?’, ‘por que tem uma lei para isso?’ então eu acho que ela vem reforçar e ajudar bastante, não só a disciplina positiva, mas na forma geral de educar pelos pais. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E8)

A Educadora Parental - E9 relembra que a Lei é uma alteração do Estatuto da Criança e do Adolescente e percebe que sua criação traz uma oportunidade de atuação por meio de políticas públicas para operar como forma de prevenção. Entretanto, até o presente momento não se tem notícias de nenhum direcionamento para esse fim. Ressalta sua preocupação quanto ao despreparo do profissional de ponta, aquele que, de fato, se depara com as questões mais emergenciais das relações pais e filhos.

Essa alteração já teve há algum tempo e quando fala de alguns encaminhamentos eu fico pensando, quem vai atuar é o CRAS, quem vai atuar é a assistente social. Mas essa discussão ela não existe na assistência social, a gente fala porque eu atuei lá, eu acompanho a maioria das discussões. Recentemente eu fui a um evento, na semana passada, da proteção especial e aí a discussão ampla em relação a prevenção do trabalho infantil. Mas não se fala nisso, então é assim, o que eu fico pensando é como que nós vamos sensibilizar os profissionais? Então assim, a lei, eu acho que a lei abriu uma janela de oportunidades sabe? Ela dá a oportunidade para essa transformação social. Ah, eu acredito nessa transformação, nessa mudança social pela educação, pela empatia, sabe? Eu acredito. As pessoas se colocar no lugar do outro, pela comunicação não violenta. Inclusive tem alguns programas específicos como mediador de conflitos, em Belo Horizonte tem, então que é possível para quem trabalha com adolescente, mas essas pessoas não conhecem esse método, essa filosofia, as pessoas não conhecem, então é chegar nestes profissionais. Porque o que eu questioneei, que eu fiquei pensando foi isso, que se um

encaminhamento vai para acompanhamento familiar eu acho que o primeiro item, né! para orientação, é o acompanhamento familiar eu pensei gente isso vai para o CRAS e esses profissionais não estão preparados. Essa discussão não existe. Porque eu acho que tem muito dessa questão cultural mesmo em que as pessoas ficam divididas, né! Qual é o problema de dar uma palmada? 'Porque eu vivi a vida inteira assim, eu cresci assim e eu estou aqui vivo, né! 'Eu sou uma boa pessoa.' Então tem esse lado. Então eu não sei o que essa mudança poderia acontecer se não for por estes profissionais. Eu fico pensando em relação ao assistente social e o psicólogo que estão lá fazendo esse atendimento e tem essa visão da punição, que não é pelo encorajamento, que não é pelo afeto, né! Ele vai disseminar do jeito que ele acha que está certo, do jeito que ele faz com os filhos dele, do jeito que a mãe deles ensinou e que ele acha que é o legal para reproduzir. Então eu acho assim, que a alteração da lei é uma perspectiva, é uma porta aberta, mas é uma mudança muito profunda e eu acho que esse trabalho em rede social e até pelos próprios educadores que vão soltando assim, que vão alimentando suas páginas, né! (SERVIDORA PÚBLICA, EDUCADORA PARENTAL – E9)

Uma das educadoras confessa que nunca leu a Lei e por essa razão não sabe exatamente o que permite ou o que ela proíbe. No entanto, lembra que o foco principal da discussão se referia à intromissão do Estado na educação dos filhos e na punição dos pais que desobedecessem à vigente norma. Acredita que a intenção do legislador foi bem sucedida porque provocou uma discussão emergente ao uso dos castigos físicos na educação familiar. Pondera que, se não forem apresentadas outras formas de educar, a Lei por si só não vai bastar, principalmente porque poucas pessoas sabem o que acontece nas casas das outras pessoas em relação à forma de educar os filhos.

Claro que não estou falando de coisas mais graves como espancamento. Estou falando das surras com a intenção de educar. Então creio que a lei é boa, mas sinceramente ninguém mais fala nada sobre ela, pelo menos não aqui onde moro. (EDUCADORA PARENTAL – E10)

Outra entrevistada afirma, categoricamente, que nada mudou desde a sanção da Lei Menino Bernardo, pois, para uma mudança de atitude, falta a educação e a conscientização de que há outras formas de educar, sem se descuidar de que o fato só pode ser analisado dentro de um contexto.

Essa semana mesmo aqui aconteceu um episódio trágico envolvendo uma mãe em estado puerperal e uma criança. Não vou nem te contar para não estragar o teu dia. Mas o que eu vejo é uma condenação total da mãe, sem qualquer sensibilidade a vida que ela levava e as condições que fizeram ela tomar aquela atitude. Então sem verificar o que acontece no interior das famílias não adianta uma lei que diga o que pode ou não fazer. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E11)

Em geral, reclamam cautela com os modismos e marketing político que podem estar camuflados na criação de uma lei, em especial quando se refere à estrutura familiar, pois em havendo condições de trabalhar com a imposição de limites respeitosos, de forma firme e gentil na educação dos filhos, deve-se questionar a necessidade de uma Lei para sustentar

determinados atos dos pais. A transformação só ocorre quando for criada a consciência sobre essa prática, a qual está na matriz da nossa cultura. Qualquer tentativa distante dessa conscientização pode acobertar um desvio de atenção a outras questões.

5.4.1.3.2 *A inefetividade da Lei em seu artigo 70-A*

Quando indagadas sobre o conhecimento da existência de algum programa ou ação preventivo do Estado (esfera federal, estadual e municipal), com o fim de modificar o uso dos castigos físicos como meio de educação das crianças no reduto familiar, as respostas, em sua totalidade, foram negativas. Há relatos de algumas tentativas de aproximação do tema com outros programas, mas desconhecem qualquer iniciativa governamental com esse propósito preventivo. Essa posição corrobora com a investigação preliminar da pesquisa e com as manifestações dos Órgãos competentes mencionados no Capítulo 1.

Qualquer alternativa para uma disciplina não punitiva se apresenta, antes de mais nada, como um mecanismo de prevenção para combater a produção da violência doméstica contra crianças e adolescentes. Maldonado (2012), ao adaptar os três tipos de prevenção utilizados na área da saúde, para a esfera da violência doméstica, entende que a prevenção primária tem como finalidade a evitação de pontos de confronto, tendo na orientação, na informação, programas e campanhas os maiores alicerces para uma formação de gerações não violentas. Na prevenção secundária, o problema já está instalado, cabendo buscar abreviar os seus efeitos por meio de tratamento adequado e programas mais eficazes de intervenção nas populações de risco. A prevenção terciária, de contornos terapêuticos, tem como objetivo reduzir os efeitos provocados pela experiência dos problemas relacionais que não puderam ser evitados e nem atenuados. Nesta tríade preventiva, a educação parental simboliza uma prevenção primária para a continuidade do uso da punição como método pedagógico.

Valente (2016) assegura que a prevenção é a melhor maneira de se evitar que pequenos problemas resultem em maiores preocupações ou palco de agressões. Para ela, os pais podem assumir dois posicionamentos dentro de uma lógica preventiva. Num primeiro momento, adquirindo e desenvolvendo competências parentais (treinar a forma de responder aos comportamentos dos filhos: identificar o problema, buscar a razão do comportamento em questão e desenhar estratégias ou planos de ação para o evitamento). A segunda opção, preventiva, se fundamenta na busca do conhecimento sobre o desenvolvimento da criança e antecipar as cautelas sobre um comportamento que fatalmente vai se pronunciar em razão das peculiaridades de cada idade.

De facto, muitos problemas de disciplina podem ser prevenidos se usarmos alguma planificação. Levar em conta as necessidades de uma determinada situação, o temperamento da criança e possíveis desafios que possam surgir, podem tornar experiências novas num prazer para todos. A planificação tem de ser algo simples, que não nos complique a vida e que nos proporcione um tempo de descanso e de prazer – mesmo com as nossas crianças por perto! (VALENTE, 2016, p. 28)

A Educadora Parental - E1 relata que, apesar de não haver políticas públicas do Estado, em qualquer de suas esferas, o movimento está bem adiantado em Belo Horizonte, em razão de algumas iniciativas particulares em prol de mudanças na forma de educar. Cita como exemplo o caso de uma pediatra da cidade, que apesar de não ser uma educadora parental, há tempos trabalha com a Disciplina Positiva em seus atendimentos, incentivando os pais para uma prática de educação não violenta. Ressalta, também, a recente mudança no ensino médio, com a previsão da disciplina de habilidades sociais e emocionais dos adolescentes, a qual vai demandar estratégias e programas adequados a essa mudança, oportunizando a inserção de métodos comunicativos não violentos, entre eles, a Disciplina Positiva. Assim, em efeito cascata, o trabalho em sala de aula, segundo a entrevistada E1, pode atingir os pais e a comunidade em geral.

E ai me indicaram esse Pro Mundo que tem no Brasil e tem no mundo e ai lá eu encontrei um manual que parece até ser um manual para ser aplicado no SUS assim, nos postos de saúde, mas não sei a eficácia disso, se fazem ou não. É um manual assim... Como o profissional pode? Exemplo: a mulher vem fazer um pré natal 'o que falar para essa mulher para envolver o pai? Sabe, tipo... se o marido não vier. Sabe? Duas vezes seguidas, pergunte Se ela quer levar o papelzinho para o homem? Tudo assim... E um manual passo a passo de como engajar o homem. Mas eu não tenho como te falar se isso é aplicado ou não, se é ativo ou só um projeto. É bem interessante, essa é a única coisa que eu sei. Tirando isso eu não conheço. Só pessoas como eu fazendo grupinhos, agora se o governo está envolvido assim eu não sei. (COACHING, EDUCADORA PARENTAL – E2)

Olha Cristina, a gente não tem isso aqui, nenhum programa. A gente teve a mudança nas leis de base que elas acabam falando muito nos aspectos emocionais, nas necessidades de habilidade social, mas a gente não tem nenhum programa oficial que tenha conexão direta não. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E3)

A Educadora Parental - E9 destaca que há políticas públicas que proporcionam esse espaço para o profissional atuar de maneira efetiva na prevenção da violência contra a criança, mas que essa postura vai depender do profissional, e cita como exemplo a proteção social básica.

Na proteção social básica, na assistência social, você trabalha com a prevenção. Então você trabalha com a prevenção em situações de risco e a criança e o

adolescente é um público prioritário para o assistente social, não é? Porque trabalha com a família etc. Então assim, no acompanhamento familiar o técnico que faz esse atendimento, o psicólogo, o assistente social é possível por meio das intervenções que estão disponíveis para ele tanto no acompanhamento como no sentido de planejamento, de acesso a bens e serviços, né! A política pública, encontro de oficinas e grupos de convivências é possível, mas é necessário que esse profissional tenha um olhar diante dessa prevenção porque inclusive tem alguns profissionais que são a favor, né! Então assim, apesar da política da assistência social ter a proteção básica que proporciona isso, eu acho que isso fica muito individual dependendo da experiência de cada profissional, sabe. Mas, então o que eu posso dizer o que eu vejo é que no Centro de Referência de Assistência Social é possível fazer esse trabalho de prevenção nesse sentido com as famílias, mas não existe uma metodologia a ser seguida, não existe um manual, sabe? Isso seria muito específico, por exemplo, se eu hoje me disponibilizasse a fazer um concurso público para atuar no Centro de Referência de Belo Horizonte e aí eu como educadora parental a minha atuação, minhas oficinas, meus grupos de convivência, meu acompanhamento familiar partiria daí, mas se fosse a alguns anos atrás seria diferente. Você consegue perceber isso? Porque eu desconheço isso, e se até tiver seria uma pergunta que você me pegou assim, pois eu não conheço. Pois se tiver eu quero saber, porque eu não conheço. (SERVIDORA PÚBLICA, EDUCADORA PARENTAL – E9)

A entrevistada E11 argumenta ser comum em seu Estado (Espírito Santo) a educação por meio dos castigos moderados, e essa naturalidade repudia com veemência qualquer intromissão na esfera familiar, o que pode justificar, segundo ela, qualquer pretensão de criar políticas públicas específicas para esse tema.

Nota-se que, apesar dos instrumentos disponíveis, sociais e legais, o exercício da prática punitiva como meio de educação permanece no consentimento social. Mesmo com a vigência da Lei específica para reduzir a incidência dessa prática, os pais/adultos ainda estão divididos sob o acolhimento da imposição legal proibitiva, revigorando na rotina doméstica a naturalização persistente da aplicação dos castigos físicos.

5.4.1.4 Das capacitadoras parentais e o *feedback* dos capacitados

A disseminação do método é percebida por inúmeras situações, mas a mais recorrente é a divulgação pelos meios virtuais, que de imediato estampam a curiosidade dos internautas. Sempre que se menciona a Disciplina Positiva em algum comentário, logo na sequência se tem inúmeras indagações sobre do que se trata e quais as suas principais diretrizes.

Na internet você vê isso crescendo cada vez mais, pessoas que estão buscando, pessoas que estão estudando, estão multiplicando isso. Então na internet a gente vê crescer muito. E na cidade, por exemplo, em Vitória, ainda é bem insipiente, então a gente está nesse trabalho de divulgar a Disciplina Positiva lá. Mas, Belo Horizonte, por exemplo, que é minha cidade, lá já está bem mais conhecida. Eu fui esses dias numa livraria para comprar o livro de Disciplina Positiva para dar para uma pessoa de presente e aí o rapaz falou que quando chega já esgota. Sim, eles

compram poucos exemplares, mas chegou, esgotou. Eu achei isso fantástico, não é? Isso em Belo Horizonte. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E5)

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE divulgou em 2018 o resultado da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continua (Pnad continua), com base no ano de 2017, apontando que 70,5% dos lares brasileiros possuem acesso a internet, representando um contingente de 49,2 milhões de domicílios conectados. Destaca ainda que 92,7% dos lares já contam com pelo menos uma pessoa possuidora de um aparelho móvel (celular) com acesso a internet. (IBGE, 2018)

Para Castells (2005) a sociedade já está em rede, e assim, não comporta mais o pensamento de algo futuro para a ‘evolução’ da sociedade; já faz parte da vivência na atualidade, a depender das singularidades de cada país e de suas respectivas culturas. Não representa mais o destino, mas sim o ponto de partida, razão pela qual qualquer iniciativa (política, econômica, social) tem que partir desta proposição. Está cada vez mais quedada a imagem não social das pessoas engessadas frente ao computador; ao contrario, são social e politicamente mais ativas do que aquelas que não utilizam a internet.

No entanto, essa postura hipersocial não camufla a individualidade, presente na lógica de todas as redes de comunicação. O autor ressalta o incremento das redes horizontais de comunicação (comunicação socializante) o que potencializa ao que ele denominou de comunicação de massa autocomandada. Comunicação de massas em razão de se espalhar em toda a internet, e autocomandada porque iniciada por indivíduos ou grupos, sem interferências do sistema de media. Adverte, no entanto, que isto não quer dizer obediência e condução a tudo o que se propaga naquele espaço, uma vez que cada receptor processa a mensagem nos seus próprios termos (comunhão de informações). “Na sociedade em rede, a virtualidade é a refundação da realidade através de novas formas de comunicação socializável.” (CASTELLS, 2005, p. 24)

Com esse prisma, a observação que se faz é que as entrevistadas reconhecem que fazem parte da história em construção da Disciplina Positiva no Brasil, no papel de desbravadoras e multiplicadoras de uma nova metodologia entre tantas outras, que segundo elas, é capaz de transformar a forma de educar os filhos e proporcionar adultos melhores para a sociedade vindoura. A Educadora Parental - E1 reforça que a Disciplina Positiva veio preencher uma lacuna que vem preocupando muitos profissionais das áreas de saúde e educação.

Então eu acredito que é questão de pouco tempo para algo bem disseminado. E eu falo ‘é legal a gente ser pioneira nisso’ tá começando e eu fiz participação das 100

primeiras educadoras parentais. Eu sou da segunda turma da formação da Bete. Então é assim, eu acho que já tenho bastante orgulho desse início de história. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E8)

A Disciplina Positiva está entrando em uma lacuna que os profissionais atuais não dão conta, por mais boa vontade e seriedade que tenham no trabalho que fazem. Precisa de alguma coisa a mais. E eu acredito muito que a Disciplina Positiva entra nesse capítulo, nesse buraco, de oferecer esse suporte a mais, que a terapia não oferece, que o coaching não oferece porque a gente precisa se educar de novo para essa nova era. E eu entendo que se a gente até hoje não vai por amor, vai pela dor mesmo. (PROFESSORA, EDUCADORA PARENTAL – E1)

Nota-se que a propagação de uma possível mudança na relação pais e filhos quanto à educação permanece centrada nas iniciativas privadas, sendo referência por mais de uma fala a importância dos grupos de whatsapp, em especial pelos relatos dos trabalhos desenvolvidos no Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília. Salientam que a curiosidade também é uma forte aliada para o espraio do programa e da redução do uso dos castigos físicos.

Nós somos hoje uns 124 educadores parentais se não me engano, e a gente fala de tudo no nosso grupo, a gente fala de quanto a gente cobra, a gente troca atividades, troca planos, 'ah eu fiz assim, eu fiz assim, eu preciso de uma ideia'. A gente não se enxerga como concorrentes, e quem enxerga um ao outro como concorrente acaba não participando do grupo porque a troca é tão estimulada e a generosidade da Fernanda e da Dra. Jane é tão grande que quem não está nesta vibe fica com vergonha de participar. Então é muito bacana. (PROFESSORA, EDUCADORA PARENTAL – E1)

Sem desconsiderar a cautela necessária na análise das falas em razão do envolvimento no processo, observa-se que as entrevistadas consideram o advento da Disciplina Positiva no Brasil como um movimento que vem para repensar a forma tradicional de educar os filhos. Declaram estarem surpresas com a proporção que vem tomando nos últimos quatro anos, considerando que, no início, a apresentação do método era bastante discreta e seletiva, pois estava restrita a determinadas áreas profissionais, como a Psicologia ou demais especialidades da área da saúde.

O movimento da Disciplina Positiva no Brasil e na Europa também é bastante forte, com algumas lideranças importantes na Espanha, França e Inglaterra. (PROFESSORA, EDUCADORA PARENTAL – E1)

A Disciplina Positiva vem crescendo no Brasil. As certificações têm cada vez mais aumentado o número de participantes. (ADMINISTRADORA, EDUCADORA PARENTAL – E7)

Eu acredito que é algo que veio para ficar e está se solidificando enquanto Associação, enquanto um movimento sério e que o objetivo é realmente propiciar essa mudança de visão mesmo desses pais sobre a educação. Não só dos pais, mas

dos professores também, porque a Associação tem essas duas vertentes, para pais e para professores. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E4)

Agora vai ter um Congresso em julho, em San Diego, que eu pretendo ir, depois posso te dar notícias, e lá a gente vai ter uma dimensão maior. Mas é um movimento que está iniciando aqui, bem aos pouquinhos e acho que nos próximos dois anos vai ter um corpo maior. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E3)

Eu vejo assim, os pais que se interessam. Eu tenho minha continha lá no instagram, ainda bastante humilde, mas já tem pessoas que falam como assim, gentileza e firmeza ao mesmo tempo? Tem várias mães que as vezes deixam comentários. ‘nossa não sabia disso’ ‘legal, vou buscar ler’. Então é assim tem que ir fazendo, tem que ir lendo sobre o movimento. (COACHING, EDUCADORA PARENTAL – E2)

É um movimento ainda embrionário, mas que nos próximos anos terá uma notoriedade importante nos meios relacionados à educação, principalmente porque está emergindo um interesse considerável sobre a Disciplina Positiva em Sala de Aula. Esse crescimento mais acentuado nos últimos anos se justifica em razão da realização dos cursos estarem ocorrendo agora no país, do material estar sendo traduzido integralmente para o português e a veiculação virtual, inclusive com o curso *on line* disponível desde o ano de 2017. Não se pode ignorar a objetividade da proposta, a qual aproxima o método das pessoas sem exigir conhecimentos específicos e/ou aprofundados.

Porque isso fala na alma, extremamente pragmático, ele é vivencial, mas ele tem um substrato, um corpo teórico simples, objetivo e pragmático. Eu acho que é importante. Parece simples, mas não é simplista e nem superficial, este senso, mas ele é muito claro. Acho que não tem o uso de muitos dialetos justamente porque é para ser acessível. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E3)

Para o sociólogo italiano Alberto Melucci, teórico dos ‘novos’ movimentos sociais, os movimentos sociais são de difícil conceituação em razão da quantidade de abordagens e dos elementos que cada autor aponta como o mais contundente para a sua respectiva teoria; no entanto, é pacífico que o ponto de partida diz respeito ao poder que eles emanam na sociedade, e em especial, entender como eles começaram, e como conseguiram, se tornar organizações factíveis de interagir com o sistema político.

Reconhece a importância do enfoque político nos movimentos, mas entende ser só uma parte dos conflitos dentro do espaço social. Compreende o movimento social como uma forma de ação coletiva condicionada a solidariedade (reconhecimento dos atores como parte de uma mesma unidade social – identidade social), no desenvolvimento do conflito (luta dos atores (opostos) pelos recursos por ambos valorizados) e na ruptura do sistema aonde

acontece àquela ação (sistema de referência: produtivo; político; organizativo). (MELUCCI, 2001)

Na discussão sobre o objetivo dos movimentos sociais, em 1989, Melucci já delineava o perfil dos novos (atuais) movimentos sociais

A situação normal do “movimento” hoje é ser uma rede de pequenos grupos imersos na vida cotidiana que requerem um envolvimento pessoal na experimentação e na prática da inovação cultural. Eles surgem apenas para fins específicos, como, por exemplo, as grandes mobilizações pela paz, pelo aborto, contra a política nuclear etc. A rede submersa, embora composta de pequenos grupos separados, é um sistema de troca (pessoas e informações circulando ao longo da rede, algumas agências, como rádios livres locais, livrarias, revistas que fornecem uma determinada unidade). (MELUCCI, 1989, p. 61)

Para o autor a identidade coletiva (aquilo que une os indivíduos) pode ser denominada como o processo de construção de um sistema de ação, podendo envolver vários atores e diversas áreas do sistema, com destaque para a motivação (passional) dos atores personagens e na intencionalidade de formar um *nós* (relação diária permeada pelos recursos disponíveis, possibilidades e limites oferecidos).

[...] aquelas relativas aos fins da ação (isto é, do sentido que ação tem para o ator); aquelas relativas aos meios (isto é, às possibilidades e aos limites da ação); e, por fim, aquelas relativas às relações com o ambiente (isto é, ao campo no qual a ação se realiza). (MELUCCI, 2001, p. 46)

Aponta uma bipolaridade - latência e visibilidade - na existência dos movimentos sociais, considerando que a latência “permite que as pessoas experimentem diretamente novos modelos culturais – uma mudança no sistema de significados – que, com muita frequência, é oposta às pressões sociais dominantes.” (MELUCCI, 1989, p. 61); já a visibilidade condiz ao fornecimento de “energia para renovar a solidariedade, facilita a criação de novos grupos e o recrutamento de novos militantes atraídos pela mobilização pública que então flui na rede submersa.” (MELUCCI, 1989, p. 62)

Eu me sinto assim, sabe! Quando eu comecei a estudar tudo isso eu senti ‘nossa é minha obrigação fazer aonde eu estiver que as pessoas façam com esse olhar mais amoroso assim, sabe! Nessa questão de educação. (EDUCADORA PARENTAL – E 12)

O *feedback* (retorno) das atividades da Disciplina Positiva se manifestam por meio de relatos de resultados exitosos na aplicação de alguma ferramenta. Assim, a partir do primeiro contato com a alternativa não punitiva se desperta uma reflexão sobre a possibilidade de uma educação estruturada no diálogo e na cooperação. O simples fato de o ouvinte refletir

sobre a sua forma de agir em momentos de conflito com os filhos já se torna um diferencial no seu *habitus*.

Olha, o que eu tenho feito agora é colher depoimentos, porque aí esses pais vão para casa e eles aplicam, eu tenho solicitado alguns depoimentos para justamente dar esse respaldo de que 'olha dá certo'. Assim, eles têm me mandado alguns depoimentos escritos ou por vídeo. As corajosas me mandam por vídeo (risos). (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E4)

Eu percebo assim, é um caminho sem volta, sabe, porque depois que você se atenta para essas coisas. Você percebe a diferença de você se conectar com a criança, de você respeitar a criança na dignidade dela, não tem como você voltar atrás e passar a bater ou colocar de castigo porque para você não faz sentido mais. Eu vejo muito isso na minha prática, João que é meu filho, ele tem 2 anos e meio e ele nunca sofreu nenhum tipo de agressão, nem verbal, nem física e eu percebo nele assim a leveza como o que ele é e como nós levamos os nossos dias. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E5)

Ah, sim. Muito. Primeiro que na própria palestra né! que é mais curta, as mães se descobrem muito 'nessa realmente a gente precisa dessa mudança de paradigma na educação' e o principal é que eu acho que essa geração tem uma necessidade ainda maior, porque se você não conectar com essa geração a gente não consegue mudar os resultados. Continuar fazendo da forma que nós fomos educados, eu acredito que essa geração não dá o retorno, não corresponde como a gente correspondia lá trás. Então os feedbacks são de imediato 'nossa realmente precisa mudar' 'mas é difícil também porque você precisa de muita paciência'. Você precisa também se transformar internamente. Então os feedbacks são sempre positivos assim. Mesmo de imediato e acredito que, a longo prazo, quando alguém começa a aplicar as ferramentas isso é melhor ainda. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E8)

A gente tem um trabalho sistemático com encontros que vão normalmente de 40 a 45 dias e eu deixo atividades. A Disciplina Positiva é muito rica em ferramentas, eu deixo atividades para o próximo encontro. No próximo encontro a gente recomeça utilizando dessa atividade que foram vividas, experienciadas durante aquele período. Então o feedback é direto e não passa de 45 dias. Essa é a periodicidade que eu tenho, de um mês a 45 dias. Eu tenho orientação de mães semanal, então o feedback é semanal sempre com tarefas e observações. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E3)

Observa-se uma inversão de forças no subcampo da parentalidade, com um decréscimo sensível no capital simbólico dos pais, subjugados pela tendência da família democrática e pela ressignificação do papel dos pais no século XXI. Na outra posição, se percebe um intenso investimento no capital cultural objetivado da criança, tanto pelas legislações estatais, no reconhecimento social teórico e na movimentação coletiva dos Educadores Parentais. Neste cenário, os pais, visando à conservação de suas posições de domínio do subcampo da parentalidade, reconhecendo os alvos, buscam pela capacitação parental. “Querer fazer a revolução em um campo é concordar com o essencial do que é

tacitamente exigido por esse campo, a saber, que ele é importante, que o que está em jogo aí é tão importante a ponto de se desejar aí fazer a revolução.” (BOURDIEU, 1996, p. 140).

5.5 A DISCIPLINA POSITIVA COMO ESTRATÉGIA DE SUBVERSÃO

A educação dos filhos está entre as funções parentais de maior complexidade, considerando que essa prática, na maioria das vezes, não está amparada em nenhum aprendizado anterior dos pais, mas somente nas lembranças do como foram educados quando crianças. A transferência de alguns valores da família é repassada de geração a geração, por meio da internalização consciente ou inconsciente. É resultado de um processo contínuo do ciclo da vida que tem como objetivo o estabelecimento de metas de comportamento para os filhos, e, para tanto, se emprega estratégias educativas (BEM; WAGNER, 2006).

Freire (1979) alertava ser impossível fazer qualquer reflexão sobre a educação sem refletir sobre a própria natureza do homem.

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 1979, p. 27)

Na atualidade, há um reclamo generalizado sobre a dificuldade do exercício da parentalidade, considerando que a função socializadora está prejudicada em razão das constantes mudanças sociais e demográficas, somadas às instabilidades econômicas e políticas de cada país. A ebulição das formas familiares, a diversidade das culturas, adaptações de gênero, a explosão tecnológica e as mutações do trabalho são condições que tornam o encargo socializador ainda mais complexo na rotina dos adultos. Destacam-se, como agravantes, a violência doméstica e os riscos psicossociais (LÓPEZ et al., s.d.).

Sabemos que os que vitimizam, em geral, são os próprios pais e mães, em situação de desemprego ou não, podendo ou não fazer uso de álcool e/ou droga, com curso superior ou analfabeto, com ou sem credo determinado, rico ou pobre. Impossível criar um perfil único do que vítima, pois são pessoas que mantêm convívio social como quaisquer outras.

Mas, se, por um lado, os que vitimizam não se caracterizam por desvios aparentes de personalidade e/ou distúrbios mentais acentuados, o aspecto mais presente é a sua incapacidade de cuidar e perceber as necessidades da criança ou do adolescente. (SILVA, 2002, p. 73)

Nelsen (2015, p. 16) adverte que “Ao decidir parar de punir, você terá que praticar novas habilidades. E precisará de um tempo de treino para ajudar as crianças a aprender respeito mútuo e habilidades de resolução de problemas”.

Segundo López et al. (s/d), a parentalidade, atualmente, deve ser compreendida sob a perspectiva de quatro planos distintos a garantir o seu pleno exercício: pessoal, da parentalidade diádica, da equipe parental e da parentalidade social.

O plano pessoal representa a satisfação, realização e benefícios que a parentalidade traz ao adulto na condição autônoma de pais. O olhar pelo plano Diádico estampa o mais íntimo do ser humano, instrumentalizado pelo afeto, cuja reciprocidade da relação afetiva repercute na constituição da personalidade e no desenvolvimento da criança, bem como no êxtase das figuras parentais. A observação da equipe parental se refere às mais variadas condicionalidades dos adultos na sua relação com as crianças (pais e mães, padrastos e madrastas, avós, tios, irmãos, cuidadores, educadores etc.). A quarta perspectiva se refere ao plano da parentalidade social, em que a sociedade se torna corresponsável pelo exercício parental, pelo desenvolvimento e proteção da criança. As redes sociais, instituições públicas e privadas, saúde, educação, comunidade em geral, precisam estar sensíveis às questões do bem-estar familiar e da qualidade de vida de seus membros. (LÓPEZ et al., s.d.)

Com o desmonte contínuo e irreversível do modelo patriarcal, está cada vez mais presente a bipartição da autoridade dos adultos responsáveis pela criança, marcadamente ainda com maior incidência sobre a figura materna. Há uma maior cobrança sobre o êxito na criação dos filhos, que não se perfaz mais tão somente em ser obediente ou cumpridor das normas, mas de formar um cidadão autônomo e pró-social. Nesse tormento entre as inculcações recebidas dos seus próprios pais e o afrouxamento da rigidez do mundo contemporâneo, os adultos, na condição de pais, experimentam um dilema entre a permissividade e a coerção. Não se trata de um conceito novo, pois o interesse pelas práticas parentais vem se fortalecendo desde 1940, quando se iniciaram as pesquisas sobre a paternidade precoce (LÓPEZ et al., s.d.).

Na fala das entrevistadas, destaca-se que não se trata apenas de romper com a educação punitiva, mas também de ser transformador, uma filosofia de vida, com poderes para influir no relacionamento com a criança e com os demais membros da família. *“É uma alternativa muito possível de provocar essa transformação no coletivo, sabe?”* (SERVIDORA PÚBLICA, EDUCADORA PARENTAL - E9).

Estão certas de que romper com a cultura dos castigos como meio de educação não será um caminho fácil e vai depender da intensidade da divulgação e da forma que essa alternativa vai chegar para os pais. Depende de um esforço coletivo no sentido de chegar ao conhecimento do maior número de pessoas possíveis. Só assim, gradativamente, essa questão vai repercutir de alguma forma para as famílias de todas as classes sociais e o papel do educador parental é fundamental para esse processo (EDUCADORA PARENTAL E - 10).

A gente começou a exercer uma maternagem que a gente não acreditava. Então a gente começou a gritar, a bater, a botar de castigo, tudo que a gente prometeu para a gente mesmo que nunca faria. Que fez parte da minha educação e que eu jurei que não iria repetir. (PROFESSORA, EDUCADORA PARENTAL – E1)

Enfatizam que partem da premissa de que “ninguém vai fazer Disciplina Positiva e vai sair daqui pai e mãe perfeito, ninguém vai ter família de comercial de margarina” (EDUCADORA PARENTAL E – 12). Não significa que, fazendo a Disciplina Positiva, os conflitos na casa deixam de existir, eles continuam existindo, mas os pais passam a ter maneiras mais assertivas e mais respeitosas de resolver os conflitos. Com o método, se conhecem novas ferramentas para lidar com a parentalidade e a instigar a consciência para comportamentos até então tidos como naturais, eficazes e sem consequências. O que se desperta é a possibilidade de aprender maneiras diferentes de conquistar a colaboração das crianças e passar a compreender essas relações num nível horizontal, no qual a autoridade não suplanta a dignidade do outro.

Então a gente começa por aí, porque a Disciplina Positiva não é fórmula mágica onde você dá o abraço e nunca mais vai acontecer nada. Ela não é para ninguém ter a mãe ou pai perfeito. Ela é uma abordagem de auto-educação para educar o outro. Ela é uma abordagem de consciência. (EDUCADORA PARENTAL – E13)

O grande limitador dessa prática, de acordo com as entrevistadas, está na própria pessoa, e que apesar de não se ter um tópico específico para tratar dos castigos físicos, o tema está inerente a todos os princípios e ferramentas da Disciplina Positiva, uma vez que a punição não coaduna, em nenhum momento, com a pretendida conexão e cooperação da criança. Com o aprofundamento nos estudos da Disciplina Positiva, passa-se a entender a razão de cada atividade, o que permite explicar para os pais o porquê dos castigos não funcionarem na educação dos filhos e sim, no máximo, interromper algum comportamento de imediato.

Eu falo com as mães, eu não consigo praticar Disciplina Positiva o tempo todo porque eu também estou me educando ainda, a diferença é que hoje eu consigo me segurar mais. A gente tem que ter paciência com a gente porque a gente também vem de uma herança cultural violenta, né! E violenta não significa que minha mãe e meu pai me espancavam quando eu era criança, mas é a história da violência verbal, do grito, da ameaça, da cobrança. 'Se Você tirar nota baixa na prova você não vai para a festa.' Você ameaçar, fazer chantagem. E eu entendo que sim, coitada minha mãe, não tinha um terço de recursos que a gente tem hoje para educar. E ela fez o melhor que ela conseguiu, como tem muitos pais, a não ser os casos patológicos. Eu não encontrei ainda um pai ou uma mãe que tenha errado de propósito. A gente erra porque não sabe fazer diferente. (PROFESSORA, EDUCADORA PARENTAL – E1)

O exercício da dramatização que acontece nos encontros com os pais, onde estes representam cenas que envolvem conflitos cotidianos entre pais e filhos, proporciona um impacto importante para a reflexão sobre a aplicação dos castigos, principalmente para aqueles que fazem a vez da criança. Percebe-se, assim, nestas encenações, a total ignorância dos adultos em relação aos sentimentos da criança na sua condição de fragilidade frente a uma punição.

Tem uma que é a dinâmica da floresta que é muito forte, muito importante, mas que tem que saber usar ou que grupo está se usando, que família, em que uma das situações é que o adulto se coloca como criança dizendo 'eu sou uma criança e só quero ser amada', e você então coloca para eles punições e ameaças muito violentas e depois esse adulto se revê no papel. Então, na medida que a gente coloca o adulto frente a situação de ter que empatizar com o que a criança vive, a gente mobiliza nele a criança que ele foi. A partir disso a gente pode esclarecer a ele, encorajar a ele novas atitudes. Por isso que eu verdadeiramente, Cristina, eu acredito muito. Eu tive situações importantes, de famílias nordestinas que a forma de criar muita dura, com referenciais culturais muito diferentes, por conta da vida de muito trabalho e que hoje tem cargos executivos, mas que tem uma origem em que sofreu muito. E quando a gente consegue conectar com esses pais, conectar com a criança deles, entender e acolher. O que foi o sentimento de desvalor deles, o quão eles estavam desconectados dos próprios pais com eles, sem a gente julgar, mas a gente consegue fazer esse acolhimento essa tradução os pais se 'derretem' assim. Eles ficam suaves. É como se fosse um antes e um depois mesmo. É claro que é uma aprendizagem continuada, por isso que eu já estou há três anos com esse trabalho então é uma aprendizagem continuada, mas é uma aprendizagem que as pessoas se engajam e se encorajam para melhorar. Por isso eu realmente acredito. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E3)

As entrevistadas advertem que a aplicação dos castigos vai de encontro à liberdade de expressão da criança, e que os limites são necessários, no entanto há outras formas de estabelecê-los, como, por exemplo, no incentivo à responsabilidade e cooperação, trabalhado gradativamente de acordo com a idade da criança.

Não necessariamente eu preciso usar só a Disciplina Positiva, posso usar a comunicação não violenta, posso pensar no programa ECTICO que é também um programa de orientação para pais. Então as filosofias conversam entre si, porque

todas elas têm o mesmo intuito, que é educar sem punir. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E4)

Então tomara que outras abordagens venham, que falem, que toquem as pessoas, por uma real transformação do estilo da educação que a gente tem hoje vigente no mundo inteiro e não só no Brasil. (PROFESSORA, EDUCADORA PARENTAL – E1)

Acredito sim, não só a disciplina positiva, mas qualquer outro meio não violento é capaz de modificar a forma de educar. Penso que quanto mais for divulgada essa filosofia mais vai potencializar a reflexão. Se um pai ou mãe começar a refletir sobre a validade dos castigos já se terá uma conquista. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E11)

Têm ciência de que não é apenas a Disciplina Positiva que pode influir em uma mudança na aplicação de castigos físicos como forma de educar, mas todas as outras vertentes de estilos de educação não punitivos.

Acho que sim, é um caminho muito viável e exige muita vontade mesmo da pessoa que quer aplicar porque o mais difícil é romper com o ciclo, não é? Então para isso a pessoa tem que querer, tem que se informar, às vezes até fazer um acompanhamento psicológico também, para conseguir quebrar isso. Esses automatismos, essas crenças que fazem com que a palmada seja tão comum. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E5)

Reforçam que é um caminho viável para a ruptura do ‘costume de bater’ e que muitos pais que procuram pela Disciplina Positiva estão na busca de alternativas, de fazer diferente, porque já estão descrentes da punição e do emprego dos castigos. Todavia, não se pode ignorar que alguns pais, mesmo participando dos encontros, permanecem na defesa da aplicação dos castigos moderados.

5.5.1 Perspectivas da Disciplina Positiva no Brasil

Ao serem indagadas sobre suas expectativas quanto à Disciplina Positiva no Brasil, se declaram otimistas com o movimento e que se trata de uma tendência na qual os mais jovens estão começando a se questionar sobre a manutenção de práticas seculares que não coadunam mais com as ‘nossas verdades’ (COACHING, EDUCADORA PARENTAL - E2).

Estão cientes, no entanto, que sua disseminação não será um caminho fácil, ao mesmo tempo em que acreditam no trabalho ‘da formiguinha’, segundo o qual o trabalho coletivo, permanente e organizado é capaz de compilar importantes resultados. Sobre a viabilidade do crescimento da proposta, a Educadora Parental E2 compara com a Pedagogia

de Waldorf⁵¹, que partiu de uma iniciativa insipiente e se tornou um dos maiores movimentos educacionais (revolucionários) independentes do mundo, inclusive presente em algumas escolas brasileiras, particularmente em Jardins de Infância. .

As turmas são separadas por capacidades, então na mesma sala tem alunos de várias idades. Tem muito estudo de música, muito estudo de artes, natureza, geralmente as aulas são foras de sala. Muita gente fala 'ai que utopia', mas tem aqui uma escola super grande que aplica a metodologia de Waldorf até o terceiro ano do ensino médio, e as crianças passam nas faculdades, universidades, ou seja, normais. (COACHING, EDUCADORA PARENTAL – E2)

A entrevistada E3 participou, em sua fala, que está muito confiante no progresso da Disciplina Positiva no Brasil, tanto que, a partir de 2018, passou a incrementar esse movimento para fora do consultório, começando com grupos que possibilitem a conexão entre gerações: avós, pais e netos. As Educadoras Parentais E4 e E5 enfatizam não se tratar de modismo e que a riqueza desta filosofia, com mais de três décadas do lançamento do livro de Disciplina Positiva, já atingiu mais de 60 países pelo mundo. Percebem que o momento é de crescimento, uma vez que as pessoas estão buscando respostas. Argumentam que é visível a força do crescimento do movimento quando da realização da Conferência Mundial de Disciplina Positiva realizada em San Diego⁵², no ano de 2018.

Marco importante nessa trajetória é o fato de a Disciplina Positiva estar se solidificando como Associação no país, explanando a seriedade do movimento, que tem como intento a mudança de visão dos pais quanto à educação autoritária e punitiva. A Educadora Parental - E4 ressalta que não só dos pais, mas também dos professores, uma vez que a Disciplina Positiva tem essas duas vertentes.

É ainda meu sonho criar a paz no mundo por meio da paz nos lares e nas salas de aula. Quando tratarmos as crianças com dignidade e respeito, e quando lhes ensinarmos valiosas habilidades de vida para o desenvolvimento de um bom caráter, elas irão disseminar a paz no mundo. (NELSEN, 2015, p. XXV)

A existência de um embasamento teórico forte como o da Disciplina Positiva e dos demais métodos não punitivos, segundo a Educadora Parental - E5, respalda a viabilidade de

⁵¹ Trata-se de uma prática educativa com base holística, introduzida por Rudolf Steiner em 1919, em Stuttgart, Alemanha, centrada em uma visão antropológica, compreendendo o desenvolvimento dos seres humanos em sete etapas, denominadas setênios. Disponível em <http://www.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf>. Acesso 15 jan 2019.

⁵² Encontro anual, Conferência Think Tank, com o fim de propiciar o desenvolvimento profissional para os membros associados melhorarem suas habilidades de facilitação para aprendizado e repasse da Disciplina Positiva e das teorias adlerianas, além da troca de experiências com membros associados do mundo todo. (Positive Discipline Association)

uma mudança do *status quo*, bem como o seu alcance para o maior número de pessoas. Essa condição explica a forma como a Disciplina Positiva está sendo bem recebida por capacitadores parentais distribuídos em quase todos os Estados brasileiros.

Eu vejo que as pessoas querem saber. Eu mesma sou a primeira certificada no Mato Grosso, faço parte do grupo nacional que a gente tem no whatsapp e tudo, e a gente vê que tem gente de todo o Brasil. Tem gente de São Paulo, tem gente do Rio, do Nordeste mesmo tratando de Disciplina Positiva, e eu vejo aqui no Mato Grosso mesmo quando eu falo as pessoas querem saber, elas vêm interessadas. Então eu acho que a Disciplina Positiva tem uma ampla possibilidade de crescimento aqui no Brasil e de potencialmente ser um agente de transformação mesmo nessa relação de parentalidade. (TÉCNICA JUDICIÁRIA, EDUCADORA PARENTAL – E6)

A Educadora Parental E6 ao se manifestar sobre sua percepção da Disciplina Positiva no Brasil ressalta que nota nas discussões dos grupos de capacitadores nos quais participa a existência de muitas pessoas que atuam como voluntários de ONGs em lugares que atendem pessoas economicamente mais vulneráveis, e por isso acredita na real potencialidade de num futuro próximo ter facilitadores em todas as classes, disseminando a metodologia não punitiva para todo o país num processo de transformação social.

Eu espero Cristina poder oferecer o que a Disciplina Positiva oferece uma possibilidade de melhorar a relação dos pais com os filhos. Hoje nós temos uma sociedade muito intolerante, preconceituosa, pessoas que brigam no trânsito, matam no trânsito, pessoas que não tem resiliência para assumir uma dificuldade, não tem aquela resiliência necessária para sair daquela situação. Tem muita dificuldade para resistir. Então, nós precisamos lançar na sociedade, pessoas melhores, pessoas mais leves, que tenham essa capacidade de mudança, e a base está na educação. Não adianta eu sonhar, desejar isso, eu já tenho um filho de 21 anos e infelizmente alguns benefícios de algumas ferramentas da Disciplina Positiva eu não vou poder mais oferecer, né? Mas assim, outras eu posso. Se eu não tiver essa preocupação agora não podemos estar cobrando da sociedade, e em casa nós não estamos tendo esse encaminhamento com os nossos filhos diante desta responsabilidade. (ADMINISTRADORA, EDUCADORA PARENTAL – E7)

Algumas entrevistadas estimam um prazo de dois ou três anos para a Disciplina Positiva se tornar uma forte tendência, e a entrevistada E8 estabelece uma correlação com a sua experiência na formação em *Coaching* há seis anos. A Educadora Parental E8 menciona que não se pode subestimar a curiosidade que o tema da Disciplina Positiva desperta nos diversos ambientes em que é apresentada, fomentando de maneira bastante expressiva a sua divulgação.

[...] quando eu fiz falava assim ‘coaching? Ahh? O que é isso? Como se fala e como se escreve esse negócio?’ e hoje eu vejo que está totalmente naturalizado, tem coaching de tudo, enfim isso se transformou nos últimos seis anos em uma forma

que todo mundo sabe o que é. E eu acho que a Disciplina Positiva segue esse caminho e talvez num tempo muito menor. Acredito que dois ou três anos no máximo a gente vai ter políticas, pessoas lidando, buscando, porque é o que a nossa geração necessita, né? Eu acho que se a gente não conseguir fazer essa mudança de chave, ou os pais que não fizerem vão ficar para trás, não tem jeito. (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E8)

E à medida que as pessoas conhecem, eu digo assim, que o bichinho da Disciplina Positiva pica e a pessoa quer falar do assunto, quer ler, quer saber. Nas minhas palestras eu levo e tem pessoa que quer comprar todos os livros. Mas eu até recomendo, gente vai com calma, compra um, lê e depois os outros. Porque é muita empolgação assim. ‘Nossa! Eu preciso me apoderar desse negócio!’ (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E8)

Referendam esse tempo em razão dos livros que trabalham com o tema estarem sendo traduzidos para o português, facilidade de acesso ao material disponível em vários meios de comunicação, particularmente pelas possibilidades via internet, além do expressivo aumento da quantidade de educadores parentais que estão sendo certificados no Brasil periodicamente.

[...] nós temos mais educadores, eu fiz a certificação em março e eu me formei com quarenta e alguma coisa de educadores. E o relato que no encontro anterior eram oito, onze; então você já vê diferença. E eu estou percebendo nas redes sociais com os colegas que eu fiz na certificação, e as pessoas estão e.., por exemplo na rede social do instagram, as pessoas estão tendo muitos seguidores, eu vejo muitas pessoas buscando alternativas, um novo método disciplinar, possível de ser aplicado. (SERVIDORA PÚBLICA, EDUCADORA PARENTAL – E9)

Diferentemente das demais, a entrevistada E10 acredita que o caminho para a popularidade do método ainda será bastante longo e demanda investimentos. Mas, sempre otimista, reconhece que

O importante é que qualquer pessoa que ouve sobre a Disciplina Positiva pode ser que não mude de imediato a forma de tratar os filhos, mas tenho certeza de que pelo menos vai saber que tem outra forma de educar. Não é um processo fácil, mas é possível. [...] É um caminho sem volta e assim como outros métodos não violentos vai começar a fazer parte do dia a dia das famílias. É claro que isso vai demorar um bom tempo e depende dos investimentos feitos na divulgação destas outras formas de educar, caso contrário não vai ter o resultado esperado. (EDUCADORA PARENTAL – E10)

A entrevistada E11 observa que, de fato, a Disciplina Positiva é um caminho novo, mas que pode modificar ou reduzir o emprego despropositado dos castigos. Valida sua objetividade em trazer como princípios a valoração do respeito e do diálogo entre as crianças e os adultos. Destaca o visível crescimento dos últimos dois anos, que “de 20 passamos para

mais de 200 educadores parentais”. Diz, ainda, que o mecanismo que mais contribuiu para o aumento desse número são os inúmeros blogs que trabalham o tema de maneira direta ou indireta.

5.5.2 Pontos Frágeis da Disciplina Positiva no Brasil

Observou-se, pela fala das entrevistadas, uma preocupação com a necessária seriedade e maior intensificação na divulgação do método da Disciplina Positiva no Brasil, para alcançar um maior número de famílias. Compreendemos que este será o primeiro desafio da Associação Brasileira de Disciplina Positiva, ou seja, o fortalecimento do movimento no Brasil, demandando maior conscientização dos educadores parentais, e um grande investimento, não só na formação de novos educadores, mas também no desenvolvimento do senso crítico de que ninguém “vai enriquecer com a Disciplina Positiva”, mas com ela se potencializará a possibilidade de fazer do mundo um lugar melhor.

A gente precisa de mais gente que abrace esse trabalho de formiguinha de falar para 200 e sensibilizar 5, e acreditar que isso a longo prazo vai transformar a sociedade. Porque eu converso com muitas psicólogas e todas elas são unânimes em dizer que os pais estão desesperados, estão carentes, estão precisando desse apoio, dessa mão para desculpabilizar, de tirar a culpa de cima e principalmente encontrar um norte assim, um caminho para tentar alguma coisa diferente. Eu acho que o momento para transformação é muito propício. Acho que a gente chegou num ponto do sofrimento das crianças e dos pais e isso se reflete no aumento do número de suicídios, ou de tentativa de suicídios ou de depressão, de ansiedade, de transtorno de aprendizagem, que denunciam um sofrimento muito grande. (PROFESSORA, EDUCADORA PARENTAL – E1)

As entrevistadas (60%) percebem que a ausência de políticas públicas preventivas voltadas a uma educação não violenta se torna um grande obstáculo para a disseminação da Disciplina Positiva ou de qualquer outro método que possibilite uma mudança de posicionamento sobre a educação punitiva tradicional. Nessa mesma linha de raciocínio, argumenta-se que a educação no contexto familiar precisa ser vista também como um caso de saúde pública, pois as consequências de uma educação baseada em punição fatalmente poderá repercutir em uma vida adulta com sequelas emocionais e violência. Entretanto, é necessário que todos os capacitadores e interessados reconheçam e esclareçam de forma incisiva que está se falando de educação, pois a Disciplina Positiva não deve ser confundida com tratamentos terapêuticos ou exercício de coaching.

A terceira observação, refere-se à carência de um maior número de educadores que acreditem e reconheçam a importância de seu significativo papel no momento em que a

sociedade vive de transformação democrática. É preciso evitar que a Disciplina Positiva acabe entrando na “onda” que o Coaching virou; ou seja, uma oportunidade para as pessoas trabalharem por conta própria, a “qualquer custo”, podendo banalizar o assunto e a função de educador parental.

Constatou-se, também, a necessidade de investimento financeiro para a divulgação da Disciplina Positiva nas mídias mais populares, principalmente porque ainda são poucos os educadores Nível-Educador no país, tendo Estados da Federação que não dispõem de nenhum representante e mesmo as grandes cidades possuem um número insuficiente para o número de habitantes. Desta forma, é imprescindível a conquista de espaços nos programas veiculados em todas as mídias para oportunizar se falar de Educação Positiva como contraponto da educação violenta, de se criar esse primeiro conhecimento a respeito do tema, particularmente atingindo cidades menores e todos os tipos de público. Destaca-se, entre os veículos de comunicação, a fundamental importância das mídias sociais nesse processo de divulgação, considerando que a expansão do método é prejudicada em razão de demandar consideráveis investimentos para a participação em Workshops e correlatos.

Fala da Disciplina Positiva e se ouve ‘nossa XXXXX que legal!’ falar disso, coisas que até eram simples, como por exemplo: baixar para falar com a criança. Eu ouvi uma mãe falar assim: ‘nossa eu estou chocada’, você tem que falar que é preciso abaixar para falar com uma criança. Eu falei: ‘gente, mas isso já é falado, é mais velho que andar para trás!’ ‘É, mas eu sempre achei uma besteira isso’ e agora vendo você aqui nessa encenação, criança, na na..., usando a ferramenta. ‘Ah, eu estou totalmente transformada, como eu pude não pensar nisso’. Então você vê que há coisas a serem absorvidas e de fato havendo uma transformação no pensamento e depois na ação ela leva um tempo. E os nossos workshops são ricos por isso, porque você realmente se abre para ouvir e entender coisas que eu até vejo na internet, mas passa batido, né! Essa me marcou muito porque eu nunca imaginei receber esse feedback de uma coisa tão simples que é, né! Abaixar, enfim, foi bacana porque a gente vê o quanto ainda a gente tem que ainda que caminhar. E eu estou falando de uma mãe que tem faculdade, que tem dois filhos, que busca.... Que lê, enfim e que achava uma tremenda bobagem e que numa atividade ela pode fazer essa transformação. Bem legal!! (PSICÓLOGA, EDUCADORA PARENTAL – E8)

Atentou-se para a necessidade de as educadoras parentais sempre mencionarem a referência estruturante da Disciplina Positiva e de seus pensadores mais eminentes, evitando, assim, um discurso raso e sem identidade. Adverte-se que a Disciplina Positiva é uma marca registrada e com método próprio, e que muitas pessoas podem se utilizar dessa filosofia com o emprego de novas denominações.

Trata-se de uma filosofia de vida, que deve ser internalizada e vivenciada no dia-a-dia, para que seja praticada de forma real, então pode ocorrer de ser tratada superficialmente, não atingindo seu objetivo de autotransformação. (TÉCNICA JUDICIÁRIA, EDUCADORA PARENTAL – E6)

Pontua-se a importância de maior incremento na divulgação dos conceitos e ferramentas da Disciplina Positiva, realçando que o desconhecimento das pessoas quanto aos princípios básicos da Disciplina Positiva incentiva a resistência e crença de que, quando não há punição, a criança fica sem referência do limite.

Vinte por cento das entrevistadas apontam como entrave algumas omissões na literatura disponível sobre o tema, e que exigem um maior aprofundamento, como exemplo, o caso em que se afirma que determinados exercícios não se aplicam para crianças de certa faixa etária; porém, não se explicam os motivos desse não emprego, deixando o leitor (como leigo) nas conjecturas de suas limitações, uma vez que não se apresenta, concomitantemente, o estudo das fases de desenvolvimento de uma criança.

Outro fator importante a ser considerado diz respeito à formatação americana do produto, o qual vem como ‘uma receita de bolo’ que deixa em local de destaque e se prepara em partes. No entanto, se não se tem o resultado esperado a receita pode ser descartada. Isso demonstra a carência de um maior aprofundamento e adaptação à realidade, evitando que as pessoas desistam já nas primeiras tentativas. A respeito da importação de conhecimento, vale reproduzir as considerações de Paulo Freire (1979) ao tratar da sociedade alienada. O educador salienta que o problema não está na utilização de estrangeirices, mas sim na sua assunção sem critérios apropriados de análise.

As soluções importadas devem ser reduzidos sociologicamente, isto é, estudadas e integradas num contexto nativo. Devem ser criticadas e adaptadas; neste caso, a importação reinventada ou recriada. Isto já é desalienação, o que não significa senão autoavaliação. (FREIRE, 1979, p. 36)

Verificou-se o ressentimento das entrevistadas quanto a ausência dos pais (pai e mãe) nos eventos em razão de suas realidades, o que resulta no comparecimento ou só do pai ou só da mãe, dificultando a aplicação do método, considerando a cumplicidade necessária para uma mudança comportamental quanto à forma de educar dentro de casa.

Das entrevistadas, 40% reivindicam maior divulgação da cientificidade que o método comporta. Relatam a carência de informação mais aprofundada quanto à ciência por trás da Disciplina Positiva; tendo uma delas sugerido um viés dedicado ao amparo eventual de alguns pais, os quais podem descobrir na realização de determinados exercícios ou na utilização de algumas ferramentas, traumas perpetrados em sua própria infância.

Ainda merece registro que 20% das educadoras parentais ressaltam que a própria nomenclatura “Positiva” pode produzir no imaginário popular interpretações equivocadas, falseando uma predisposição à permissividade. A adaptação do nome do Programa a uma melhor literalidade da proposta poderia, em tese, despertar maior curiosidade e interesse.

Constatou-se, por fim, que apesar do entusiasmo das educadoras parentais entrevistadas, elas não ignoram que o modelo de Disciplina Positiva carece de ajustes para a sua efetividade no país, a iniciar pela necessária adaptação ao contexto brasileiro, no qual qualquer interferência na rotina da seara familiar ainda é uma questão a ser vencida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família contemporânea representa o elo entre pessoas que vivem intensamente uma relação com seus próximos, pessoas de mesma geração (ou não) aparentadas por laços sanguíneos, legais, solidários e/ou afetivos, morando ou não em uma mesma casa. Assim, o significado individual de família corresponde ao que o indivíduo experimenta(ou) como membro de sua família. Essa peculiaridade interfere no conceito geral de família, uma vez que cada pessoa a compreende a partir de sua própria vivência.

Independente do conceito melhor apropriado para a família, o que há de comum entre elas é justamente a diversidade, onde cada qual tem as suas próprias regras do jogo. Singly (2011) é pontual ao enfatizar que a estrutura da família é relacional, ou seja, centrada nas relações sociais entre seus membros. Entre estes eixos relacionais podemos destacar a relação pais/adultos e filhos/crianças, um campo de batalha onde se confronta rotineiramente a autoridade versus direitos, ou na melhor proposta bourdieusiana, campo dos dominantes e dominados, numa provação sistemática de poder simbólico e/ou físico e potencialidade dos capitais.

Nesse contexto o emprego dos castigos físicos como forma de educação das crianças representa o *habitus* presente na educação parental autoritária refletindo a subordinação inconsciente dos métodos experimentados na infância. A trajetória histórica da criança desponta de uma total insignificância e abuso para uma consagração da criança cidadã, ao menos sob o ponto de vista legal em abstrato.

O Estado e os segmentos organizados da sociedade civil vêm num crescente de preocupação com a criança, mais precisamente a partir do marco de 1789, na elaboração da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, passando por inúmeros diplomas internacionais e nacionais, capazes de suplantar qualquer dúvida reinante de que a criança é um ser humano em igualdade de direitos, como qualquer pessoa, apenas ainda em fase de desenvolvimento. No entanto, a imagem que se tem da criança no inconsciente coletivo permanece na incapacidade frente ao adulto, o qual numa visão adultocêntrica chama para si a competência de discipliná-la da forma que melhor lhe aprouver, reputando como desigual por não ser como ele é.

Dessa forma, com o advento da Lei Menino Bernardo e da tendência da publicização da violência escondida ‘entre as paredes da casa’, na atualidade vivemos num impasse entre o direito dos pais de aplicarem o método punitivo e o direito das crianças a serem educadas sem

o uso dos castigos físicos. No trâmite do processo legislativo da referida Lei, a postura adultocêntrica, modificou o cerne da questão, uma vez que a fala inicial defendia o direito das crianças serem educadas sem o uso de castigos físicos, o que foi minimizado com a impropriedade do apelido de ‘Lei da Palmada’, relegando o direito da criança e vindo à tona o direito dos pais usarem da educação punitiva moderada.

Aquele momento legislativo identifica sobremaneira o hábito embutido no *habitus* dos adultos na questão da autoridade sobre a criança, inclusive com justificativas de que a ausência de uma postura mais enérgica traria malefícios futuros à criança. Não se pretendeu culpabilizar os pais que usam da punição como método educativo, mas sim, compreender o fenômeno social por meio de uma proposição sociológica reflexiva e relacional capitaneada pelos conceitos fundamentais da teoria social de Bourdieu: *habitus*, campo e capital cultural.

Como a parentalidade não tem um aprendizado anterior, com raras exceções, os adultos quando na condição de pais acabam empregando os métodos experimentados em sua infância, inconscientemente ou conscientemente. É neste limiar entre o objetivismo (estruturas) e subjetivismo (fenomenologia) que a Disciplina Positiva se constrói como uma alternativa preventiva primária ao uso dos castigos físicos.

Neste contexto, buscou-se, pela percepção dos capacitadores parentais brasileiros Nível-Educador, associados a *Positive Discipline Association*, a análise da capacitação parental por meio da Disciplina Positiva no Brasil como uma alternativa ao *habitus* da aplicação dos castigos físicos como forma de educação na infância no contexto familiar.

Assim, ao término da pesquisa, concluiu-se que:

O Estado se mantém ausente na prática educacional das crianças no contexto familiar, prevalecendo o *habitus* de cada família em particular. Exceto as políticas públicas voltadas a preocupação com a violência intrafamiliar já instaurada (tratamento ou repressão), desconhece-se qualquer programa ou ação, independente da esfera do governo (federal, estadual ou municipal) que tenha um caráter de prevenção primária junto à disciplina punitiva como forma de educação das crianças. Apesar de expressamente previsto no artigo 18-A e 70-A da Lei n.º 13.010/2014 nada foi proposto com o fim de coibir ostensivamente o uso dos castigos físicos contra crianças e nem tampouco houve difusão de formas não violentas de educação, permanecendo os referidos comandos em visível estagnação.

A apontada inércia evidencia a fragilidade da legislação diante da cultura adultocêntrica que ainda percebe a criança como um devir ser, cujo presente se amolda na figura da dependência, incapacidade e obediência do Ser. A discussão iniciada na Câmara dos

Deputados em 2003 se mantêm socialmente indeterminada frente ao complicado ‘duelo’ parental, com significativa anuência ao uso dos castigos moderados como meio de disciplina.

Qualquer adulto que tenha sua integridade física atingida sofre lesão em seus direitos fundamentais e a própria dignidade humana. Nestas condições, não há como justificar que as crianças ainda continuem sofrendo castigos físicos como forma de educação. Não é tarefa simples a transformação ou interrupção deste *habitus*, uma vez que os pais que aplicam os castigos físicos justificam seu emprego como método de educação, considerando sua prática benéfica em razão de possibilitar o discernimento da criança ao que é certo e errado. A parentalidade é fruto de uma construção social, e como tal sujeita a modificações e adaptações no decorrer dos tempos.

Na contramão dessa desatenção estatal e da educação via castigos físicos, alguns grupos de pais (ou terceiros na função de pais), profissionais da saúde, da educação, pesquisadores e demais simpatizantes da causa da criança oprimida pela educação punitiva procuram encontrar caminhos alternativos para suplantar essa prática autoritária. É o olhar além da esfera privada e da educação para o homem-sujeito, mais humana e libertária.

Pudemos observar que o interesse pela formação em educação parental Nível-Educador surge, genericamente, motivada por duas situações: a primeira delas pela assunção da maternidade e em segundo pela possibilidade, por questões axiológicas ou financeiras, de trabalhar com esse programa no Brasil. A maior parte das atividades desenvolvidas pelas Educadoras Parentais é remunerada, o que se considera um atrativo importante para a procura pela certificação. Todavia, não se pode ser indiferente ao genuíno interesse de repasse do aprendizado ao maior número de pessoas, mesmo para o público não pagante. Isso se confirma com a grande divulgação pelas mais variadas mídias, além das palestras gratuitas realizadas em igrejas e associações.

O grau de envolvimento entre os membros da Disciplina Positiva é intenso, apesar de formações culturais e acadêmicas distintas, comungam da intenção de compartilhamento das vivências adquiridas em seus atendimentos, grupos de pais, palestras e workshops. Acreditam na potencialidade de mudança, cuja eficácia é comprovada pela aplicação das ferramentas com os seus próprios filhos e em atendimentos individuais. No entanto, têm ciência de que não é infalível, pois é dependente das condicionalidades de cada família e da singularidade da criança nestes contextos. Inclusive, algumas educadoras parentais mesclam a aplicação das ferramentas com outras abordagens (ex. Comunicação não violenta, coaching parental,

Programa de Qualidade na Interação Familiar) que prestigiem semelhantes ideais de educação pautada no respeito à criança como membro ativo do grupo familiar, com direito a voz.

A troca de experiências da rede de relacionamentos é constantemente incentivada, seja entre os membros Nível-Educador ou com relação às treinadoras. Não se percebeu nenhuma rivalidade ou retenção individual de conhecimento, ao contrário, o que se viu foi uma disponibilidade e compromisso do grupo para a divulgação do método estruturado pela Dra. Jane Nelsen, cuja preocupação também reside na aceitação do conteúdo de maneira científica, uma vez fundada nas teorias psicológicas humanistas de Alfred Adler e Rudolf Dreikurs.

A Disciplina Positiva está presente em mais de 60 países⁵³, estruturando-se no Brasil com a instalação em fevereiro de 2018 da Associação de Disciplina Positiva/Brasil (sem fins lucrativos) reconhecida como um parceiro global pela *Positive Discipline Association*, além de o braço oficial daquela Associação Americana nos países de língua portuguesa, contando (maio/2019) com 68 filiados na Associação Brasileira⁵⁴, tendo como missão a promoção de “ensinamentos práticos baseados em dignidade e respeito entre as pessoas de qualquer idade e que os inspire a ensinar para a sua comunidade.” A certificação pode ocorrer nas seguintes áreas: Pais e profissionais da área da saúde; professores; educação infantil (crianças de 0 a 6 anos) e para casais.

Calcada numa parentalidade positiva a Disciplina Positiva é difundida por uma organização não governamental⁵⁵, tendo como estratégias básicas a inter-relação entre pais e filhos, com incentivo ao senso de conexão (pertencimento da criança no seio familiar), a troca respeitosa e firme de atenção entre adulto e criança, estímulo as habilidades sociais, desenvolvimento das capacidades pessoais e a convicção de que o resultado é gradual e em longo prazo.

Identificamos na pesquisa que a Disciplina Positiva se potencializa a um movimento social em latência, estando espalhada (via certificação) em vinte e dois Estados brasileiros, tendo pontos de referência nas cinco regiões do país, conforme observado pela localização das cidades das entrevistadas (faltou apenas entrevistada da Região Norte). Como multiplicadoras, aos poucos, estão conseguindo divulgar uma alternativa na educação das

⁵³ A pesquisa não teve preocupação de investigar sobre a institucionalização da Disciplina Positiva nos países em que já foi difundida.

⁵⁴ Até maio/2019 constavam 230 associados brasileiros junto a *Positive Discipline Association*, apontando um aumento de 1.769% a contar do início da pesquisa (março/2018 = 13 associados). Disponível em www.disciplinepositive.org. Acesso mai 2019.

⁵⁵ *Positive Discipline Association* (www.positivediscipline.org)

crianças em vários segmentos sociais. Mais do que uma possibilidade de renda, muitas entendem estarem em uma missão de vida - realmente fazer a diferença no mundo - transformando a realidade das crianças na relação parental.

Por outro lado, o acesso aos eventos e atividades vinculadas a apresentação da Disciplina Positiva é seletiva, considerando a necessidade de investimentos nas inscrições e aquisição de materiais para aprofundamento sobre o tema, com destaque para as classes A, B e C, cujos pais já estão predispostos a uma alternativa não violenta de educação. O programa como mercadoria se torna um agravante em razão de obstruir o acesso das famílias vulneráveis economicamente. No entanto, pela fala dos agentes, nota-se que há espaços e tentativas fora do nicho de mercado, capazes de possibilitar um maior alcance fora daquele eixo.

Como vimos no decorrer da pesquisa, a justificativa fundamental dos pais que buscam por uma capacitação parental está centrada no desespero de não saberem mais o que fazer para educar os filhos num clima de obediência e cooperação. Da falta de domínio na relação parental emerge o sentimento de culpa pela não correspondência aos anseios dos filhos, fatores preponderantes na decisão de buscarem caminhos alternativos no processo educacional.

Esses sintomas mascaram a pretensão de manutenção da posição de domínio no campo da parentalidade, considerando que o capital cultural dos pais/adultos, sacramentado pelo *habitus* está sendo confrontado e cada vez mais defasado frente ao incremento no capital cultural objetivado das crianças, via amparo sócio-legal.

Percebemos que a procura por uma alternativa de educação não punitiva propicia de fato uma mudança na relação pais e filhos, no entanto, os motivos dessa busca permanecem arraigados a visão adultocêntrica tradicional. Não se perseguem novas proposições com o fim de reconhecer os direitos da criança em igualdade de condições a qualquer outro membro ativo da família, com respeito a sua individualidade, dignidade, pertencimento e condição peculiar de desenvolvimento, mas sim, com a intenção primária da manutenção harmoniosa da 'ordem doméstica'. Ainda não se trata de reconhecer o direito das crianças, mas de resolver o problema dos pais de não perderem a autoridade frente aos filhos, o que explica a persistência e invisibilidade do uso naturalizado dos castigos moderados como forma de educação e da crença de que o diálogo não funciona em situações de conflito, comportamentos estes internalizados e aprovados como sinônimos da boa educação.

Os homens têm um papel secundário no processo de educação dos filhos, uma vez que a presença feminina é majoritária tanto nos cursos de certificação como em todas as atividades de promoção da Disciplina Positiva. A responsabilidade pelos cuidados e educação das crianças se mantém no rol das ‘obrigações femininas’ em obediência aos ditames sociais da dominação masculina.

Com referência a formatação americana do programa, sob o ponto de vista da relação adulto/criança, o método se aplica certamente em qualquer cenário, no entanto, está depositado naquela figura do pai e da mãe que já estão preocupados em agir de forma diferente, seja para manter a ordem das coisas ou por compreenderem que a criança precisa de habilidades para uma vida social participativa. Implicitamente deixa transparecer o desenho da família nuclear.

Assim, acreditamos que para maior abrangência popular, o programa precisa ser adaptado ao contexto brasileiro dando maior ênfase às práticas da rotina das famílias brasileiras, incluindo mais personagens a trabalharem com as crianças, considerando a diversidade de núcleos familiares (avós, tios, primos, enteados, irmãos de final de semana, etc.) e, em particular, as próprias condições econômicas que afastam por muitas horas os pais do convívio dos filhos, terceirizando seus cuidados a instituições, familiares, vizinhos ou auxiliares domésticos.

Para pensar a divulgação da proposta com maior impacto no Brasil, é de se considerar uma revisão ao título de apresentação⁵⁶, uma vez que ‘positiva’ em uma acepção de senso comum remete a positividade, afirmação, permissividade entre outras conotações no sentido de concordância. Aglutinada ao termo disciplina, pode conduzir equivocadamente a falsas interpretações de liberdade sem controle, afastando potenciais interessados em uma alternativa na forma de educar os filhos. A curiosidade é a melhor aliada para atingir as pessoas paralisadas na educação punitiva.

Notamos que diferente da educação tradicional que visa mudar o comportamento da criança, pelo amor ou pela dor, a essência da proposta da Disciplina Positiva está na promoção de uma mudança no comportamento dos adultos/pais frente ao comportamento das crianças/filhos, com o ímpeto de buscar entender o porquê de suas atitudes, fortalecer os vínculos familiares, proporcionar a conexão ao grupo e principalmente respeitar a individualidade, valorando suas escolhas num leque de possibilidades condicionadas a fase de desenvolvimento infantil.

⁵⁶ Por exemplo: Educação sem violência; Alternativa na educação dos filhos; Disciplina sem violência; Educação sem castigos, etc.

Para esta pesquisadora, a Disciplina Positiva não representa um modelo de educação e nem tampouco uma prática a ser seguida de acordo com um roteiro; se apresenta como mais um importante instrumento de transformação da forma de educar as crianças, e como as demais propostas, com real potencialidade para modificar o *habitus* da educação punitiva no ambiente familiar, ratificando a hipótese levantada na concepção da pesquisa.

Os dados da pesquisa sugerem que a concessão do direito da criança de ser educada sem o uso dos castigos físicos representa uma perspectiva de mudança na maneira de educar os filhos, oportunizando uma reflexão consciente sobre o campo da parentalidade e a sua responsabilidade primária de socialização. A escolha para uma proposta positiva de educação pressupõe um entendimento sobre a parentalidade democrática, mais preocupada com a formação de um cidadão, no sentido coletivo do termo, do que necessariamente com a modelação de filhos submissos e obedientes. Representa uma contraposição a favorecer o diálogo construtivo, pois ela impõe uma contraviolência simbólica ao poder simbólico, reforçando a função social da parentalidade.

Vários fatores apontados pelos agentes entrevistados ratificam que a objetividade do método, a linguagem acessível, as cinquenta e duas ferramentas sugeridas para as mais diversas situações, a demonstração de exemplos, são fatores que otimizam a disseminação da proposta de interação entre pais/adultos e filhos/crianças. Serve para qualquer arranjo familiar, desde que os adultos percebam na criança uma pessoa, em fase de desenvolvimento, que merece igual tratamento concedido aos demais integrantes, com respeito à dignidade e aos direitos humanos.

Certamente as famílias em situação de vínculos de parentalidade precarizados, com laços esgarçados pelas contingências, crianças institucionalizadas ou em situação de rua, apresentam maior dificuldade de serem amparadas pelas abordagens da Disciplina Positiva, ou a de qualquer outra abordagem similar, uma vez que indispensável a convivência dos pais/adultos no processo, e se estes não conseguem dar o básico de carinho e cuidado não há como se esperar que estejam dispostos a uma proposição de educação galgada no respeito mútuo e na promoção de habilidades para a vida.

As entrevistadas ao se manifestarem sobre o papel dos pais/homens/adultos no processo educativo dos filhos, apontam que eles estão cada vez mais receptivos às inovações educativas empregadas por elas (mães) no ambiente familiar; todavia, permanecem passivos na procura de alternativas para uma educação não punitiva e com raridade frequentam eventos de Disciplina Positiva ou qualquer outra similar abordagem. Analisando essa informação,

talvez o canal melhor apropriado para o direcionamento de ações, programas e promoções para uma educação não violenta ainda permaneça na figura feminina, a qual por uma mimética comportamental influirá na forma de agir do pai/homem/adulto. Outrossim, é um caminho que perpetua a desigualdade de papéis na responsabilidade pela educação dos filhos, mas a realidade de que ainda estamos num processo de transição é incontestável.

Por derradeiro, insurge-se para um papel mais ativo do Estado, no sentido de que as regras estabelecidas na Lei Menino Bernardo saiam do papel e de fato sejam efetivadas pela atuação dos entes da Federação na articulação de ações e políticas públicas destinadas a coibir o uso dos castigos físicos. A materialização das campanhas educativas na prevenção da educação não violenta seja de caráter permanente e que a propositura de alternativas para uma parentalidade positiva tenha o respaldo do trabalho conjunto dos órgãos do Sistema de Garantias da criança. Em particular, a promoção da capacitação de todos os profissionais que detêm algum vínculo com a relação pais e filhos (especialmente os de ponta) para formas alternativas de educação, dando ênfase aos malefícios que a educação punitiva traz ao longo da vida do indivíduo.

Nestas condições se torna premente a reflexão sobre o papel dos ‘pais’ na sociedade atual, buscando questionar a diferença entre maternidade/paternidade e a maternagem, num contexto impositivo do respeito aos melhores interesses da criança e ao princípio da afetividade. É provocar os adultos para que se tornem preocupados. É ressignificar a parentalidade na contemporaneidade para desatar as amarras patriarcais remanescentes de um Brasil colônia.

Ao finalizar este trabalho o sentimento que aflora é de incompletude frente à complexidade que o tema da educação das crianças no ambiente familiar demanda. Muitos questionamentos e abordagens precisam ser refeitos na contraposição dos olhares do adulto e da criança. Nestas condições, me permito, não colocar um ponto final na pesquisa e sim um ponto e vírgula para que outras pesquisas⁵⁷ deem sequência ao direito da criança ser educada sem o uso dos castigos físicos, com dignidade e pertencimento, num processo decrescente de falar da criança para uma dinâmica crescente de falar com a criança;

⁵⁷ Por exemplo: A visão adultocêntrica do Judiciário frente aos castigos moderados aplicados na infância; A mercantilização da capacitação parental no Brasil; A percepção da criança frente aos castigos físicos.

REFERÊNCIAS

- ADLER, Alfred. **A ciência de viver**. Tradução de Thomaz Newlands Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1956.
- ADLER, Alfred. **A ciência da natureza humana**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.
- ADLER, Alfred. **A educação das crianças**. Tradução de Maurício Vasconcelos. Salvador: Arte em Palavras, 2003.
- ALMEIDA, Fernando Dias Menezes. Comentário ao artigo 44 ao 46. In: CANOTILHO, J. J. Gomes; MENDES, Gilmar F.; SARLET, Ingo W.; STRECK, Lenio L. (Coords.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013. p. 996-999.
- ALMEIDA, Maria Filomena Pereira Vancellote. O dia das crianças – uma data muito especial. **Revista da Sociedade Brasileira de Enfermeiros Pediatras**, v.4, n. 2. São Paulo: SOBEP, 2004. p. 53-54. Disponível em: https://sobep.org.br/revista/images/stories/pdf-revista/vol4-n2/v4_n.2-editorial-o-dia-das-criancas.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.
- ALVES, José Eustáquio Diniz. Análise de conjuntura: teoria e método. **Mimeo**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/analiseconjuntura_teoriametodo_01jul08.pdf. Acesso em: 30 abr. 2018.
- ANDRADE, LBP. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books.
- AQUINO, Julio Groppa. **A família no fogo cruzado da educação contemporânea**. Café Filosófico. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0u48uOxCZyQ>. Acesso em: 18 jan. 2018.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S/A, 1981.
- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **A violência doméstica na infância e na adolescência**. São Paulo: Robe Editora, 1995.
- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Mania de bater**: a punição corporal de crianças e adolescente no Brasil. São Paulo: Iglu, 2001.
- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **A infância e violência doméstica**: fronteiras do conhecimento. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BARROS, Guilherme Freitas de Melo. **Direito da Criança e do Adolescente**. 3. ed. rev., amp. e atual. Bahia: Edições JusPODIVM, 2015.

BAUMRIND, Diana. **Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior, Child Development**, v. 37, n.4) p. 887-907. Disponível em: http://arowe.pbworks.com/f/baumrind_1966_pareting.pdf. Acesso em: 10 ago. 2017.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

BEM, Laura Alonso de; WAGNER, Adriana. Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 63-71, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/PE/v11n1/v11n1a08.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2017.

BERTHOUD, Cristiana Mercadante Esper. **Re-significando a Parentalidade: o desafio de ser pais na atualidade**. Taubaté/São Paulo: Cabral Editora Universitária, 2003.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. Famílias brasileiras do século XX: os valores e as práticas de educação da criança. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v.5, n.3, dez. 1997. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1997000300005. Acesso em: 15 set. 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Tradução de Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003, p. 39-72.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kuhner. 2. ed. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2014a.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**: Cursos no Collège de France. Tradução de Rosa Freire de d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014b.

BRASIL. Decreto nº 17.943, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. **CLBR**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1927. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 out. 1979. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/>. Acesso em: 13 set. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/>. Acesso em: 13 set. 2017.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 nov. 1990b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. Decreto nº 8.242, de 12 de outubro de 1991. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 out. 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Promulgação Pactos de Direitos Cíveis e Políticos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 1992a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica) de 22 nov. 1969. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 nov. 1992b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências**: Portaria MS/GM nº 737 de 16/5/01, publicada no DOU nº 96 seção 1e, de 18/5/01 / Ministério da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2002. Disponível em <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/acidentes.pdf>. Acesso 20 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Rede Nacional de Prevenção de Violências da Saúde e Cultura de Paz**: Portaria GM/MS nº 936 de 18 de maio de 2004. Disponível em <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/acidentes.pdf>. Acesso 20 jul. 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. 2007. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriançasAdolescentes%20.pdf. Acesso em: 7 jun. 2019.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - - rev. e atual. - - Brasília : SDH/PR, 2010. 228 p. Disponível em: <https://pndh3.sdh.gov.br/public/downloads/PNDH-3.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 jun. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13010.htm. Acesso em: 15 mai. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.046, de 1 de dezembro de 2014. Altera a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que “dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências”, para obrigar entidades a terem, em seus quadros, pessoal capacitado para reconhecer e reportar maus-tratos de crianças e adolescentes. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 dez. 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (ECA), o Decreto Lei nº 3.689 de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto nº 5.452 de 1 de maio de 1943, a Lei nº 11.770 de 9 de novembro de 2008, e a Lei nº 12.662 de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 mar. 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/>. Acesso em: 25 mai. 2019.

BRASIL. Decreto nº 8.869, de 5 de outubro de 2016. Institui o Programa Criança Feliz. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 out. 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/>. Acesso em: 25 mai. 2019.

BRASIL. Portal do Planalto. **Legislação**. 2018a. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente. **Ações de Proteção a Crianças e Adolescentes contra violências:** levantamentos nas áreas de saúde, assistência social, turismo e direitos humanos/ elaboração de Joacy de Deus Pinheiro Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018b. 255 p. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **SUAS e Programa Criança Feliz:** atuação integrada. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social, 2018c. 29 p. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Interacao_Suas_CF.pdf. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. Carta de Serviços ao Usuário. Assistência Social. **Sistema Único de Assistência Social (Suas)**. 2018d.

Disponível em: <http://mds.gov.br/acesso-a-informacao/mds-para-voce/carta-de-servicos/gestor/assistencia-social/suas>. Acesso em: 29 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Vigilância de Violências e Acidentes (VIVA)**. Disponível em: <http://www.saude.gov.br/vigilancia-em-saude/vigilancia-de-violencias-e-acidentes-viva>. 2018e. Acesso em: 30 nov. 2018.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano – tornando os seres humanos mais humanos**. Tradução de André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Seminário questiona relação entre tradição cultural e direitos humanos. **Jornal da Câmara**. Ano 2, N 390. Brasília, p. 5, 12 set. 2000. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/jornalcamara/>. Acesso em: 12 fev. 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Atividade Legislativa. **Projeto de Lei nº. 2654/2003**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/busca-portal?contextoBusca=BuscaProposicoes&pagina=1&order=relevancia&abaEspecificas=true&origem=pesquisaSimplificada&filtros=%5B%7B%22numero%22%3A%222654%22%7D,%7B%22ano%22%3A%222003%22%7D%5D&tipos=PL&pesquisa=>. 2003. Acesso em: 29 abr. 2017

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Pais poderão ser proibidos de dar palmadas em crianças. **Jornal da Câmara**. Ano 6, N 1532. Brasília, p. 8, 9 dez. 2004. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/jornalcamara/>. Acesso em: 12 fev. 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Emenda Constitucional nº 65**, de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2010/emendaconstitucional-65-13-julho-2010-607266-publicacaooriginal-128078-pl.html>. Acesso em: 12 abr. 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Parlamentares defendem Emenda 29 para valorizar trabalho de pediatras. **Jornal da Câmara**. Ano 13, N 2699. Brasília, p. 2, 1 nov. 2011a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/jornalcamara/>. Acesso em: 25 abr. 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Para relatora, proibição de castigos corporais não interfere na vida familiar. **Jornal da Câmara**. Ano 13, N 2702. Brasília, p. 5, 8 nov. 2011b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/jornalcamara/>. Acesso em: 25 abr. 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto da “Lei da Palmada” pode ser votado em dezembro. **Jornal da Câmara**. Ano 13, N 2706. Brasília, p. 8, 16 nov. 2011c. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/jornalcamara/>. Acesso em: 28 abr. 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Parecer sobre Lei da Palmada. **Jornal da Câmara**. Ano 13, N 2713. Brasília, p. 5, 29 nov. 2011d. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/jornalcamara/>. Acesso em: 28 abr. 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Deputados discutem se proibir palmada tira autoridade dos pais. **Jornal da Câmara**. Ano 15, N 2812. Brasília, p. 6, 3 jul. 2012. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/jornalcamara/>. Acesso em: 15 mai. 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Teresa Surita: Lei da Palmada reconhece direitos de crianças e adolescentes. **Jornal da Câmara**. Ano 15, N 3042. Brasília, p. 6, 14 ago. 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/jornalcamara/>. Acesso em: 15 mai. 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Aprovada proposta que proíbe castigos físicos contra crianças. **Jornal da Câmara**. Ano 16, N 3201. Brasília, p. 2, 22 mai. 2014a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/jornalcamara/>. Acesso em: 29 ago. 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Lei que proíbe castigos em crianças é sancionada. **Jornal da Câmara**. Ano 16, N 3222. Brasília, p. 2, 1 jul. 2014b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/jornalcamara/>. Acesso em: 5 nov. 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Discursos**. 2018. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>. Acesso em: 12 abr. 2019.

CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CASA DAS RELIGIÕES UNIDAS. 2017. Disponível em: www.casadasreligoesunidas.org.br/religões-pela-paz/. Acesso em: 12 dez. 2017.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: do conhecimento à política. (Org.) Manuel Castells e Gustavo Cardoso. **A sociedade em rede: do conhecimento à acção política**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.

CECCONELLO, R. M.; DE ANTONI, Clarissa; KOLLER, Silvia Helena. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. **Psicologia em Estudo**, v. 8 (n. esp.), 2003, p. 45-50. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/PE/v8nspe/v8nesa07>. Acesso em: 25 jul. 2017.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 7. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010.

CORSARO, Willian A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Tradução de Alain François, com revisão técnica de Fernanda Müller. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, mai./ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101733020050002000008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 03 jun. 2017.

CRUZ, Orlanda; DUCHARNE, Maria Adelina Barbosa. Intervenção na parentalidade: o caso específico na formação de pais. **Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación**. Universidade do Porto, v.13, n. 11-12, ano 10, 2006, p. 1138-1663.

DATA FOLHA. Instituto de Pesquisas. 54% dos brasileiros são contra a lei da palmada. **Opinião Pública**. 2010. Disponível em:

<http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2010/07/1223479-54-dos-brasileiros-sao-contra-a-lei-da-palmada.shtml>. Acesso em: 15 set. 2017.

DISCIPLINA POSITIVA BRASIL. Disponível em: <http://disciplinapositiva.com.br/novosite/>. 2017. Acesso em: 10 mai. 2017.

DREIKURS, Rudolf; SOLTZ, R.N. Vicki. **Como educar nossos filhos nos dias de hoje-liberalismo X repressão**. Tradução de Sonia Miranda. Rio de Janeiro: Record, 1964.

DURRANT, Joan; ENSON, Ron. Physical punishment of children: lessons from 20 years of research. **Jornal List CMAJ**, v. 184, n.12, Sep 4, 2012. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3447048/?report=classic>. Acesso em: 3 nov. 2017.

ELIAS, Norbert. **A civilização dos pais**. Tradução de Bruno Gontyjo de Couto. Revista Sociedade e Estado, São Paulo, v. 27, n. 3, set./dez. 2012. p. 469-493.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Tradução de Ciro Mioranza. São Paulo: Editora Escala, 1984.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1999.

FERRARI, Dalka Chaves de Almeida. Visão Histórica da infância e a questão da violência. In: FERRARI, Dalka C. A.; VECINA, Teresa C. (Orgs.). **O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática**. 4. ed. São Paulo: Ágora, 2002a. p. 23-56.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; ARAÚJO, Sara Barros. Entre o risco biológico e o risco social: um estudo de caso. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, nº 2, p. 87–103, jul/dez 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a07v28n2.pdf>. Acesso em 02 jul. 2019.

FADIMAN, James; FRAGER, Robert. **Teorias da personalidade**. Coordenação da tradução Odette de Godoy Pinheiro; tradução de Camila Pedral Sampaio, Sybil Safdié. São Paulo: Harbra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 23. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

FREYRE, Gilberto. **O escravo nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX**. 1. ed.. São Paulo: Global Editora, 2012.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**. São Paulo: Global, 2013.

FRUTUOSO, José Roberto A.; MAIA, Juliana Lima. A Pastoral da Criança enquanto movimento social: uma análise de redes e identidades. **Revista Habitus: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p.45-59, jul. 2009. Semestral. Acesso em: 11 nov. 2018.

GERSHOFF, Elizabeth T.; KAYLOR, Andrew Grogan. Spanking and child outcomes: old controversies and new meta-analyses. **Journal of Family Psychology**. v. 30, n. 4, p. 453-469, 7 abr. 2016. Disponível em: <https://mgtvwjhl.files.wordpress.com/2017/07/click-here-to-read-the-study.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. 2. Tiragem. Brasília, DF: Instituto Teotônio Vilela, 1999.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução de Fernando Coutinho Cotanda. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLOBAL Initiative to end all Corporal Punishment of Children. 2018. Disponível em: <http://endcorporalpunishment.org/>. Acesso em: 07 fev. 2018.

GUEDES, Olegna de Souza; DAROS, Michelli Aparecida. O cuidado como atribuição feminina: contribuições para um debate ético. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 12, n.1, p. 122-134, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/10053/8779>. Acesso em: 23 mar. 2019.

GUERRA, Viviane Nogueira de. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. 4. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2001.

GUEVARA, Luis Vélez de. **O diabo coxo**. São Paulo: Escala, 2006.

GUIMARAES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, set./dez. 2017.

GRISARD FILHO, Waldyr. **Famílias reconstituídas: novas uniões depois da separação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010.

HAJE, Lara. Nova comissão discutirá proibição de castigos físicos em crianças. **Jornal da Câmara**. Ano 13, N 2617. Brasília, p. 8, 20 mai. 2011a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/jornalcamara/>. Acesso em: 12 fev. 2017.

HAJE, Lara. Agência câmara promove bate papo sobre proibição de castigos corporais. **Jornal da Câmara**. Ano 13, N 2701. Brasília, p. 2, 4 nov. 2011b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/jornalcamara/>. Acesso em: 12 fev. 2017.

HELD, David. **Modelos de democracia**. Versión espanhola de Tereza Albero. Espanha: Alianza Editorial, 1990.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOBBS, Thomas. **Leviatã** ou material, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2003.

HOFFMAN, Martins L. Moral, internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. **Developmental Psychology**, v. 11, n.2, p. 228-239, mar. 1975. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232474596_Moral_internalization_parental_power_and_the_nature_of_parent-child_interaction. Acesso em: 10 mai. 2017.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOUZEL, Didier. As Implicações da parentalidade. Tradução de Alice Paes de Barros Arruda. In: SOLIS-PONTON, Leticia (Org.). **Ser Pai, Ser Mãe. Parentalidade**: um desafio para o terceiro milênio. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

INSPIRE. Organização Pan-Americana da Saúde. **Sete estratégias para pôr fim à violência contra crianças**. Washington, D.C.: OPAS, 2017. Disponível em: <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/33852/9789275719411-por.pdf?sequence=1&isAllowed=y&ua=1> – Acesso em: 10 dez. 2017.

ITABORAÍ, Nathalie Reis. **Mudanças nas famílias brasileiras**: uma perspectiva de classe e gênero. Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade e Culturas**, n.17, p. 185-216, 2002, Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina17.htm>. Acesso em: 5 out. 2017.

JOURDAIN, Anne; NAULIN, Sidonie. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos**. Sob a direção de François Singly. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

KRUG, Etienne G.; DALLBERG, Linda L.; MERCY, James A.; ZWI, Anthony B.; LOZANO, Rafael. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. World report on violence and health. Geneva: World Health Organization, 2002. Disponível em: <https://www.opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/relatorio-mundial-saude.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

LARCHER, Marcello. Projeto de proíbe palmada gera debate entre educadores e deputados. **Jornal da Câmara**. Ano 11, N 2506. Brasília, p. 9, 12 a 18 ago. 2010. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/jornalcamara/>. Acesso em: 12 fev. 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Verônica. Seis recursos retardam tramitação de projeto que proíbe castigos corporais. **Jornal da Câmara**. Ano 14, N 2735. Brasília, p. 5, 15 fev. 2012. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/jornalcamara/>. Acesso em: 29 ago. 2017.

LONGO, Cristiano da Silveira. **A punição corporal doméstica de crianças e adolescentes: o olhar** de autores de livros sobre educação familiar no Brasil (1981-2000). São Paulo: Ieditora, 2002.

LÓPEZ, María José Rodrigo; CHAVEZ, María Luisa; MARTÍN, Juan Carlos; BYRNE, Sonia; RUIZ, Beatriz Rodriguez. La parentalidad positiva desde la prevencion y la promoción. In: LÓPEZ, María José Rodrigo (Coord.). **Manual práctico de parentalidad positiva**. Espanha – Madrid: Editorial Síntesis, s/d. p. 25-43.

LUMIER, Jacob. **Cultura e consciência coletiva**: leituras Saint- simonianas de teoria sociológica. Internet E-book monográfico. Rio de Janeiro: Websitio Produção Leituras do Século XX – PLSV- leitura digital, 2007. Disponível em: <http://www.leiturasjлумieraautor.pro.br>. Acesso em: 01 mai. 2017.

MACCOBY, E. E.; MARTIN, J. A. Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In: MUSSEN, P.H.; HETHERINGTON, E.M. (Eds.). **Handbook of Child Psychology**. v 4: Socialization, Personality, and Social Development. New York: Wiley, 1983.

MALDONADO, Maria Tereza. **Os construtores da paz**: caminhos da prevenção da violência. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

MAUSE, Lloyd de. **Fundamentos da psico-história**: o estudo das motivações históricas. Petrópolis: KBR Editora Digital Ltda, 2014.

MARTINS Filho, José. **A criança terceirizada**: os descaminhos das relações familiares no mundo contemporâneo. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MATTOS, Gisela Oliveira de. A questão do disciplinamento corporal. FERRARI, Dalka C. A. Ferrari; VECINA, Teresa C. C. (Orgs.). **O fim do silêncio na violência familiar**: teoria e prática. 4. ed. São Paulo: Ágora, 2002. p. 122-130.

MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais. Tradução de Suely Bastos. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. Nº. 17, jun 1989. São Paulo. P. 49-66. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451989000200004. Acesso em: 20 mai. 2019.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Tradução de Maria do Carmo Alves Bonfim. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de. Violência e Saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. **História, Ciências, Saúde**, v.4, n.3, p. 513-531, nov. 1997/fev. 1998.

MILLER, Alice. **O drama da criança bem dotada**: como os pais podem formar (e deformar) a vida emocional dos filhos. Tradução de Claudia Abeling. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

MILLER, Alice. **No princípio era a educação**. Tradução de Eurides Avance de Souza. Revisão da tradução Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. Criança e Adolescente. **Representação gráfica do “sistema de garantias”**. Disponível em <http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-235.html>. Acesso em: 10 mai. 2019.

MORAES, Geórgia. Videochat discute projeto da Lei da Palmada. **Jornal da Câmara**. Ano 15, N 304. Brasília, p. 6, 13 ago. 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/jornalcamara/>. Acesso em: 28 abr. 2017.

MORAES, Maria Celina Bodin de; TEIXEIRA, Ana Carolina Brochado. Comentário ao artigo 226/227. In: CANOTILHO, J. J. Gomes; MENDES, Gilmar F.; SARLET, Ingo W.; STRECK, Lenio L. (Coords.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013. p. 2114-2136.

NELSEN, Jane. **Disciplina positiva**. Tradução de Bernadette Pereira Rodrigues e Samantha Schreier Susyn. 3. ed. Barueri, SP: Manole, 2015.

NEVES, Anamaria Silva. **Família no singular, histórias no plural**: a violência física de pais e mães contra filhos. Uberlândia: EDUFU, 2008.

NEWEL, Peter. O imperativo dos direitos humanos de acabar com todo castigo corporal imposto às crianças. In: HART, Stuart N. et al. **O caminho para uma disciplina infantil construtiva**: eliminando castigos corporais. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2008.

OEA. Organização dos Estados Americanos. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. **Relatório sobre castigo corporal e os direitos humanos das crianças e adolescentes**. 135º. período ordinário de sessões. Doc 4, 5 agosto 2009. Disponível em: <https://cidh.oas.org/pdf%20files/CASTIGO%20CORPORAL%20PORTUGUES.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

OEA. Organização dos Estados Americanos. **Instituto Interamericano da Criança e do Adolescente**. Organismo especializado da OEA. Disponível em: <http://www.iin.oea.org/pdf-inn/Perfil-IIN-portugues.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. Nações Unidas Brasil. **Direitos Humanos: revisão periódica universal**. 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/revisao-periodica->

universal-brasil-recebe-mais-de-240-recomendacoes-de-direitos-humanos-na-onu/. Acesso em: 18 ago. 2018.

OLIVEIRA, Maria Helena Palma de. **Lembranças do passado**: a infância e a adolescência na vida de escritores brasileiros. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

OLIVEIRA, Thelma Bernadete. **O livro da maternagem**: para mães, pais, cuidadores e doulas. São Paulo: Schoba, 2012.

PERROT, Michelle. **História dos quartos**. Tradução de Alcida Brant. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PINHEIRO, Maria Helena Câmara; BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. A família como base. In: WEBER, Lidia N. D. (Org.). **Família e desenvolvimento**: visões interdisciplinares. Curitiba: Juruá, 2008.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Relatório do Estudo das Nações Unidas sobre a Violência Contra as Crianças**. UNICEF, 2006. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/Estudo_PSP_Portugues.pdf. Acesso em: 10 mai. 2017.

PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Tradução de Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

POMPEU, Carolina. Poder Público não previne violência contra crianças, avalia Paulo Lustosa. **Jornal da Câmara**. Ano 11, N 2500. Brasília, p. 7, 14 jul. 2010. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/jornalcamara/>. Acesso em: 29 ago. 2017.

PONTE, Carlos Fidelis; FALLEIROS, Ialê. **Na corda bamba de sombrinha**: a saúde no fio da história. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

PONTON, Leticia Solis. A construção da parentalidade. Tradução de Maria Cecilia Pereira da Silva. In **Ser Pai, Ser Mãe. Parentalidade: um desafio para o terceiro milênio**. Organização: Letícia Solis- Ponton. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

POSITIVE DISCIPLINE ASSOCIATION. Disponível em: <https://www.positivediscipline.org/>. Acesso em: 10 abr. 2018.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

POWER, F. Clark; HART, Stuart N. O caminho para uma disciplina infantil construtiva. In **O caminho para uma disciplina infantil construtiva: eliminando castigos corporais**. Stuart N. Hart ...[et al.]. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2008.

PRIORE, Mary Del. **História da criança no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

PRIORE, Mary. **Histórias da gente brasileira**. Volume I: Colônia. São Paulo: Leya, 2016a.

PRIORE, Mary. **Histórias da gente brasileira**. Volume 2: Império. São Paulo: Leya, 2016b.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Tradução de Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2017.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em ciências sociais**. Tradução de João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. Lisboa: Gradiva, 2003.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**. Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2017.

REDE NÃO BATA, EDUQUE. Disponível em <http://naobataeduque.org.br>. Acesso em: 10 jun. 2017.

REIS, José Roberto Tozoni. **O indivíduo e as Instituições**. In: Silvia T. M.; LANE, Wanderley (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

RIBEIRO, Cristina Silveira; MALTA, Wilson; MAGALHÃES, Teresa. O castigo físico de crianças: estudo de revisão. **Revista Portuguesa do Dano Corporal**. v. 22. 2011, p. 55–73. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/4229/1/7%20-%20O%20castigo%20fi%CC%81sico%20de%20crianc%CC%A7as.%20Estudo%20de%20revisa%CC%83o.pdf?ln=eng>. Acesso em: 5 out 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Colaboradores José Augusto de Souza Peres et al.). 3. ed. 9. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

ROSEMBERG, Fulvia; MARIANO, Carmen Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.141, p. 693-728, set/dez. 2010.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.

ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Eduardo; SANCHES, Rogério S. Cunha. **Estatuto da criança e do adolescente: comentado artigo por artigo**. 6. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

ROTTERDAM, Erasmo. **De Pueris (Dos Meninos)/A civilidade Pueril**. Tradução de Luiz Feracine. São Paulo: Escala, 2014.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SAMARA, Eni de Mesquita. **A família brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SANTINI, Paolla Magioni; WILLIAMS, Lucia CA. Programas de Parentalidade para Prevenir o Castigo Corporal: uma revisão sistemática. **Paidéia** (Ribeirão Preto) [online]. 2016, vol. 26, n.63, pp.121-129. ISSN 0103-863X. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272663201614>. Disponível em: https://issuu.com/paideiausp/docs/paideia-v26n63-book-p4_completo. Acesso em: 14 out. 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: _____. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARTI, Cynthia A. Famílias enredadas. **Família: redes, laços e políticas públicas**. Ana Rojas Acosta, Maria Amalia Faller Vitaler, (Orgs). São Paulo: Cortez, 2005.

SAYÃO, Rosely. **Como educar meu filho? Princípios e desafios da educação de crianças e de adolescentes hoje**. São Paulo: Publicafolha, 2003.

SAYÃO, Rosely; AQUINO, Julio Groppa. **Família: modos de usar**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

SENA, Ligia Moreiras; MORTENSEN, Andréia C. K. **Educar sem violência: criando filhos sem palmadas**. Campinas/São Paulo: Papirus 7 Mares, 2014.

SIERRA, Vânia Morales. **Famílias: teorias e debates**. São Paulo: Saraiva, 2011.

SILVA, Maria Amélia de Souza e; Violência contra crianças – quebrando o pacto do silêncio. In: FERRARI, Dalka C. A.; VECINA, Teresa C. C. (Orgs.). **O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática**. 4. ed. São Paulo: Ágora, 2002. p. 73-80.

SILVA, Marco Junio Gonçalves da. Tratados internacionais de proteção infanto-juvenil. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, v. XV, n. 106, nov. 2012. Disponível em: <http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12072>. Acesso em: 18 nov. 2017.

SIMMEL, Georg. O conflito como sociação. Tradução de: Mauro Guilherme Pinheiro Koury. **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**. v 10, n. 30, 2011, p. 568–573. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/SimmelTrad.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea**. Tradução de Rute Esteves Mota. Lisboa: Edições Texto & Grafia Ltda, 2011.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: estudos sobre educação**, Portugal, ano XI, v. 12, n.13, p. 49-64, jan./dez. 2005.

SOUSA, Rainer Gonçalves. **A origem do Dia das Crianças**. Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/dia-das-criancas/a-origem-dia-das-criancas.htm>>. Acesso em: 7 mai. 2019.

SOUSA, Sônia M. Gomes. **O significado de infância, educação e violência física contra filhos**. v. 2: Atualidades. Goiânia: Editora UCG, 2001.

SOUSA, Rainer Gonçalves. A origem do Dia das Crianças; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/dia-das-criancas/a-origem-dia-das-criancas.htm>. Acesso em 11 de julho de 2019

SOUZA, Herbert José de. **Como se faz análise de conjuntura**. 27 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.

SOUZA, Tainara de Jesus. **O movimento nacional de meninos e meninas de rua e a conquista dos direitos: o marco do movimento social em prol da garantia dos direitos da criança e do adolescente no Brasil**. In: SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 3., 2013. Belo Horizonte, 7 a 9 de junho de 2013. Disponível em: <http://www.cress-mg.org.br/arquivos/simposio>. Acesso em: 10 set. 2018.

SULLEROT, Evelyne. **A família**: da crise à necessidade. Tradução de Rogério Alves. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

TELLES, André. **A revolução das mídias sociais**: cases, conceitos, dicas e ferramentas. São Paulo: M. Books, 2010.

TEPERMAN, Daniela. Família, Parentalidade e Época: articulações possíveis. In: MOREIRA, L.V.C.; RABINOVICH, E.P. (Org.). **Família e parentalidade**: olhares da psicologia e da história. Curitiba: Juruá, 2011.

TORRES. Carlos Ochoa; LELONG, Isabelle. A função parental: uma abordagem a partir da teoria do apego. Tradução de Sandra Maria Gonçalves. In: SOLIS-PONTON, L. (Org.). **Ser Pai, Ser Mãe. Parentalidade**: um desafio para o terceiro milênio. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

TRIGO, Maria Helena Bueno. Habitus, campo, estratégia: uma leitura de Bourdieu. **Cadernos Ceru**, Série 2, v. 9. São Paulo: USP, 1998.

TV CÂMARA. Acervo. Discute a Lei da Palmada. **Programa Sem Recesso**. Apresentador Fabrício Rocha. Veiculado em 24.01.2013. Domínio Público. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/camارانoticias/tv/programa/113-SEM-RECESSO.htm>. Acesso em: 11 abr. 2017.

UNESCO. Cultura de Paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Brasília: **UNESCO**; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 2 de setembro de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 15 set. 2017.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/sowc20anosCDC/cap1.html>. Acesso em: 03 mar. 2018.

VALENTE, Cristina. **Coaching para pais:** estratégias e ferramentas práticas para educar os nossos filhos. 3. ed. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2016.

VITALE, Maria Amália Faller. Avós: velhas e novas figuras da família contemporânea. **Família: redes, laços e políticas públicas.** Ana Rojas Acosta, Maria Amalia Faller Vitale, (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

VOLPI, Mario. **Contexto da infância no Brasil.** Disponível em: www.youtube.com/watch?v=wpa6lshKVIM. May 25, 2011. Acesso em: 3 dez. 2017.

WACQUANT, Loic. Habitus. In: CATANI, A.M.; NOGUEIRA, M.A.; HEY, A.P.; MEDEIROS, C.C.D. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Violência Letal contra as crianças e adolescentes do Brasil.** São Paulo: Artcor Gráfica e Editora Ltda, 2015. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/publicacoes/Violencia_Letal_web.pdf. Acesso em: 10 mar. 2016.

WEBER, Lidia. **Eduque com carinho:** equilíbrio entre amor e limites. 4. ed. Curitiba: Juruá, 2017.

WEBER, Lidia Natalie Dobrianskyj; VIEZZER, Ana Paula; BRANDENBURG, Olivia Justen. ZOCHE; Claudia Regina Endo. Famílias que maltratam: uma tentativa de socialização pela violência. **PsicoUSF.** v. 7, n. 2, p. 163–173, jul/dez 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-82712002000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 set. 2018.

APÊNDICE A – Ofício enviado às autoridades dos Estados brasileiros

Ponta Grossa, de janeiro de 2017.

AO
GOVERNO DO ESTADO DO
SECRETARIA
NOME DA PESSOA

Assunto: Pesquisa de doutoramento

Ilma. Secretária,

Sou aluna regular do Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, do Estado do Paraná e tenho como objeto de pesquisa: a parentalidade positiva no Brasil como forma de minorar o *habitus* dos castigos físicos intrafamiliar contra a criança na infância.

Neste sentido, respeitosamente, venho solicitar informações sobre a existência (ou não) de políticas sociais de educação parental com foco na prevenção familiar, na infância, com a finalidade de evitar a aplicação de castigos físicos como disciplina? Se positiva a resposta, quais os programas e em que localidades estão sendo desenvolvidos?

Ressalto que a pesquisa tem fim, unicamente, acadêmico e que na eventualidade de entrevista, esta será respaldada pelo Comitê Ético pertinente.

Sem mais, aproveito para reiterar meus protestos de respeito e consideração.

Atenciosamente.

Profª. Me. MARIA CRISTINA BALUTA
CPF. XXX.XXX.XXX-XX

APÊNDICE B – Fichamento da coleta de dados jornal/vídeo

COLETA DE DADOS (JORNAL/VÍDEO) - PERÍODO: 2003 A 2018

Veículo:	Dia:	Representação:	Tempo:
Nome	Se declara país -		
ator			
sim			
não			
Cabe			
Estado			

APÊNDICE C – Mensagem enviada aos associados brasileiros cadastrados na *Positive Discipline Association*

Ilma Senhora

Sou aluna regular do Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas na Universidade Estadual de Ponta Grossa - Paraná, tendo como objeto de pesquisa: a parentalidade positiva no Brasil e o *habitus* dos castigos físicos contra a criança, como método de educação, no contexto familiar.

Neste sentido, em busca no site da *Positive Discipline Association* identifiquei seu nome entre os membros brasileiros (13) associados no nível educador. Dessa forma, respeitosamente, venho manter este primeiro contato para a viabilidade de uma participação em alguns questionamentos sobre a sua percepção a respeito da disseminação da Disciplina Positiva no Brasil.

Ressalto que sua participação em muito contribuirá com a pesquisa, cujo fim é unicamente acadêmico, respeitado o anonimato e respaldada pelo Comitê Ético pertinente.

Desde logo manifesto minha gratidão, ficando a disposição para qualquer esclarecimento. Peço a gentileza de indicar um e.mail pessoal para que possa explanar com mais detalhes a pretensão da pesquisa.

Aproveito para reiterar meus protestos de respeito e consideração.

Maria Cristina Baluta
Universidade Estadual de Ponta Grossa
E.mail- cristinabaluta@hotmail.com

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

ROTEIRO QUESTÕES NORTEADORAS PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

- apresentação da pesquisadora e do objeto da pesquisa
- explanação sobre o anonimato e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. IDENTIFICAÇÃO

- a) Qual é o seu nome, idade, formação e atual profissão?
- b) Em que cidade e Estado atua profissionalmente?
- c) Fale de sua trajetória de trabalho com a área da infância e da parentalidade.
- d) Como ocorreu seu contato com a formação em Disciplina Positiva? Qual era a sua intenção ao concluir o curso Nível-Educador? O curso foi presencial? Onde foi?

2. SOBRE A PRÁTICA

- a) Na sua opinião, quais os objetivos e a finalidade da Disciplina Positiva?
- b) Qual é o seu papel na disseminação da parentalidade positiva? De que maneira você repassa a Disciplina Positiva? Em que contexto?
- c) Você acredita que a Disciplina Positiva pode mudar o *habitus* da educação via castigos físicos?
- d) Como funciona o trabalho que você desenvolve em relação a capacitação parental?
 - detalhe da metodologia do trabalho
 - há um tópico específico relacionado ao direito da criança ser educada sem o uso dos castigos físicos?
 - quais as estratégias utilizadas para buscar interessados no aprendizado?
 - os envolvidos/participantes se reúnem? Quantas vezes? Onde?
 - como se faz o *feedback* da aprendizagem repassada?
- e) Quais são os requisitos para o êxito da Disciplina Positiva?

3. SOBRE OS PAIS PARTICIPANTES (OU TERCEIROS INTERESSADOS)

- a) Pode precisar quantas pessoas já buscaram esse aprendizado com você?
- b) A busca pela educação parental é de participação voluntária ou recomendação clínica ou judiciária?
- c) Qual é o perfil das pessoas que buscam esse conhecimento? (posição familiar, sexo, idade, Escolaridade, renda mensal, idade dos filhos)
- d) A participação é gratuita ou onerosa?
- e) Quais são os motivos mais recorrentes apontados pelos pais que buscam pela educação parental?
- f) Qual é o objetivo buscado pelas pessoas que participam dessa capacitação?
- g) Os pais que usam da educação punitiva declaram não saber educar de outra forma?
- h) As pessoas demonstram ser favoráveis a prática da violência moderada (uso de palmadas, apertos, beliscões, etc..) como forma de disciplina/educação?
- i) Como é feito o acompanhamento dos participantes dos encontros sobre a Disciplina Positiva?

j) Já observou resultados exitosos da Disciplina Positiva na alternativa ao uso dos castigos físicos? Cite exemplos.

l) Na sua opinião, qual é a maior dificuldade no fomento da Disciplina Positiva no Brasil?

4. SOBRE O TEMA

a) Tem conhecimento do debate que envolve os castigos físicos na infância como forma de disciplina/educação? Qual é a sua opinião sobre isso?

b) Conhece algum projeto, ação, programa ou iniciativa governamental ou não governamental que promova a mudança da ‘mania de bater’ como forma de disciplina/educação no Brasil?

c) Qual é o seu posicionamento a respeito da Lei da Palmada (Lei Menino Bernardo)?

d) Como percebe a Disciplina Positiva no Brasil?

- Agradecimentos.

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(T.C.L.E)**

Você, _____ portador(a) da CI/RG _____, inscrito(a) no CPF nº _____, nacionalidade _____, idade: _____ anos, com endereço sito a Rua _____, nº _____, bairro _____, cidade _____, Estado _____, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de Doutorado intitulada “ **O HABITUS DOS CASTIGOS FÍSICOS E A PARENTALIDADE POSITIVA NO BRASIL**” da pesquisadora Maria Cristina Baluta.

O objetivo desta pesquisa é analisar a capacitação parental por meio da disciplina positiva como alternativa ao *habitus* da aplicação dos castigos físicos, no contexto familiar, como forma de educação na infância. Compreender o papel social da parentalidade na contemporaneidade e identificar no Brasil, ações ou programas específicos na prevenção e na promoção de formas alternativas ao uso do castigo físico no processo educativo parental.

Caso você concorde em participar da pesquisa, será necessário conceder à pesquisadora uma entrevista e/ou preencher um questionário, onde serão abordados temas relacionados à parentalidade positiva na perspectiva da disciplina positiva. Fica assegurado o seu direito de recusar-se a responder as perguntas que considerar impróprias.

Se optar pela entrevista, a mesma será gravada para manter o registro fiel do relato realizado, respeitando-se completamente o seu anonimato. Caso prefira, também poderá responder as questões somente por escrito.

As informações relacionadas ao estudo só serão divulgadas em relatório ou publicações científicas, sob forma codificada, para que a confidencialidade seja mantida, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado/elemento que possa identificá-lo(a) será mantido em sigilo.

A sua participação neste estudo é voluntária. Contudo, se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá solicitar de volta o termo de consentimento livre esclarecido assinado.

Se desejar esclarecer demais dúvidas a respeito desta pesquisa, serão garantidas todas as informações que você queira, antes, durante e depois do estudo. Você poderá entrar em contato com a pesquisadora Maria Cristina Baluta pelos telefones: (42)3028.4897 ou (42)99143.0666, ou com sua orientadora Dirceia Moreira – UEPG – fone (42) 3220.3000.

Para eventuais recursos ou reclamações o contato com a secretaria da Comissão Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa é: (42) 3220.3262, ou pelo endereço sito a Avenida Carlos Cavalcanti, nº. 4748, Bairro Uvaranas, Bloco M, sala 100, Campus Universitário, Ponta Grossa, Estado do Paraná, CEP 84.030-900.

Eu, _____ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado(a) a participar. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo, estando ciente de que não haverá nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, e que, caso ocorra algum dano a minha pessoa em razão do estudo, serei devidamente indenizado(a), conforme determina a lei.

(assinatura do(a) participante da pesquisa)

_____, _____ de _____ de 20____.
(local) (data)

Maria Cristina Baluta
(pesquisadora)

Dra. Dirceia Moreira
(orientadora)

APÊNDICE F - Questionário

PESQUISA ACADÊMICA

Trata-se de uma pesquisa acadêmica (Pós-Graduação), que tem como objetivo analisar a capacitação parental por meio da Disciplina Positiva como alternativa ao *habitus* da aplicação dos castigos físicos, no contexto familiar, como forma de educação na infância. Desta forma é muito importante a sua participação, respondendo exatamente o que pensa ou pratica a respeito do tema.

Favor marcar todas as 15 questões, as quais estão dispostas nesta folha única, frente e verso.

1.) Em qual condição você buscou os ensinamentos da disciplina positiva?

- | | | |
|-------------------------------|--|--|
| ☐ Mãe. | ☐ Avós. | ☐ Educadores. |
| ☐ Pai. | ☐ Tios ou cuidadores. | ☐ Outros. _____ |

2. Qual é o seu sexo?

- | | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|
| ☐ feminino | ☐ Masculino | ☐ Outro _____ |
|-----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|

3. Qual é a sua idade?

- | | | |
|--|--|---|
| ☐ Menos de 20 anos. | ☐ 31 a 40 anos. | ☐ 51 a 60 anos. |
| ☐ 21 a 30 anos. | ☐ 41 a 50 anos. | ☐ Mais de 60 anos. |

4.) Qual é a sua escolaridade?

- | | | |
|---------------------------------------|---|--|
| ☐ Fundamental. | ☐ Superior incompleto. | ☐ Pós-graduação incompleto. |
| ☐ Médio. | ☐ Superior completo. | ☐ Pós-graduação completo. |

5. Qual é a sua renda mensal?

- | | |
|--|---|
| ☐ Até 2 salários mínimos. | ☐ De 10 a 20 salários mínimos. |
| ☐ De 2 a 4 salários mínimos. | ☐ Mais de 20 salários mínimos. |
| ☐ De 4 a 10 salários mínimos. | |

6. Qual é a idade de seu(s) filho(s)? Pode marcar mais de uma resposta.

- | | | |
|--|---|--|
| ☐ Ainda não tenho filhos. | ☐ De 1 a 3 anos. | ☐ De 7 a 12 anos. |
| ☐ Está em gestação. | ☐ De 4 a 6 anos. | ☐ Adolescentes. |

7. A participação no programa de capacitação parental positiva foi

- | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| ☐ Gratuita. | ☐ Onerosa. |
|------------------------------------|-----------------------------------|

8. Por que você buscou pela capacitação parental positiva? Pode marcar mais de uma alternativa.

- | | |
|---|---|
| ☐ Problemas de saúde do filho(a). | ☐ Porque quero deixar de usar os castigos físicos. |
| ☐ Perda de controle dos filhos. | ☐ Por recomendação médica. |
| ☐ Para tornar os filhos mais obedientes/disciplinados. | ☐ Por determinação judicial. |
| ☐ Para tornar os filhos mais cooperativos. | ☐ Para repassar o aprendizado a outros pais. |
| ☐ Buscar e manter meu autocontrole. | ☐ Porque não sei mais o que fazer p/educar. |
| ☐ Quero tratar meu filho como igual. | ☐ Outros. _____ |
| ☐ Para buscar alternativas de educação sem o uso da punição. | |

9. Como você se sente em relação a educação dos seus filhos (as)?

- | | |
|--|--|
| ☐ Não sei educar sem o uso dos castigos físicos. | ☐ Sei educar sem o uso dos castigos físicos. |
| ☐ Não quero educar como fui educado pelos meus pais. | ☐ Quero educar como fui educado pelos meus pais. |
| ☐ Sou favorável ao uso dos castigos físicos, desde que moderados. Ex. palmada | ☐ Sou contrário a qualquer espécie de castigo físico como forma de educação/disciplina. |

- continuação no verso -

10. Você experimentou castigos físicos na infância?

- ☐ Sim ☐ Não

11. Quais os castigos físicos que você já aplicou nos seus filhos? Pode marcar mais de uma alternativa.

- | | |
|---|---|
| ☐ Palmadas (tapas) | ☐ Beliscões |
| ☐ Puxão de orelha | ☐ Sacudidas |
| ☐ Uso do chinelo (chinelada) | ☐ Lançamento de objetos |
| ☐ Uso do cinto ou vara | ☐ Outros _____ |
| ☐ Gritos e ameaças | ☐ Nunca utilizei de castigos físicos |

12. O uso dos castigos físicos moderados (palmada) como forma de educação/disciplina representa:

- | | |
|--|---|
| ☐ Uma boa educação. | ☐ Respeito e obediência aos pais. |
| ☐ Uma prova de amor. | ☐ Desrespeito a dignidade da criança. |
| ☐ Imposição de limites. | ☐ Faz a criança não repetir os mesmos erros. |
| ☐ Agressão. | ☐ A autoridade dos pais. |
| ☐ Violência. | ☐ Outros. _____ |

13. O que mudou depois de sua participação na capacitação parental para uma parentalidade positiva? Pode marcar mais de uma alternativa.

- | | |
|---|---|
| ☐ Tenho mais autocontrole. | ☐ Deixo para conversar depois do momento da crise. |
| ☐ Tenho mais diálogo com meu(s) filho(s). | ☐ Continuo a usar os castigos moderados. |
| ☐ Respeito mais a vontade do(s) meu(s) filho(s). | ☐ Consigo ver na criança uma pessoa em desenvolvimento e não apenas a figura de filho. |
| ☐ Reduzo o uso dos castigos físicos. | ☐ Outros. _____ |
| ☐ Pouco influenciou na minha forma de educar. | |

14. Você acredita que os castigos físicos moderados (ex. palmadas) ajudam na educação das crianças? Justifique sua resposta.

15. Você concorda com a Lei 13.010/14 (Lei da Palmada/Lei Menino Bernardo) que dispõe sobre o direito da criança e do adolescente de ser educado sem o uso dos castigos físicos como forma de correção, disciplina e educação? Justifique a sua resposta.

MUITO OBRIGADO PELA SUA PARTICIPAÇÃO!

ANEXO A – Lei n.º 13.010/2014

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.010, DE 26 DE JUNHO DE 2014.

Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 18-A, 18-B e 70-A:

“Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.

Parágrafo único. Para os fins desta Lei, considera-se:

I - castigo físico: ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou o adolescente que resulte em:

a) sofrimento físico; ou

b) lesão;

II - tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que:

a) humilhe; ou

b) ameace gravemente; ou

c) ridicularize.”

“Art. 18-B. Os pais, os integrantes da família ampliada, os responsáveis, os agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou qualquer pessoa encarregada de cuidar de crianças e de adolescentes, tratá-los, educá-los ou protegê-los que utilizarem castigo físico ou tratamento cruel ou degradante como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto estarão sujeitos, sem prejuízo de outras sanções cabíveis, às seguintes medidas, que serão aplicadas de acordo com a gravidade do caso:

I - encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família;

II - encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico;

III - encaminhamento a cursos ou programas de orientação;

IV - obrigação de encaminhar a criança a tratamento especializado;

V - advertência.

Parágrafo único. As medidas previstas neste artigo serão aplicadas pelo Conselho Tutelar, sem prejuízo de outras providências legais.”

"Art. 70-A. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão atuar de forma articulada na elaboração de políticas públicas e na execução de ações destinadas a coibir o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e difundir formas não violentas de educação de crianças e de adolescentes, tendo como principais ações:

I - a promoção de campanhas educativas permanentes para a divulgação do direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos;

II - a integração com os órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública, com o Conselho Tutelar, com os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e com as entidades não governamentais que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente;

III - a formação continuada e a capacitação dos profissionais de saúde, educação e assistência social e dos demais agentes que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente para o desenvolvimento das competências necessárias à prevenção, à identificação de evidências, ao diagnóstico e ao enfrentamento de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente;

IV - o apoio e o incentivo às práticas de resolução pacífica de conflitos que envolvam violência contra a criança e o adolescente;

V - a inclusão, nas políticas públicas, de ações que visem a garantir os direitos da criança e do adolescente, desde a atenção pré-natal, e de atividades junto aos pais e responsáveis com o objetivo de promover a informação, a reflexão, o debate e a orientação sobre alternativas ao uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante no processo educativo;

VI - a promoção de espaços intersetoriais locais para a articulação de ações e a elaboração de planos de atuação conjunta focados nas famílias em situação de violência, com participação de profissionais de saúde, de assistência social e de educação e de órgãos de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Parágrafo único. As famílias com crianças e adolescentes com deficiência terão prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção."

Art. 2º Os arts. 13 e 245 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, passam a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais.

....." (NR)

"Art. 245. (VETADO)".

Art. 3º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar acrescido do seguinte § 9º:

"Art. 26.

.....

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o **caput** deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado." (NR)

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 26 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República.

DILMA ROUSSEFF

José Eduardo Cardozo - Ideli Salvatti - Luís Inácio Lucena Adams

ANEXO B – Certificado de participação em curso de Disciplina Positiva

ANEXO C – Parecer do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O HABITUS DOS CASTIGOS FÍSICOS E A PARENTALIDADE POSITIVA NO BRASIL

Pesquisador: MARIA CRISTINA BALUTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80872217.6.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.435.046

Apresentação do Projeto:

O HABITUS DOS CASTIGOS FÍSICOS E A PARENTALIDADE POSITIVA NO BRASIL. O resultado pretendido é confirmar a hipótese que permeia a tese de que a capacitação parental para uma Parentalidade Positiva é capaz de reduzir o habitus da aplicação dos castigos físicos como forma de educar as crianças na infância.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a forma pela qual a capacitação parental para uma parentalidade positiva está sendo inserida no Brasil, considerando uma alternativa ao uso dos castigos físicos no contexto familiar.

Objetivo Secundário:

Compreender o papel social da parentalidade na contemporaneidade, especialmente com relação ao uso dos castigos físicos na infância; investigar a trajetória e os bastidores da lei que estabeleceu o direito da criança de ser educada sem o uso dos castigos físicos; identificar, no Brasil, ações ou programas específicos na prevenção e na promoção de formas alternativas ao uso do castigo físico no processo educativo; compreender e avaliar o processo de capacitação parental na perspectiva brasileira da disciplina positiva e sua função social.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco M, Sala 100.

Bairro: Uvarararas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 2.435.046

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não há previsão de riscos, entretanto na eventualidade de qualquer prejuízo causado o pesquisado será devidamente indenizado conforme

Resolução CNS 466/12 e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Benefícios:

Entende-se que os resultados da pesquisa contribuirão para o debate sobre a parentalidade positiva, no contexto brasileiro, como uma alternativa ao uso do castigo físico no processo educativo na infância

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A parentalidade integra o microsistema família e é interpretada como fruto de uma construção social, sendo que a chegada do filho na vida familiar,

matriz do desenvolvimento emocional e da primeira socialização, não traz nenhum dispositivo a habilitar a maternagem/paternagem. A relação pais

(ou seus substitutos) e filhos, enquanto fenômeno social de transição, pode ser objeto de formação e transformação dos padrões culturais

resultantes do processo civilizador, desde que os atores sociais sejam motivados e incentivados; ou seja, convidados a reflexão consciente e

racional sobre a modificação de postura frente ao novo papel social da criança, que antes de ser filho, é um ser humano em desenvolvimento e

sujeito de direitos como qualquer outra pessoa. Como a parentalidade não é algo natural e requer uma experiência de vida, consubstanciada pelas

influências do meio e pelo repasse cultural de geração para geração, apenas a proibição legal do uso dos castigos físicos como forma de educação

não é suficiente para uma modificação comportamental. Assim, se torna indispensável a motivação de investimentos na figura dos pais para uma

disciplina infantil construtiva, tendo como propósito a mudança de um comportamento autoritário para uma postura permeada pela cumplicidade e

cooperação. Como se trata de um processo exige subsídios para essa transformação. A Parentalidade Positiva que é uma filosofia de vida e uma

metodologia (estratégia) iniciada nos Estados Unidos como disciplina positiva e difundida na Europa como parentalidade positiva, representa uma

abordagem educacional como alternativa não violenta na imposição dos necessários limites,

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco M, Sala 100.

Bairro: Uvarararas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 2.435.046

instrução e regras morais no processo educativo dos filhos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas da resolução 466/2012

Recomendações:

Solicita-se que ao final deste projeto de pesquisa seja enviado o relatório final pela plataforma Brasil por Notificação para evitar pendências com a Propesp ou com o Comitê de Ética

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1043080.pdf	07/12/2017 00:48:09		Aceito
Outros	INSTRUMENTO.pdf	07/12/2017 00:39:44	MARIA CRISTINA BALUTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	07/12/2017 00:37:52	MARIA CRISTINA BALUTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	07/12/2017 00:37:30	MARIA CRISTINA BALUTA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	07/12/2017 00:34:36	MARIA CRISTINA BALUTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 100.

Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 2.435.046

PONTA GROSSA, 13 de Dezembro de 2017

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br