REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

EDUCAÇÃO INTEGRAL E CASTIGOS FÍSICOS NA INFÂNCIA: DISCURSOS DE LEGITIMAÇÃO DA VIOLÊNCIA EDUCATIVA E SEUS IMPASSES PARA A FORMAÇÃO HUMANA PLENA

INTEGRAL EDUCATION AND CORPORAL PUNISHMENT IN CHILDHOOD: DISCOURSES LEGITIMIZING EDUCATIONAL VIOLENCE AND THEIR IMPLICATIONS FOR FULL HUMAN DEVELOPMENT

Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas • 25/04/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/777084811

Andréa Cristina Mascarenhas Nascimento[1]

RESUMO

O artigo analisa criticamente discursos que conferem aparência de legitimidade aos castigos físicos na infância, examinando os impasses que produzem para a formação humana plena no horizonte da Educação Integral. Parte-se do entendimento de que a permanência da violência educativa decorre da força cultural de racionalizações que associam punição, autoridade e correção moral. Para tanto, realizou-se um estudo qualitativo, de base bibliográfica, desenvolvido por meio de revisão crítica da literatura e análise crítico-interpretativa de expressões populares sobre os castigos físicos. A discussão toma como eixo quatro enunciados recorrentes no imaginário educativo e familiar: “apanhei e sobrevivi”, “foi assim que aprendi”, “uma palmada não mata” e “sem apanhar, a criança não aprende limites”. A revisão de literatura, orientada por recorte temporal prioritário de dez anos, com ênfase em produções mais recentes, permitiu evidenciar que tais formulações operam como mecanismos de legitimação da violência educativa, ao transformar sobrevivência em validação, repetição em prova de eficácia, minimização da agressão em absolvição moral e medo em suposta aprendizagem de limites. Conclui-se que os castigos físicos não se mostram compatíveis com uma perspectiva de educação comprometida com a formação humana plena, pois fragilizam vínculos, banalizam a dor como linguagem de autoridade e comprometem dimensões relacionais, emocionais e éticas do desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educação Integral; Castigos físicos; Violência educativa; Mitos legitimadores; Infância.

ABSTRACT

This article critically analyzes discourses that confer an appearance of legitimacy on corporal punishment in childhood, examining the

impasses they create for full human development within the framework of Integral Education. It is based on the understanding that the persistence of educational violence stems from the cultural force of rationalizations that associate punishment, authority, and moral correction. To this end, a qualitative, bibliographic study was conducted through a critical review of the literature and a critical-interpretive analysis of popular expressions concerning corporal punishment. The discussion focuses on four recurrent statements in educational and family imaginaries: “I was beaten and survived,” “that is how I learned,” “a spanking does not kill,” and “without being beaten, children do not learn limits.” The literature review, guided by a priority ten-year time frame with emphasis on more recent publications, showed that these formulations operate as mechanisms for legitimizing educational violence by turning survival into validation, repetition into proof of effectiveness, minimization of aggression into moral absolution, and fear into supposed learning of limits. It is concluded that corporal punishment is not compatible with an educational perspective committed to full human development, since it weakens bonds, trivializes pain as a language of authority, and compromises relational, emotional, and ethical dimensions of child development.
Keywords: Integral Education; Corporal punishment; Educational violence; Legitimizing myths; Childhood.

1. INTRODUÇÃO

A persistência dos castigos físicos na infância desafia os marcos protetivos voltados aos direitos da criança e os fundamentos de uma educação comprometida com o desenvolvimento humano em sua amplitude. No campo da Educação Integral, a formação da criança envolve o reconhecimento de suas múltiplas dimensões e a

articulação entre experiências, tempos, espaços e processos formativos (Brasil, 2023). Nessa perspectiva, práticas educativas baseadas na dor e na ameaça, aqui nomeadas como didática da dor, entram em tensão com concepções formativas comprometidas com a humanização (Arroyo, 2012).

Embora o debate contemporâneo sobre infância tenha avançado na crítica à violência como prática educativa, diferentes discursos ainda circulam com força no imaginário social, conferindo aparência de legitimidade a condutas coercitivas no interior das relações familiares. Tais enunciados expressam formas historicamente enraizadas de compreender a autoridade, a obediência e o lugar da criança nos processos formativos. Nesse cenário, impõe-se a seguinte questão: como determinados discursos socialmente naturalizados continuam revestindo de legitimidade os castigos físicos na infância, e que impasses essa lógica produz para uma perspectiva de formação humana plena vinculada à Educação Integral?

A relevância desta discussão decorre do fato de que a naturalização da violência educativa contribui para a manutenção de práticas que atingem diretamente a dignidade da criança e fragilizam vínculos. Do ponto de vista científico, importa examinar com maior rigor os mecanismos discursivos que preservam a aceitabilidade social dos castigos físicos, deslocando o debate do senso comum para a problematização de crenças, valores e racionalizações historicamente reproduzidos. Do ponto de vista pedagógico e formativo, o problema é ainda mais sensível, uma vez que a manutenção de práticas educativas violentas entra em tensão com um horizonte orientado à formação humana plena.

É nesse contexto que o presente artigo tem como objetivo geral analisar criticamente discursos que conferem aparência de legitimidade aos castigos físicos na infância, examinando os impasses que produzem para a formação humana plena no horizonte da Educação Integral. De modo mais específico, busca-se identificar alguns dos argumentos mais recorrentes utilizados para justificar essa prática no âmbito educativo familiar, examinar os pressupostos culturais, morais e afetivos que atravessam tais enunciados e discutir de que modo esses discursos favorecem a naturalização da violência contra crianças.

Quanto ao percurso metodológico, o artigo desenvolve uma revisão crítica da literatura articulada à análise de expressões socialmente difundidas que mobilizam argumentos culturais, morais ou pedagógicos para justificar os castigos físicos. A análise desenvolvida ao longo do texto sustenta que a permanência das práticas disciplinares punitivas não decorre de comprovação pedagógica de sua eficácia, mas da força cultural de racionalizações que convertem sobrevivência em validação, tradição em critério de verdade, moderação da agressão em absolvição moral e medo em suposta aprendizagem de limites.

Nessa direção, o artigo conclui que os castigos físicos não podem ser compreendidos como recurso compatível com um projeto educativo orientado para a formação humana plena, pois operam pela imposição, pela intimidação e pela banalização da dor, comprometendo dimensões essenciais do desenvolvimento infantil. Ao confrontar discursos de legitimação da violência educativa com os pressupostos da Educação Integral, a análise evidencia um campo de tensões cuja centralidade ética, pedagógica e protetiva demanda enfrentamento na agenda educacional.

2. METODOLOGIA

A investigação foi organizada em abordagem qualitativa, com foco na análise dos discursos que sustentam os castigos físicos na infância. Trata-se de pesquisa básica, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida mediante procedimento bibliográfico. O estudo foi desenvolvido por meio de revisão crítica da literatura (Grant; Booth, 2009), com utilização complementar de fontes normativas e institucionais e análise crítico-interpretativa de enunciados socialmente naturalizados. Considerou-se que determinadas formulações difundidas no imaginário social e familiar operam como formas de legitimação da violência educativa, sendo examinadas à luz de referenciais relacionados à formação humana plena e à proteção integral da criança.

A revisão reuniu produções científicas e referenciais teóricos pertinentes ao tema, complementados por marcos normativos e materiais institucionais. Para o levantamento, foram utilizados descritores e combinações temáticas relacionados a castigos físicos, punição corporal, violência na educação, infância, Educação Integral, formação humana plena, parentalidade, disciplina violenta, *spanking* e *approaches to learning*, com ajustes conforme a especificidade das fontes consultadas. Quando pertinente, empregaram-se operadores booleanos para refinar os resultados. A seleção considerou a pertinência das produções para a discussão dos castigos físicos, da Educação Integral, da formação humana plena e dos processos de naturalização da violência na infância.

Priorizou-se literatura publicada nos últimos dez anos, com ênfase em estudos dos três a cinco anos mais recentes, preservando-se autores clássicos e documentos institucionais necessários à

sustentação conceitual da análise. Foram incorporados, ainda, documentos normativos e materiais institucionais diretamente relacionados à proteção integral da criança e à concepção de Educação Integral, conforme sua contribuição para o problema investigado.

No plano analítico, quatro enunciados recorrentes foram definidos como eixos de exame dos discursos de legitimação dos castigos físicos: “apanhei e sobrevivi”, “foi assim que aprendi”, “uma palmada não mata” e “sem apanhar, a criança não aprende limites”. A análise crítico-interpretativa considerou esses enunciados como formulações socialmente cristalizadas e buscou identificar, em cada um, os pressupostos culturais, morais e afetivos mobilizados para justificar a violência educativa, as concepções de autoridade e infância que lhes dão sustentação e as tensões produzidas diante da proteção integral e da formação humana plena. A interpretação foi desenvolvida em diálogo com a literatura e os documentos selecionados, preservando-se a função argumentativa específica de cada enunciado.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste estudo apoia-se na articulação entre Educação Integral, formação humana plena e crítica à violência educativa na infância. Considera-se que a análise dos castigos físicos não pode ser reduzida ao debate disciplinar ou familiar em sentido restrito, pois envolve concepções de criança, autoridade, cuidado e processo formativo. Nessa perspectiva, a discussão teórica a seguir busca situar os fundamentos que tornam incompatível a defesa da coerção corporal com um projeto educativo comprometido com o desenvolvimento integral e com a proteção da infância.

3.1. Educação Integral, Formação Humana Plena e Violência Educativa

No horizonte da Educação Integral, a formação da criança volta-se ao desenvolvimento pleno dos aspectos intelectuais, físicos, emocionais, sociais e culturais. A criança é vista como um sujeito ativo e protagonista de seu aprendizado, valorizando-se a vivência, o cuidado e o respeito à sua singularidade. Nessa perspectiva, o Ministério da Educação define que o desenvolvimento integral expressa a multidimensionalidade humana e que a Educação Integral articula currículo, práticas sociais, diferentes espaços e experiências formativas, superando visões fragmentadas do processo educativo (Brasil, 2023). Assim, não pode ser dissociada da formação familiar.

Essa compreensão dialoga com formulações que pensam a educação para além da instrução formal e da adaptação passiva. Em Paulo Freire (1996), a prática educativa se vincula à autonomia e à formação ética do sujeito; em Miguel Arroyo (2012), a educação se relaciona a processos mais amplos de humanização; e, no debate sobre Educação Integral, autoras como Isa Maria F. R. Guará (2009) aproximam desenvolvimento pleno, proteção e reconhecimento da criança em suas múltiplas dimensões. Nesse contexto, formar significa criar condições para o desenvolvimento de autonomia, vínculo, autorregulação e convivência respeitosa.

É nesse ponto que os castigos físicos se tornam problemáticos. Quando a coerção corporal é admitida como recurso educativo familiar, a relação pedagógica passa a operar pela dor, pela ameaça ou pela intimidação e, ainda que se realize no âmbito privado da família, repercute diretamente na formação do sujeito. Neste artigo,

essa operação é nomeada didática da dor, expressão retomada de uso histórico associado a práticas escolares fundadas em castigo, repressão e imposição (González, 1965) e reelaborada, neste estudo, para o exame das relações educativas familiares contemporâneas. Nesse recorte, designa a conversão intencional da dor ou do sofrimento em recurso de correção, aprendizagem ou produção de obediência.

A legislação brasileira assegura a proteção da integridade física, psíquica e moral da criança e afirma expressamente o direito de crianças e adolescentes de serem educados e cuidados sem castigo físico ou tratamento cruel ou degradante, reforçando que essa proteção não é acessória, mas constitutiva do processo de cuidado e educação (Brasil, 1988; Brasil, 2014).

Além disso, organismos internacionais vêm reiterando que a disciplina violenta permanece amplamente disseminada no ambiente doméstico. Estimativas recentes do UNICEF indicam que a punição violenta por cuidadores ainda atinge grande parte das crianças no mundo, inclusive na primeira infância (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2024). A literatura também associa a punição corporal a prejuízos emocionais, relacionais, comportamentais e ao desenvolvimento infantil (End Corporal Punishment, 2021).

À luz da Educação Integral, portanto, a violência educativa produz um enorme impasse: a formação humana plena exige proteção, respeito e mediação, enquanto o castigo físico opera pela imposição e banaliza a dor, atribuindo-lhe uma linguagem de autoridade. Se essa prática segue socialmente aceita, isso se relaciona à permanência histórica de concepções que se expressam e se

renovam em discursos capazes de revesti-la de intenção pedagógica, cuidado ou tradição. É justamente nesse ponto que se insere a análise dos enunciados que legitimam os castigos físicos na infância.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os castigos físicos permanecem presentes nas relações educativas também porque são sustentados por discursos que os apresentam como formas aceitáveis de corrigir, ensinar e impor limites à criança. Nesse sentido, os enunciados analisados nesta seção não devem ser lidos como frases isoladas, mas como formulações recorrentes que condensam crenças, valores e racionalizações socialmente compartilhadas, por meio das quais a violência é apresentada como se constituísse um recurso legítimo de disciplina e cuidado.

A partir do referencial adotado e da literatura selecionada, a análise permitiu identificar quatro núcleos discursivos recorrentes na legitimação dos castigos físicos na infância, apresentados a seguir como categorias analíticas. Ao final da seção, apresenta-se ainda um quadro-síntese, com o propósito de sistematizar os principais enunciados examinados, suas estratégias de legitimação e os impasses que produzem à luz da Educação Integral e da formação humana plena.

4.1. “Apanhei e Sobrevivi”: A Sobrevivência Como Falso Critério de Validade Educativa

Entre os enunciados mais recorrentes na defesa dos castigos físicos, “apanhei e sobrevivi” talvez seja um dos mais aceitos socialmente, justamente porque transforma uma experiência individual em argumento geral. À primeira vista, a frase parece apenas relatar o

passado; no entanto, seu efeito discursivo é mais amplo: ela desloca a discussão da qualidade da prática educativa para o fato bruto da sobrevivência, como se não ter morrido, não ter adoecido gravemente ou não ter rompido visivelmente com a vida social bastasse para validar a violência sofrida.

Esse raciocínio entra em choque com a literatura da área. A síntese de Gershoff e Grogan-Kaylor (2016) mostrou associação entre palmadas e múltiplos desfechos negativos, sem evidência de benefícios em comparação com outras formas de disciplina. Nessa perspectiva, dizer “apanhei e sobrevivi” produz uma redução importante: em vez de perguntar o que a experiência de apanhar ensinou, que marcas deixou, que modos de relação ajudou a construir ou que sofrimentos silenciou, o argumento se contenta com a constatação de que o sujeito continuou vivo.

No entanto, sobreviver não equivale a desenvolver-se plenamente. Organismos internacionais têm reiterado evidências nesse sentido. A disciplina violenta compromete dimensões emocionais, cognitivas, físicas e socioemocionais do desenvolvimento infantil, ainda que seus efeitos nem sempre sejam imediatamente reconhecidos pelos adultos que a sofreram ou a reproduzem.

Há, nesse enunciado, uma naturalização retrospectiva da violência. A experiência passada é reinterpretada por uma lógica de normalização segundo a qual o sofrimento infantil, quando situado no interior da família e associado à intenção de corrigir, tende a ser relativizado. Nesse sentido, a WHO (2025) destaca que o castigo corporal produz efeitos que ultrapassam a noção restrita de dano físico imediato, associando-se a prejuízos de saúde mental, desenvolvimento socioemocional e desempenho educacional, além

de maior agressividade e perpetração de violência. Isso fragiliza a ideia de que a ausência de dano extremo visível possa servir de critério para absolver a prática.

Além disso, o argumento apaga uma distinção decisiva para este artigo: uma criança pode sobreviver à violência e, ainda assim, ter aprendido a obedecer por medo, a silenciar emoções, a associar autoridade à dor ou a reproduzir a coerção como forma socialmente aceita de correção. Sob a perspectiva da Educação Integral, esse ponto merece extrema atenção, porque o foco deve ser a qualidade ética, relacional e formativa das experiências vividas na infância, e não a mera permanência biográfica. Se a formação humana plena pressupõe proteção, vínculo, respeito e desenvolvimento multidimensional, a sobrevivência à agressão não pode funcionar como prova de acerto educativo.

Trata-se, portanto, de um enunciado que não demonstra a eficácia dos castigos físicos, mas expressa a força de sua normalização cultural. Ao transformar resistência à dor em evidência de boa formação, “apanhei e sobrevivi” dificulta a problematização da violência e contribui para sua continuidade intergeracional. Por isso, enfrentá-lo exige deslocar o debate do simples fato de ter “suportado” a experiência para a pergunta mais relevante: que tipo de formação humana se produz quando a dor é convertida em linguagem pedagógica?

4.2. “Foi Assim Que Aprendi”: Tradição, Repetição e Transmissão Intergeracional da Violência

O enunciado “foi assim que aprendi” acrescenta um passo à lógica do argumento anterior. Se “apanhei e sobrevivi” transforma a

resistência à violência em prova de aceitação, “foi assim que aprendi” converte a própria experiência sofrida em suposta evidência pedagógica. Aqui, a tradição deixa de aparecer apenas como memória e passa a funcionar como justificativa: o fato de uma prática ter sido vivida na infância é mobilizado como razão para sua continuidade na geração seguinte. Nesse movimento, a repetição tende a adquirir aparência de legitimidade, como se a permanência histórica de um comportamento bastasse para validá-lo educativamente.

A literatura esclarece esse entendimento. Uma revisão de escopo recente sobre transmissão intergeracional da punição corporal identificou correlação positiva significativa em 16 de 18 estudos analisados, mostrando que experiências de punição corporal na infância se associam, com frequência, à aprovação ou à reprodução dessa prática na vida adulta (Xu; Wang; Silverstein, 2025). Em linha semelhante, Holden (2020) observa que adultos que apanharam quando crianças tendem a desenvolver atitudes mais favoráveis ao uso da punição física e a reproduzi-la com os próprios filhos, o que ajuda a explicar por que certos padrões educativos se mantêm mesmo quando já largamente questionados no plano ético e científico.

Esse achado é importante porque desloca a discussão do terreno da “tradição” para o da transmissão. Não se trata, portanto, de reconhecer um costume familiar neutro, mas de compreender como práticas violentas podem ser aprendidas, normalizadas e reinscritas nas relações educativas. Em estudo com base populacional no Canadá, Afifi *et al.* (2022) encontraram associação entre histórico parental de abuso físico, abuso emocional e castigo físico (*spanking*) na infância e maior probabilidade de que seus

filhos também fossem submetidos a castigo físico. Os autores ressaltam, inclusive, que a hipótese de transmissão intergeracional da violência ajuda a compreender a continuidade desses comportamentos entre gerações, ainda que os mecanismos não sejam lineares nem idênticos em todos os casos.

Sob essa perspectiva, “foi assim que aprendi” não demonstra que a prática ensinou bem; demonstra que foi incorporada como forma de exercício da autoridade. A passagem da experiência vivida para a convicção educativa costuma ocorrer sem elaboração crítica suficiente, sobretudo quando a violência é recoberta por narrativas de correção, cuidado ou dever parental. Holden (2020) chama atenção para o papel das crenças e atitudes parentais nesse processo: muitos adultos não nomeiam a palmada como agressão, mas como “correção” ou “disciplina”, atribuindo-lhe valor instrumental e minimizando seus efeitos negativos. Assim, a experiência punitiva pode ser incorporada como se constituísse uma referência legítima de educação.

A revisão clássica de Gershoff (2002), atualizada e aprofundada em trabalhos posteriores, já mostrava que a punição corporal se associa a maior agressividade, menor internalização moral e piores indicadores de saúde mental. Ou seja, a repetição geracional de uma prática não prova sua eficácia educativa; pode, ao contrário, sinalizar a persistência de um padrão relacional lesivo que segue sendo confundido com ensino e autoridade.

À luz da Educação Integral, esse ponto é decisivo. Se a formação humana plena exige mediação, proteção, vínculo e desenvolvimento multidimensional, a alegação de que alguém “aprendeu” porque foi submetido à violência exige examinar o que está sendo chamado de

aprendizagem, quais processos a produziram e quais efeitos acompanharam essa experiência. Quando a dor ocupa o lugar da mediação e a repetição ocupa o lugar da reflexão, a didática da dor se atualiza nas relações familiares como lógica de transmissão intergeracional, pela qual se transmite não apenas um método disciplinar, mas uma concepção de infância subordinada à correção, de autoridade fundada na possibilidade de impor sofrimento e de relação educativa organizada pela coerção como recurso de ensino. Nesse sentido, “foi assim que aprendi” funciona menos como prova de formação e mais como indício da força com que a violência pode ser herdada, naturalizada e reapresentada como cuidado.

4.3. “Uma Palmada Não Mata”: A Minimização da Violência Como Estratégia de Legitimação

O enunciado “uma palmada não mata” funciona por redução e deslocamento. Em vez de discutir se o castigo físico é formativamente adequado, a frase rebaixa o problema ao extremo da morte ou da lesão grave, como se apenas a violência que deixa marcas severas ou consequências fatais devesse ser considerada eticamente questionável. Com isso, o debate deixa de incidir sobre a legitimidade da prática e passa a girar em torno de sua intensidade, produzindo uma falsa oposição entre “palmada” e violência. O efeito discursivo é claro: a agressão moderada, apresentada como pontual e controlada, tende a ser absolvida moralmente por não se confundir com espancamento ou abuso extremo.

Entre os resultados observados por Gershoff e Grogan-Kaylor (2016), em décadas de pesquisa, estão associação com maior agressividade, mais problemas externalizantes e internalizantes, pior relação entre pais e filhos e menor internalização moral, entre outros indicadores.

Em direção semelhante, a *American Academy of Pediatrics*, em seu posicionamento sobre disciplina eficaz, afirma que estratégias aversivas, incluindo punição corporal, são minimamente eficazes no curto prazo e ineficazes no longo prazo, além de se associarem a riscos comportamentais, cognitivos, psicossociais e emocionais (Sege; Siegel, 2018).

Nesse contexto, a ideia de que a palmada seria aceitável por não matar depende justamente da minimização dos danos que não se expressam como tragédia imediata. O problema é que os estudos não restringem os efeitos da punição corporal a lesões físicas severas. A Organização Mundial da Saúde destaca que a gravidade do castigo corporal não se limita à ocorrência de lesão física severa, uma vez que a prática se associa a prejuízos para a saúde mental, o desenvolvimento e os resultados educacionais, além de maior agressividade e perpetração de violência (WHO, 2025). Da mesma forma, o UNICEF tem reiterado que a disciplina violenta prejudica o desenvolvimento emocional, cognitivo e físico, inclusive quando ocorre no ambiente doméstico e é socialmente interpretada como prática “normal” de correção (UNICEF, 2025).

Há, portanto, uma operação discursiva importante nesse enunciado: ao dizer que “uma palmada não mata”, não se demonstra a adequação da prática, apenas se estabelece um limiar muito baixo para sua absolvição. A ausência de morte, de fratura ou de espancamento visível passa a funcionar como se bastasse para tornar a prática aceitável, eclipsando perguntas mais relevantes para o campo da educação: o que a criança aprende quando a dor entra em cena como linguagem de autoridade? Que efeitos relacionais se produzem quando o limite é imposto por meio da agressão? Que

concepção de cuidado se sustenta quando a integridade da criança é relativizada em nome da correção?

Além disso, esse argumento preserva uma gradação enganosa entre formas de violência, como se a moderação da força bastasse para descaracterizar a natureza coercitiva do ato. A literatura, contudo, mostra que práticas descritas como “leves” ou “moderadas” não se separam nitidamente de outros padrões de parentalidade dura e tendem a compor ambientes relacionais marcados por intimidação, assimetria e medo. A controvérsia clássica em torno da revisão de Gershoff (2002) evidenciou debates metodológicos sobre causalidade e sobre a distinção entre castigo físico e formas mais severas de punição, mas mesmo os críticos reconheceram a necessidade de cautela ao tratar a punição física ordinária como prática inofensiva ou pedagogicamente validada (Baumrind; Larzelere; Cowan, 2002; Holden, 2002).

Sob a perspectiva da Educação Integral, esse enunciado é bem problemático porque reduz a exigência ética da formação humana plena a um padrão mínimo de não destruição. No lugar de perguntar se a prática favorece autonomia, vínculo, segurança, autorregulação e desenvolvimento multidimensional, aceita-se como suficiente o fato de que ela não produziu o pior desfecho imaginável. Trata-se de um rebaixamento importante do horizonte formativo: não se discute mais o que ajuda a criança a crescer de modo pleno, mas apenas o que ainda pode ser tolerado sem escândalo social imediato. Assim, “uma palmada não mata” não funciona como argumento pedagógico consistente; funciona, antes, como mecanismo de banalização da violência, tornando moralmente administrável aquilo que deveria ser criticamente interrogado.

4.4. “Sem Apanhar, Criança Não Aprende Limites”: Limites, Aprendizagem e Falsa Equivalência Entre Autoridade e Coerção

O enunciado “Sem apanhar, criança não aprende limites” talvez seja o mais diretamente pedagógico entre os discursos de legitimação dos castigos físicos. Diferentemente de “apanhei e sobrevivi”, que se ancora na memória, ou de “uma palmada não mata”, que opera pela minimização, aqui a violência é defendida como método formativo, como se apanhar fosse condição para a aprendizagem do autocontrole, do respeito e da obediência. O problema é que essa formulação estabelece uma falsa equivalência entre impor medo e formar limites, como se a interrupção imediata de um comportamento fosse prova suficiente de aprendizagem.

A literatura recente não sustenta essa equivalência. Em estudo longitudinal com amostra ampla e pareamento estatístico para reduzir vieses de seleção, Kang (2025) encontrou associação entre castigo físico (*spanking*) aos 5,5 anos e pior desempenho em abordagens de aprendizagem (*approaches to learning*) aos 6,5 e 7,5 anos, inclusive quando a análise foi restringida a episódios de baixa frequência. Isso é particularmente relevante porque as abordagens de aprendizagem envolvem disposições fundamentais ao processo educativo — atenção, persistência, engajamento, organização e autorregulação em tarefas —, justamente dimensões que o discurso dos “limites” presume fortalecer. Em vez disso, os achados sugerem prejuízo ao desenvolvimento dessas disposições (Kang, 2025).

Em direção semelhante, Islam, Hossain e Haque (2025), ao investigarem o impacto do castigo corporal em casa sobre habilidades básicas de aprendizagem em Bangladesh, encontraram evidência causal de que a exposição à punição corporal reduz a

probabilidade de que crianças desenvolvam habilidades básicas de leitura e numeracia. Os autores empregaram uma estratégia econométrica para enfrentar problemas de endogeneidade e concluíram que a punição corporal compromete resultados educacionais elementares, reforçando a necessidade de intervenções precoces e de aplicação efetiva das normas protetivas (Islam; Hossain; Haque, 2025). Esses achados são importantes porque mostram que o problema, além de causar sofrimento emocional, alcança o próprio processo de aprendizagem, contrariando frontalmente a ideia de que a coerção corporal ensine aquilo que a criança "precisa aprender".

Além disso, estudos recentes têm mostrado que as crenças parentais favoráveis à punição corporal influenciam negativamente o ambiente de desenvolvimento infantil. Nelson *et al.* (2025), em estudo convergente de métodos mistos com mães em contexto de vulnerabilidade, observaram que experiências adversas na infância e trajetórias marcadas por punição corporal se articulam a crenças e práticas parentais que mantêm a coerção como resposta ordinária ao comportamento infantil. Para a presente discussão, o interesse desse estudo está em mostrar que a defesa dos "limites" não emerge apenas como escolha racional de método, mas como prática moldada por experiências anteriores, estresse e normalização cultural da violência (Nelson *et al.*, 2025).

Também merece destaque o fato de que intervenções voltadas à parentalidade positiva vêm obtendo resultados precisamente na direção oposta ao enunciado analisado. Trujillo *et al.* (2025), ao avaliar o programa colombiano SERES: La Paz Empieza en Casa, identificaram redução de práticas violentas, principalmente punição física, juntamente com melhora em indicadores de

comportamentos parentais positivos, regulação emocional e interação com as crianças. O ponto principal aqui é que o fortalecimento de práticas não violentas não resultou em "falta de limites", mas em melhora ampla de dimensões associadas ao cuidado, à disciplina indutiva e ao monitoramento parental. Em outras palavras, o estudo sugere que o problema não está na ausência de coerção física, mas na crença de que ela seria necessária para organizar a vida relacional e educativa da criança (Trujillo *et al.*, 2025).

Sob a perspectiva da Educação Integral, isso é decisivo. Aprender limites não se reduz a cessar um comportamento por medo de nova agressão. Limites, numa perspectiva formativa, supõem mediação, previsibilidade, vínculo, linguagem, construção progressiva de autorregulação e inserção ética da criança nas relações. Quando a didática da dor ocupa o lugar da mediação, o que se obtém pode ser silêncio, retraimento ou obediência imediata, mas não necessariamente internalização reflexiva de limites. A violência tende a reconfigurar a autoridade como poder de ferir e o cuidado como licença para constranger, produzindo impasses profundos para uma formação humana plena.

Assim, "Sem apanhar, criança não aprende limites" não se sustenta como enunciado pedagógico consistente. O argumento, portanto, revela a persistência de uma concepção autoritária de educação que confunde medo com aprendizagem e coerção com formação.

4.5. Convergências Analíticas e Sistematização dos Achados

A fim de sintetizar os núcleos argumentativos discutidos, apresenta-se, a seguir, um quadro-resumo dos principais enunciados

analisados, suas estratégias de legitimação e os impasses que produzem para a Educação Integral.

Quadro 1. Síntese analítica dos discursos de legitimação dos castigos físicos na infância

Enunciado recorrente	Estratégia de legitimação	Efeito discursivo principal	Impasse para a Educação Integral
“Apanhei e sobrevivi”	Validação retrospectiva da violência	Converte sobrevivência em critério de absolvição da prática	Reduz a formação à ausência de dano extremo e obscurece prejuízos ao desenvolvimento
“Foi assim que aprendi”	Naturalização da transmissão intergeracional	Transforma repetição em suposta prova de eficácia educativa	Confunde reprodução de práticas com formação humana plena
“Uma palmada não mata”	Minimização da gravidade	Banaliza a agressão ao medir sua gravidade apenas pelo dano físico extremo	Desconsidera impactos emocionais, relacionais e formativos da violência
“Sem apanhar, criança não aprende limites”	Falsa equivalência entre coerção e aprendizagem	Confunde medo com aprendizagem e obediência imediata com formação de limites	Rompe com mediação, vínculo e autorregulação, centrais à Educação Integral

Fonte: elaborado pela autora (2026).

O quadro evidencia, em conjunto, que tais enunciados não sustentam pedagogicamente os castigos físicos, mas operam como racionalizações que preservam sua aceitabilidade social, em desacordo com uma perspectiva de formação humana plena.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou criticamente discursos de legitimação dos castigos físicos na infância, examinando os impasses que produzem para a formação humana plena no horizonte da Educação Integral. Ao tomar como eixo os enunciados “apanhei e sobrevivi”, “foi assim que aprendi”, “uma palmada não mata” e “sem apanhar, a criança não aprende limites”, buscou-se evidenciar que a permanência da violência educativa não decorre de comprovação pedagógica de sua eficácia, mas da força cultural de racionalizações que seguem conferindo sentido positivo, ou ao menos tolerável, à agressão contra crianças.

Os enunciados analisados mostram que a defesa dos castigos físicos se apoia em deslocamentos recorrentes: a sobrevivência é convertida em validação, a repetição geracional em prova de eficácia, a minimização da agressão em absolvição moral e o medo em aprendizagem. Em vez de sustentarem uma pedagogia do desenvolvimento, esses discursos contribuem para a reprodução de relações educativas marcadas por coerção, assimetria e banalização da dor. Nesse sentido, o problema dos castigos físicos não se restringe ao ato em si, mas envolve o conjunto de sentidos que o tornam socialmente defensável e transmissível entre gerações.

Sob a perspectiva da Educação Integral, a permanência de práticas educativas violentas introduz uma contradição no horizonte da

formação humana plena. Se educar integralmente implica reconhecer a criança em suas múltiplas dimensões e considerar as relações que participam de sua constituição, práticas baseadas em dor, medo e coerção passam a integrar o próprio problema formativo. A interrupção imediata de um comportamento pode ocorrer, mas não equivale à construção de limites, autonomia ou autorregulação, processos que dependem de mediação, vínculo, segurança e participação progressiva da criança nas relações. A violência educativa incide, portanto, sobre dimensões que a própria Educação Integral se propõe a desenvolver, tornando insuficiente uma concepção de integralidade que preserve fora de seu horizonte as experiências disciplinares vividas no âmbito familiar.

Assim, conclui-se que enfrentar os castigos físicos exige mais do que proibir formalmente sua prática: exige problematizar os discursos que a revestem de intenção corretiva, cuidado ou tradição. Ao questionar esses enunciados no campo da Educação Integral, o artigo procurou contribuir para a ampliação de um debate ainda insuficientemente enfrentado nesse campo, apesar de sua relevância ética, pedagógica e protetiva.

Além das conclusões teóricas apresentadas, o estudo permite assinalar implicações relevantes para o campo educacional e para a proteção da infância. A problematização dos discursos que legitimam os castigos físicos pode contribuir para processos de formação docente, orientação às famílias e fortalecimento de práticas educativas não violentas, coerentes com os princípios da Educação Integral e da proteção integral da criança. Do mesmo modo, o tema permanece aberto a novas investigações, especialmente no que diz respeito à circulação contemporânea desses enunciados em diferentes contextos sociais, às formas de sua

reprodução intergeracional e às possibilidades de construção de referências formativas que desnaturalizem a violência no campo da educação.

Espera-se, por fim, que a crítica aqui desenvolvida favoreça o fortalecimento de referências educativas não violentas, coerentes com uma concepção de infância fundada no respeito, na proteção integral e na formação humana plena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFIFI, Tracie O. *et al.* An Examination of Parents' Adverse Childhood Experiences (ACEs) History and Reported Spanking of Their Child: Informing Child Maltreatment Prevention Efforts. **International Journal of Environmental Research and Public Health,** Basel, v. 19, n. 17, art. 10580, 2022. DOI: 10.3390/ijerph191710580. Disponível em: https://doi.org/10.3390/ijerph191710580. Acesso em: 6 fev. 2025.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2012.

BAUMRIND, Diana; LARZELERE, Robert E.; COWAN, Philip A. Ordinary physical punishment: is it harmful? Comment on Gershoff (2002). **Psychological Bulletin,** Washington, v. 128, n. 4, p. 580-589, 2002. DOI: 10.1037/0033-2909.128.4.580. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12081082/. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 out. 2024.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13010.htm. Acesso em: 2 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conceito.** Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/fundamentos/conceito. Acesso em: 2 set. 2025.

END CORPORAL PUNISHMENT. **Corporal punishment of children:** review of research on its impact and associations. Full working paper, September 2021. Disponível em: https://endcorporalpunishment.org/wp-content/uploads/2021/09/Research-effects-full-working-paper-2021.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Nearly 400 million young children worldwide regularly experience violent discipline at home.** UNICEF, 11 jun. 2024. Disponível em: https://www.unicef.org/press-releases/nearly-400-million-young-children-worldwide-regularly-experience-violent-discipline. Acesso em: 10 fev. 2025.

GERSHOFF, Elizabeth T. Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: a meta-analytic and theoretical review. Psychological Bulletin, Washington, v. 128, n. 4, p. 539–579, 2002. DOI: 10.1037/0033-2909.128.4.539. Disponível em: https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.539.

GERSHOFF, Elizabeth T.; GROGAN-KAYLOR, Andrew. Spanking and child outcomes: old controversies and new meta-analyses. **Journal of Family Psychology,** Washington, v. 30, n. 4, p. 453-469, 2016. DOI: 10.1037/fam0000191. Disponível em: https://doi.org/10.1037/fam0000191. Acesso em: 23 mar. 2025.

GONZÁLEZ, Diego. **Didáctica o dirección del aprendizaje.** 7. ed., 3. tir. Buenos Aires: Cultural Centroamericana, 1965. 394 p.

GRANT, Maria J.; BOOTH, Andrew. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. **Health Information & Libraries Journal,** v. 26, n. 2, p. 91–108, 2009. DOI: 10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x. Acesso em: 18 set. 2026.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto,** Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2419/2158. Acesso em: 18 out. 2025.

HOLDEN, George W. Perspectives on the effects of corporal punishment: comment on Gershoff (2002). **Psychological Bulletin,** Washington, v. 128, n. 4, p. 590-595, 2002. DOI: 10.1037/0033-

2909.128.4.590. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12081083/. Acesso em: 12 set. 2025.

HOLDEN, George W. Why Do Parents Hit Their Children? From Cultural to Unconscious Determinants. **The Psychoanalytic Study of the Child,** [S. l.], v. 73, n. 1, p. 10-29, 2020. DOI: 10.1080/00797308.2020.1690858. Disponível em: https://doi.org/10.1080/00797308.2020.1690858. Acesso em: 26 dez. 2025.

ISLAM, Md Johirul; HOSSAIN, Marjan; HAQUE, Sheikh Touhidul. The cost of discipline? Exploring the impact of corporal punishment on children's foundational learning skills in Bangladesh. **International Journal of Educational Development,** [S. l.], v. 111, art. 103360, 2025. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2025.103360. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103360. Acesso em: 9 fev. 2026.

KANG, Jeehye; RODRIGUEZ, Christina M. Spanking and Children's Approaches to Learning: Estimates from a Longitudinal Matched-Sample Design. **Behavioral Sciences,** Basel, v. 15, n. 5, art. 658, 2025. DOI: 10.3390/bs15050658. Disponível em: https://doi.org/10.3390/bs15050658. Acesso em: 24 jan. 2025.

NELSON, A. K. *et al.* Adverse childhood experiences and use of corporal punishment among women in low-resource settings: a convergent mixed methods study with mothers of children under five in the Dominican Republic. **BMC Women's Health,** London, v. 25, art. 37, 2025. DOI: 10.1186/s12905-025-03742-y. Disponível em: https://doi.org/10.1186/s12905-025-03742-y. Acesso em: 16 mar. 2026.

SEGE, Robert D.; SIEGEL, Benjamin S.; Council on Child Abuse and Neglect; Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family

Health. Effective discipline to raise healthy children. **Pediatrics,** Itasca, v. 142, n. 6, e20183112, 2018. DOI: 10.1542/peds.2018-3112. Disponível em: https://doi.org/10.1542/peds.2018-3112. Acesso em: 11 ago. 2025.

TRUJILLO, Angela; GONZÁLEZ BERNAL, Martha Rocío; AMOROCHO, José David. SERES: La Paz Empieza en Casa—Evaluation of an Intervention Program to Reduce Corporal Punishment and Parenting Stress, and to Enhance Positive Parenting Among Colombian Parents. **European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education,** [S. l.], v. 15, n. 11, art. 223, 2025. DOI: 10.3390/ejihpe15110223. Disponível em: https://doi.org/10.3390/ejihpe15110223. Acesso em: 10 jan. 2026.

UNICEF. **Violent discipline.** New York: UNICEF Data, 2025. Disponível em: https://data.unicef.org/topic/child-protection/violence/violent-discipline/. Acesso em: 10 jan. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Corporal punishment of children and health.** Geneva: WHO, 2025. Disponível em: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/corporal-punishment-and-health. Acesso em: 12 jan. 2026.

XU, Ying; WANG, Xiafei; SILVERSTEIN, Merril. Intergenerational Transmission of Corporal Punishment: A Scoping Review. **Trauma, Violence, & Abuse,** [S. l.], 2025. DOI: 10.1177/15248380251336170. Disponível em: https://doi.org/10.1177/15248380251336170. Acesso em: 2 fev. 2026.

---

[1] Mestranda em Ciências da Educação. Especialista em Metodologias da Pesquisa e do Trabalho Científico pela UNIFAV; em

Neuropsicopedagogia pela UCAM (Universidade Cândido Mendes); em Produção de mídia para a Educação Online (FACED / UFBA); em Programação Neurolinguística (PNL) e em Gestão Educacional pela Faculdade Maximum. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná. Professora e coordenadora pedagógica na rede pública educacional de Entre Rios-BA. Membra do CTBEII (Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada). Autora do livro A teia da infância e o labirinto dos castigos. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.