

6 Considerações Finais

Esta tese buscou investigar a relação entre educação e as práticas correcionais para menores entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Tal leitura foi balizada pela compreensão do sociólogo francês François Dubet (2010) acerca do *programa institucional*, compreendido como uma modalidade socializadora cuja finalidade é exercer um trabalho sobre o outro, a partir da ação dos agentes de uma dada instituição com o propósito determinado de transformar este outro através da formação de uma nova subjetividade.

Com tal finalidade, tomamos como objeto de estudo a circulação de ideias correcionais para menores no período referido, compondo uma cartografia da temática, a partir da seleção de alguns espaços chave através dos quais esta circulação poderia ser analisada. Desse modo, a tese, na sua estrutura, privilegiou quatro pontos onde a questão da menoridade se colocou como fundamental, foram eles a cidade, onde a presença dos menores nos sugeriu uma interpretação da relação que eles estabeleciam com a mesma, e desta com os menores, por meio da ação dos agentes policiais e judiciários. Seguimos depois para as casas de correção com a finalidade de perceber a presença dos menores nela e o modelo correcional ao qual estavam submetidos. Um terceiro ponto analisado foi a defesa do espaço específico para a infância fundado em um modelo educativo, onde tivemos por base a produção de três diferentes intelectuais. Por fim, nós encerramos este percurso com a produção da legislação para menores, evidenciando os aspectos educativos do modelo consagrado nos diplomas nacionais.

Do ponto de vista do recorte temporal, a pesquisa percorreu um período relativamente longo, de 37 anos, pois, entendemos que a década de 1890 marcou um período significativo para a discussão sobre a reforma penitenciária, em que uma das questões que suscitaram dela foi a necessidade da organização de um outro modelo institucional para os menores fundado em ações preventivas e que visava substituir o modelo punitivo pelo educativo.

O recorte se prolongou até o ano de 1927, momento em que no Brasil se consolidou a legislação de assistência e proteção aos menores do país. Contudo, compreendemos que esta década foi o período em que o discurso jurídico reassumiu um relativo protagonismo nas questões referentes à criminalidade infantil, porém, com suas práticas e discursos renovados, auxiliado por outras áreas de saberes como a sociologia, a antropologia criminal, o higienismo, a psicologia, a psiquiatria e a pedagogia.

A questão central que orientou a investigação foi a de identificar o sentido atribuído à educação no projeto de reforma correcional em curso no período mencionado. Podemos afirmar que no final do século XIX foi conferido às ideias educacionais um lugar de destaque para a correção dos menores a que se havia imputado a culpa de um delito ou crime.

A pena de prisão com a função de corrigir os indivíduos criminosos foi uma utopia do humanismo iluminista do século XVIII, que imaginou ser possível dissuadir o delinquente da prática criminosa através da aplicação da pena de prisão com trabalho forçado, em regime comum ou celular. Foucault (2004) considerou que a pena prisão não tinha nenhum aspecto humanitário, apenas transferia o suplício que era público para o espaço privado da prisão.

Para o autor, a finalidade da pena foi a de disciplinar os corpos dos presos pela internalização de um governo que lhe era externo. O panóptico, modelo de controle total da vida prisional, pretendia inculcar nos presos um padrão disciplinado pela sua sujeição a um olhar exógeno, fazendo com que adotasse novos hábitos, mas tomando-os como a expressão da sua própria subjetividade.

A aquisição de novos hábitos foi o conceito basilar da reforma correcional prisional durante o século XIX, que fundou a sua ação em uma dupla moralização dos hábitos, fosse ela entendida como moralização dos valores, missão a cargo dos capelães, responsáveis pela formação religiosa do prisioneiro e pela instrução de primeiras letras, ou fosse pela adoção do hábito moralizado do trabalho, a cargo dos mestres de oficinas. O trabalho correcional era fundado em uma pedagogia do corpo que deveria ser alcançada pela rotina do trabalho forçado. Compreendia-se o criminoso como um indivíduo preso à natureza e as medidas adotadas eram arraizantes. Falamos de um tempo em que faltava um cabedal de conhecimentos científicos que orientasse o trabalho regido por uma forte noção empírica.

Ao longo do século XIX, a mera aplicação do suplicio se mostrou como uma perspectiva insuficiente para a redução dos índices de criminalidade e da sua reincidência. O questionamento dos limites da aplicação da pena levou ao desenvolvimento de alternativas ao velho modelo jurídico baseado na noção de castigo com trabalho. Ao longo da pesquisa, identificamos três alternativas que foram ao mesmo tempo concorrentes e complementares: a reforma da linguagem jurídica com a implantação do modelo de graduação da pena, partindo da aplicação da pena mais severa àquela mais branda; a defesa de medidas eliminatórias, que teve como fundamento o desenvolvimento da Escola Lombrosiana; e a perspectiva preventiva, com a criação dos institutos disciplinares, que culminou no aparecimento das legislações de assistência e proteção de menores.

A perspectiva educativa atravessou o debate da reforma correcional a partir da emergência do discurso científico pedagógico do final do século XIX, quando a educação foi pensada como uma possibilidade de resposta à força sugestiva da hereditariedade. A educação passou a ser percebida como meio de suavizar as marcas atávicas dos indivíduos assinalados por taras inatas ou adquiridas que os conduziam fatalmente às práticas criminosas.

O desenvolvimento do argumento científico, no final do século XIX, ofereceu novas bases para se pensar a criminalidade, já não mais como um simples reflexo do discernimento, mas como resultado de influências hostis que levavam à degenerescência moral e social dos indivíduos. Sob o impacto do progresso das ciências biológicas como o darwinismo e o lamarckismo, foi possível repensar a relação do homem com a natureza.

Contra a ação sugestiva e perversa da natureza, compreendida como hereditariedade, formulou-se a noção de ‘antídoto’ capaz de reverter, ainda que parcialmente, os seus efeitos. Pareceu aos homens do final do século XIX que apenas uma ação preventiva e educativa de longa duração seria capaz de reverter os sinais nefastos a que um conjunto da população, pelo seu modo de vida, estava condenado.

Foi no âmbito das ideias de prevenção ao crime que a educação correcional de menores se afirmou como alternativa ao modelo jurídico-punitivo. Por seu caráter moldável, a criança foi vista como passível de uma ação preventiva e direcionada com propósito de regenerá-la. O combate ao crime antecipou-se ao

delito para encontrar na infância o personagem ideal do seu projeto de intervenção e defesa social.

À educação foi atribuída a ideia de verdadeira força sugestiva, uma hereditariedade positiva, capaz de promover a retirada do indivíduo do estado puro da natureza e leva-lo à condição propriamente humana. No entanto, era preciso realizar um trabalho sistemático e de longa duração ao articular educação moral com instrução profissional e literária para alcançar o propósito de transformar a infância material e moralmente abandonada, cujas más inclinações as condenavam ao mundo do crime, em futuros homens úteis a si e a pátria.

Desse modo, compreendemos que na passagem do século XIX para o XX, as práticas e as ideias acerca da correção de menores passaram por três aspectos distintos. A primeira é aquela que entendemos como marcadamente jurídica e que se estendeu por todo século XIX, desde a criação das casas de correção até a década de 1890, em que os menores estavam sujeitos a um regime jurídico semelhante ao dos adultos, ainda que, neste século, já se esboçassem algumas preocupações com a separação dos menores dos adultos.

A segunda etapa é a da emergência da linguagem pedagógica de cariz científico, que compreendeu as décadas de 1890 até 1910. É preciso salientar que não tomo emergência como a busca da origem do debate pedagógico científico, pois, se a proposta fosse buscar tal origem, teríamos que voltar ao século XVIII e investigar os pedagogos e filósofos responsáveis por tal perspectiva. O que nos interessou foi o momento em que tais ideias se cruzaram com a perspectiva correcional e possibilitaram o aparecimento dos institutos preventivos com relativa autonomia dos agentes judiciários e marcadamente educativos.

A terceira etapa é a da linguagem jurídico-pedagógica, que aparece no momento de formulação da legislação de assistência e proteção aos menores. Tal medida é uma reivindicação dos agentes correccionais que necessitavam que o Estado regulamentasse a sua ação para que o trabalho preventivo/educativo fosse realizado a contento, em especial, no que se referia à destituição do pátrio poder. Porém, ela se materializou não apenas neste aspecto, mas também na configuração de um tribunal preventivo, cuja finalidade era se antecipar aos delitos ao exercer a sua jurisdição sobre uma infância descrita como abandonada moral e materialmente.

O modelo preventivo se organizou a partir da desqualificação da família como agente educativo. Esta foi acusada de não cumprir satisfatoriamente a proteção e a educação moral da infância pobre (RIZZINI, 2011). A ideia da desorganização da família das classes populares foi pensada em comparação com o modelo da família nuclear burguesa, cujas condições materiais se diferenciavam da carestia econômica em que viviam aquelas famílias, traduzindo-se em ausência de cuidado e direção. As famílias pobres foram representadas como responsáveis por condenarem seus filhos a repetir pela aprendizagem as suas práticas condenáveis.

Contágio e imitação foram dois vocábulos do período que ganharam relevância na abordagem educativa. O primeiro termo foi tomado do vocabulário médico-higienista cuja intencionalidade era assinalar os modos de transmissão das doenças através do contato social. O seu empréstimo ao campo educativo teve como fim marcar a preocupação com o perigo proveniente de se deixar as crianças em desamparo sob o cuidado de famílias promíscuas ou pelas ruas na companhia de adultos cujos hábitos eram degenerados.

Associado a este primeiro vocábulo, a imitação apareceu como outro termo que, tomado de empréstimo da nascente psicologia, informava a modalidade básica de aprendizagem na infância. A simples escuta de gírias ou o convívio com adultos ébrios e viciosos, à porta das estalagens ou nas ruas inspiravam os menores a tomar como referência tais comportamentos por suas inclinações já comprometidas.

Contra a ação nefasta de pais alcóolatrás, tabagistas, promíscuos, sífilíticos, ociosos, etc. enfatizou-se uma ação educativa de base moral, realizada no seio de uma família honesta, onde a vida infantil era dirigida especialmente pela mãe, responsável pelo cuidado direto da criança, mas que tomava a família como o eixo de uma educação da virtude, balizada pela noção de exemplaridade.

À instrução literária e à instrução profissional foram atribuídas um sentido pragmático, enquanto preparatórias para a vida após o período de reforma moral dos educandos. A subordinação da instrução literária à educação moral se justificava pela ideia positiva de que aquela sozinha trazia pouco ou nenhum impacto sobre a entrada ou saída do mundo do crime.

Na escala de hierarquização dos autores do período, a instrução literária gozou de menos prestígio que a educação moral e a instrução profissional. A importância prática desta última modalidade de instrução era garantida pela possibilidade da colocação do menor no mundo do trabalho e a sua inserção no

mundo produtivo, colaborando para a grandeza da pátria. A instrução literária deveria ser suficiente para o pleno desenvolvimento da atividade profissional, fosse ela oficial ou agrícola.

A ideia de uma educação literária com luxos, como o aprendizado de línguas, por exemplo, era pernicioso, pois alimentava no educando desejos que a sua posição no mundo do trabalho não poderia saciar. Foi por isso que se defendeu como modelo universal a aquisição da instrução primária com os rudimentos da leitura e da escrita, alguns conhecimentos das matemáticas, além do desenho – com finalidade estritamente profissional. Mesmo o ensino das artes, como o ensino de música, tinha em si uma concepção profissionalizante, aos melhores se garantia a entrada nas corporações militares.

O modelo de educação moral foi confiado a uma figura idônea cuja correção deveria inspirar nos seus educandos o desejo de viver uma vida correta. Ao longo das décadas de que trata a pesquisa, este agente idôneo variou desde o diretor da prisão, coadjuvado por outros agentes, a ele subordinados, passando pelo diretor dos institutos para menores e o professor-prefeito, agente que cuidava das pequenas turmas como um pai, até a figura do juiz-pedagogo coadjuvado pelo diretor do instituto disciplinar no momento da formulação da legislação de menores. Consagrou-se a educação pelo exemplo como o modelo educativo por excelência da correção de menores.

Após a apresentação deste panorama mais geral, apontaremos os aspectos comparativos, salientando as semelhanças e diferenças, que tais questões apresentaram no Brasil e em Portugal. Um primeiro aspecto que se deve salientar foi de que ambos os países se encontravam na periferia do debate correcional e durante o século XIX deram pouca importância a este debate, ao apresentar mudanças pontuais, porém sem grande impacto no que se referia ao tratamento dos menores.

Partimos da relação dos menores brasileiros e portugueses com a cidade, pois o modo como ocuparam-na foi um dos elementos que permitiu associar a infância pobre com o universo da criminalidade, tendo por referência a tipificação no crime de vadiagem. Nesta perspectiva, um conjunto de fatores colaborou para esta imagem, a sua situação no espaço urbano, a classe social da qual faziam parte, a estrutura familiar e a própria relação que construíam com a cidade.

Ao tomarmos como fonte a produção fotográfica de dois importantes fotógrafos da cidade do Rio de Janeiro e de Lisboa, no princípio dos noventa, foi possível perceber que a distribuição dos menores pela cidade obedeceu ao critério etário e esteve marcada pela noção de gênero. Construímos duas categorias geográficas para pensar esta relação, *espaço doméstico* e *logradouros públicos*.

Por *espaço doméstico* compreendemos a área da cidade circunscrita à vizinhança da casa, onde prevalecia a presença de crianças de pouca idade e de meninas. Esta definição nos pareceu mais apropriada para compreender uma relação que as classes trabalhadoras estabeleceram com o bairro, lugar primordial da sociabilidade popular.

A produção das autoras Michelle Perrot (2006) e Margareth Rago (2014) foi fundamental para percebermos que para as classes populares a sociabilidade era feita no bairro, lugar da sobrevivência, e não no interior da casa, lugar do encontro para determinadas atividades, como o descanso e a alimentação. Desse modo, a presença da infância nas ruas era naturalizada, porque o bairro era o lugar da vivência dos sujeitos.

A necessidade de buscar meios para a subsistência da família afastava deste cenário a maioria dos adultos e dos jovens inseridos no mundo do trabalho, deixando as crianças ainda pequenas ao cuidado de outras um pouco maiores, neste caso, de meninas. Chamou atenção nas fotos, que a atenção às crianças menores se constituiu como parte das brincadeiras delas.

Um segundo cenário, mais afastado dos espaços domésticos, foi o local onde localizamos os meninos um pouco maiores, em pequenos grupos de idades próximas. Definimos estes espaços como logradouros públicos. Neles, os menores apareceram gozando do tempo livre, sem uma ocupação definida, ou envolvidos em atividades laborais como de vendedor de jornais, por exemplo.

A passagem de um cenário para o outro foi mediado por mulheres que ao se ocuparem de certas atividades laborais percorriam as ruas da cidade acompanhadas por grupos de menores. Entendemos que nestes trajetos cotidianos, os menores aprendiam a usar a cidade, conciliando um tipo de atividade mais livre, onde trabalho e lazer se confundiam.

Importa salientar que o olhar do fotógrafo esteve marcado pela sua classe de origem e se dirigiu a um público de mesma classe social. Tais imagens confirmaram a ideia de abandono que marcou a representação dessa infância, fosse pela ausência

dos pais nos espaços domésticos, fosse por ocuparem a cidade sem a presença de adultos.

A estratégia de recolha dos menores, em ambos os países teve como particularidade o reconhecimento das características que enquadrariam estes menores no conceito de ‘vadios’. Este reconhecimento passou pela afirmação de que era nos logradouros públicos sem ocupação ordeira que justificasse a sua estada naquele espaço que os menores se viciavam e ameaçavam a ordem urbana com gestos intimidadores, como correr, andar em grupo, ou fazer barulho.

No Brasil foi possível verificar que na última década dos oitocentos havia contenda entre o campo policial e o campo judiciário, resultado das disputas entre estes dois campos acerca da responsabilidade de condução do processo criminal de menores. Tal disputa evidenciou as tensões dos campos e indicou procedimentos próprios de classificação dos menores, um mais preocupado com a identificação dos sinais da vadiagem e outro mais preocupado com o formalismo do processo.

No lado português foi possível perceber que havia uma política de recolha dos menores para encaminhá-los às colônias africanas com o objetivo de povoar a região. Deste modo, a casa de correção se configurou como lugar da passagem dos menores e não propriamente o lugar da sua correção, o que justificaria o pouco investimento que a instituição recebeu neste período.

Uma vez apreendidos nas ruas, os menores apreendidos nas ruas eram conduzidos às Casas de Correção das capitais dos dois países. Aqui se marca o aspecto mais fortemente distinto entre os dois modelos correcionais que se configuraram nos dois países. Embora, as Casas de Correção tenham sido criadas como espaço para a prisão de menores, ambos modelos indicavam as diferentes perspectivas que no século XIX fundaram esta instituição.

A Casa de Correção brasileira foi criada no Império e servia de prisão para adultos e crianças. Ainda que o projeto inicial datasse de 1834, o seu funcionamento só se iniciou na década de 1850, quando não havia uma preocupação tão clara sobre a necessidade de separar os menores dos adultos, acreditava-se que a simples separação celular bastaria.

O modelo brasileiro foi inspirado em Alburn, que consistia em um regime misto, com trabalho comum durante o dia nas oficinas e prisão celular individual a noite. O trabalho obrigatório era a base da reforma correcional neste modelo que pretendia inculcir no preso o hábito da atividade laboral pela sua repetição diária.

Assim, compreendemos que, neste modelo, o trabalho era o castigo e o remédio aplicado como medida correcional. A formação do hábito passava ainda pelo cuidado moral sob a responsabilidade dos capelães, exercido nas missas, nas preleções, na assistência individual religiosa na célula, na biblioteca com a leitura edificante e na escola prisional. A escola prisional ocupava um tempo mínimo do tempo correcional prisional.

O modelo português foi inspirado na penitenciária da Pensilvânia, que consistia em um rigoroso regime de isolamento celular, com intuito de levar ao prisioneiro à reflexão dos seus atos e consequente arrependimento. No entanto, ela enfatizou a ação mediadora dos agentes prisionais como responsáveis pela regeneração dos menores, atribuindo ao trabalho um papel secundário. A instituição portuguesa foi fundada na década de 1870, onde a ideia da separação dos menores estava mais clarificada, tanto que a Casa de Detenção e Correção de Lisboa foi uma instituição exclusivamente para menores, não se admitindo nela presos maiores, que eram encaminhados à cadeia civil do Limoeiro.

Como se afirmou, embora cada modelo desse ênfase diferente ao trabalho, é correto afirmar que nas casas de correção as atividades oficiais ocuparam a quase totalidade da rotina dos presos. No Brasil, as oficinas eram o lugar do aprendizado de um ofício e da formação do hábito do trabalho, enquanto que em Portugal, elas eram o lugar da aprendizagem, a reforma dos presos viria pelo trabalho de reflexão no isolamento absoluto.

Ambos os modelos não trouxeram nem impactos econômicos, uma vez que as receitas das oficinas não foram suficientes para o sustento das instituições, nem tão pouco impactos correccionais, outra vez que as taxas de criminalidade não baixavam. Do ponto de vista penitenciário, a alternativa foi estabelecer um sistema de vantagens aos presos que aderiam à reforma correcional, tornando mais branda a sua vida dentro da instituição. Tal proposta foi mais evidente no modelo brasileiro, pois, dentre os dois modelos estudados, era aquele que mais se aproximava da discussão penitenciária. A preocupação com o abrandamento da pena no modelo português, esteve associada aos efeitos negativos do isolamento por longo período de tempo, acusado de levar à loucura.

A descrença na possibilidade de correção fundada neste regime estritamente jurídico, levou a adoção de medidas preventivas que se antecipasse ao crime e teve como corolário a emergência dos institutos disciplinares como lugar de uma

educação correcional no combate à degenerescência moral e social dos indivíduos. Destacamos três autores que se ocuparam desta perspectiva educacional, Ferreira-Deusdado, Antonio Oliveira e Franco Vaz. A produção intelectual desses agentes conciliou diferentes perspectivas, todas fundadas em base científica.

O pedagogo português Ferreira-Deusdado foi o único dentre os intelectuais destacados que não teve relação direta com tais institutos. A contribuição do autor esteve ligada à formulação de um campo teórico capaz de balizar os procedimentos correcionais. Situado na confluência do meio penitenciário e educacional, o autor foi o representante português em eventos internacionais desta área, na década de 1890.

Para Ferreira-Deusdado, a reforma correcional deveria ter por base uma educação moral sólida e não se orientar pelo ensino profissional, que representava apenas a sua dimensão prática. É desta orientação que se compreende a sua atenção aos processos de aprendizagem moral, uma atividade de longa duração, que deveria se iniciar no seio de uma família honesta.

Para este autor, a formação moral dos indivíduos passava por etapas ao sair da fase instintiva até chegar à sua expressão mais elevada, a virtude, entendida como a sujeição dos indivíduos às regras que lhe eram externas. Assim, ele se opôs ao modelo de Spencer sobre pedagogia moral como uma educação que conduzia à autonomia. A ideia de um sujeito autônomo, para Ferreira-Deusdado, era a expressão da submissão dos indivíduos à paixão e ao egoísmo.

A perspectiva do autor era claramente marcada pela noção de classe, uma educação burguesa da moral. Ao reconhecer nas famílias pobres a incapacidade de dirigir seus filhos no caminho da sua concepção de educação moral, o autor propôs a adoção de experiências religiosas das escolas oficinas, onde o diretor criaria artificialmente um clima familiar para a educação dos internos que estivessem sob a sua direção.

A falta de uma referência a uma discussão nesses moldes no Brasil pode ser explicada pela diferença entre o lugar de formulação do discurso pedagógico em Portugal e no Brasil. No Brasil, a formulação deste discurso foi realizada no âmbito das escolas normais, enquanto que em Portugal, ela se deu no ensino superior, no Curso Superior de Letras. Aqui, a discussão esteve mais estritamente ligada à formação do professor primário e à prática escolar. Em Portugal, este discurso mais

estrito também foi realizado no âmbito das escolas normais, enquanto que o discurso científico da educação esteve voltado para o curso de Letras.

Dois outros autores foram importantes para pensarmos a circulação das ideias correcionais para menores vinculado às instituições, o padre Antonio Oliveira, antigo capelão da Casa de Correção e Detenção de Lisboa, e o diretor da Escola 15 de Novembro, Franco Vaz. Apesar de algumas especificidades da posição de ambos, o primeiro preocupado em tirar a perspectiva correcional da inércia que marcava a instituição em que atuava e o segundo mais preocupado com a sua questão espacial com objetivo de marcar a sua distinção das Casas de Correção.

Foi possível perceber pontos em comum nas duas experiências, o que apontou um incipiente processo de standardização do modelo correcional. O primeiro foi a substituição do modelo fundado na punição pela educação. Neste sentido, as instituições privilegiaram a reprodução do modelo familiar, reforçando a ideia de que a educação moral era a base da educação correcional neste modelo também.

O diálogo entre os dois países se deu apenas após a década de 1910, quando Portugal promulgou o decreto de proteção e assistência à infância. Tal documento fundou-se na colaboração equitativa entre os campos jurídico, médico e educativo. A grande novidade foi a criação da Tutoria da Infância, um tribunal preventivo de cariz pedagógico.

Nesta primeira década, as práticas correcionais ainda estavam marcadas por um discurso pedagógico mais livre, porém, na década de 1920, percebeu-se um recrudescimento do discurso jurídico na legislação portuguesa submetida agora a organização do Ministério da Justiça. Para o Padre Antonio Oliveira (1918) essa mudança foi indicativa que o debate educativo não havia formado discípulos nas elites jurídicas que ainda estava presa às velhas práticas do direito penal.

O principal foi a reforma que a partir de 1919 tem lugar em Portugal. Ao todo foram duas, sendo a segunda em 1925, momento em que no Brasil se organizava a legislação que daria corpo ao Código de Menores promulgado em 1927. As apropriações dos referenciais portugueses devem ser compreendidas em um duplo movimento, diacrônico e sincrônico.

No diacrônico entendemos a valorização da perspectiva preventiva presente na lei de 1911, que tinha como fundamento a educação dos menores apoiada no tripé: formação moral, instrução literária e instrução profissional. Era a defesa da

educabilidade de todos os internos. A retirada da criança da família e a sua colocação nas escolas de reforma eram a consolidação de um projeto correcional.

Na década seguinte, vê-se o surgimento de um discurso mais cético quanto à possibilidade de educação dos menores, cuja base de desenvolvimento era a importância que a medicina psiquiátrica tomou neste período de tempo. O discurso da anormalidade ganha relevância no debate correcional e se define que nem toda criança é educável, porque a educação exige educabilidade. Estabeleceram-se as bases para adoção de medidas que contribuiriam para uma pedagogia corretiva como linguagem jurídica e uma desvalorização da atividade pedagógica.