1 Introdução

Uma tese é sempre o resultado da relação entre as aspirações que encetaram um projeto de pesquisa e os limites impostos por aquilo que de fato se pode fazer durante os anos de estudo, pesquisa e escrita, tanto no que se refere à coleta dos documentos – sempre lacunares – que permitiram elencar um conjunto de fontes, como pelo próprio processo de maturidade intelectual do pesquisador.

Em 2011, quando me inscrevi para o processo seletivo do doutorado do Departamento de Educação da PUC-Rio, o projeto que intencionei pesquisar tinha como fio condutor, o estudo de uma instituição oficial para menores da cidade do Rio de Janeiro, orientado pela categoria *cultura escolar*, compreendida como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10).

A escolha de uma perspectiva marcadamente escolar era resultado de dois aspectos que informaram de modo decisivo o processo de construção do objeto tal qual eu apresentara, um de caráter pessoal/profissional e outro referente às minhas leituras acadêmicas. Quanto ao primeiro aspecto, informo a minha passagem como professor alfabetizador, no ano de 2004, pela escola Maria Thereza do Espírito Santo, que funciona dentro da Casa Maternal Mello Mattos, localizada no bairro do Jardim Botânico, zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

Àquela época a instituição completava 80 anos de fundação e tal data passara em brancas nuvens. Sobre a história da instituição e de seu fundador havia muito desconhecimento e mitos. Este momento coincide com o final da minha graduação no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, onde eu desenvolvia meu trabalho de conclusão de curso sobre a representação da infância popular carioca no chamado “cinema da retomada”, sob a orientação da professora Maria Carolina Granato.

A pesquisa sobre a representação da infância pobre carioca em filmes brasileiros do final do século XX me levou ao estudo da construção de uma categoria que marcou de modo indelével a representação da infância mencionada. Refiro-me à categoria “menor”. A conjunção desses fatores aguçou a minha curiosidade para esta questão, cujo interesse recaiu sobre o lugar da educação em uma discussão histórica cujo papel dos campos jurídico e assistencial já haviam se tornado objeto de pesquisa histórica.

Aqui entra o segundo aspecto mencionado acima e que diz respeito às minhas leituras em história da educação, para quem se formou no Curso Normal Superior e no mestrado pesquisou na área de Mídia e Educação. É inquestionável o lugar de destaque ocupado pela categoria *cultura escolar* na pesquisa em educação – não apenas na história da educação – nos anos de 1990 e 2000. Um exame sobre a quantidade de autores que se ocuparam dela e das diferentes perspectivas propostas por eles nos daria a noção de quão polissêmica e central ela se tornou.

Farias Filho et all (2004) nos oferecem um quadro panorâmico quando se propõem investigar a cultura escola enquanto categoria de análise e campo de investigação. Estes autores nomeiam quatro teóricos que se ocuparam dela – Dominique Julia, André Chervel, Jean-Claude Forquin e Viñao Frago. A amplitude de autores levou a formulação de perspectivas concorrenciais nos modos de compreender a categoria, desde aquela que a concebe como um estudo de normas e práticas, até ao exame das disciplinas escolares, passando pelo estudo do currículo, e ainda o de toda vida escolar, respectivamente.

Farias Filho et all (2004) reconhecem o papel seminal da formulação do trabalho de Dominique Julia para a história da educação, cuja formulação coube a um historiador que investiga as representações. Tal como nesta perspectiva, o estudo da cultura escolar atribuía centralidade às normas e às práticas culturais. O meu interesse por esta categoria era resultado do lugar que ela ocupava naquele momento.

No entanto, a dificuldade em organizar as fontes para o estudo de uma instituição específica para menores, conduziu-me à busca de outros meios de focar nos aspectos educativos relativos à minoridade. Foi quando o meu interesse se

fixou em um campo de interseção entre o jurídico e o educativo. A minha questão passava a ser por quais meios a perspectiva educativa havia orientado a reforma legal para o atendimento desta infância. Ou seja, como haviam circulado no campo jurídico as ideias pedagógicas que orientaram a formulação de uma legislação jurídico-educativa.

No primeiro momento, pareceu-me interessante tomar por objeto as viagens e missões de estudos de agentes que foram responsáveis pela apropriação e difusão de ideias e modelos educativos (MIGNOT & GONDRA, 2007) que derivaram nas primeiras legislações para menores. As reformas legislativas foram o resultado de um movimento internacional que teve como finalidade “salvar as crianças” ao enquadrá-las em ordenamentos jurídicos (RIZZINI, 2011). A possibilidade de vir a empreender este caminho pelo estudo da relação estrita entre o juiz Mello Mattos e o padre Antonio Oliveira, em Portugal, foi muito cedo abandonada pela constatação de Câmara (2010) e Martins (2011) de que inexistia documentação referente à ligação entre os dois intelectuais.

A pesquisa caminhava para a análise da produção dos campos jurídicos brasileiros e portugueses, o que exigia a escolha de um suporte textual que servisse de ‘instituição’ para a análise deste campo. A dimensão dos periódicos como instituição foi trabalhada por Ana Lucia Cunha Fernandes em sua tese de doutorado intitulada *A “Santa Causa da Instrução” e o “Progredimento da Humanidade”*: *Revistas Pedagógicas e Construção do Conhecimento Pedagógico no Brasil e em Portugal no final do século XIX*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, em 2004. Os trabalhos sobre circulação de ideias e modelos pedagógicos têm apontado o papel central dos periódicos para a sua configuração (NOVOA, 1993; CATANI, 1996; CARVALHO & PINTASSILGO, 2011; FERNANDES, 2004).

Neste sentido, reorientei a pesquisa de campo para a constituição dessas revistas que poderiam se tornar objeto da pesquisa. As pesquisas de Armando Sorares de Castro Formiga (2010) e Luís B. Chorão (2002), me auxiliaram na definição dos periódicos jurídicos luso-brasileiros. Quando eu cheguei à minha primeira qualificação, eu já havia optado pela Revista da Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro, cuja edição iniciou em 1899 e findou em 1918, com um breve intervalo sem publicação. Desejava tomar por objeto em Portugal a Revista

da Faculdade de Direito de Lisboa cuja primeira edição saiu em 1917 e é publicada até hoje, com intervalos nos seus primeiros anos. A sua consolidação editorial veio apenas no período do Estado Novo português.

A primeira qualificação havia me apontado que o objeto precisava ser melhor redesenhado, de modo que eu fizesse escolhas sobre o que eu desejaria de fato pesquisar. Para a banca, naquele momento, havia distintos objetos sob um mesmo interesse de pesquisa. Foi em Portugal, que a observação feita pela banca me tocou mais fortemente, eu percebi que a pesquisa com as revistas jurídicas me conduziria a um caminho que centrava a discussão nos aspectos criminológicos da questão da menoridade, mas não apontavam para o diálogo com a educação.

Por sugestão da professora doutora Margarida Louro Felgueiras, minha orientadora no Porto durante o período da bolsa financiada pelo programa de Doutorado Sanduíche (PDSE) da Capes, eu conduzi a pesquisa para a leitura da produção de Manuel Ferreira-Deusdado, professor e filósofo português, que entre os vários campos em que atuou, na passagem dos séculos XIX para o XX, dedicou parte de sua produção à discussão sobre o ensino carcerário e as ideias correcionais para menores. Esta guinada feita em Portugal reaproximou a minha pesquisa da linha que considero que seja a sua espinha dorsal, o lugar da educação na reforma dos menores.

Dentre os impactos que se pode apontar resultantes desse reencontro, eu gostaria notadamente de destacar a substituição que para mim foi fundamental, refiro-me à passagem de uma perspectiva jurídico-educativa para menores para a perspectiva correcional para menores. Mais do que um jogo de palavras, esta mudança sinalizou para mim o lugar onde se deu a apropriação das ideias pedagógicas no que concerne à menoridade.

Eu gostaria aqui de explicitar no que penso quando me refiro aos aspectos correcionais para menores. Eu tomarei o correcional por uma modalidade socializadora, ou seja, como um “trabalho sobre o outro” (DUBET, 2010) cuja intenção deliberada da instituição socializadora, por meio dos seus agentes, é de transformar esse outro através da formação de uma nova subjetividade. A perspectiva correcional de que me ocupo, tinha por objetivo moralizar costumes desviantes e inculcar o hábito do trabalho como uma prática regeneradora.

É nesse aspecto socializador que eu penso ser possível aproximar a escola e a prisão, enquanto instituições cujo trabalho educativo, o *programa institucional* (DUBET, 2010), imbuía-se da missão transformadora dos sujeitos, apropriada da igreja, sem com isso negar as suas diferenças. Foi no século XIX que a frase atribuída ao escritor francês Victor Hugo, epílogo do capítulo, se tornou uma citação recorrente no discurso de políticos, juristas, educadores e jornalistas sobre a relação existente entre a missão socializadora da escola e da prisão. A força desta citação pode ser mensurada por seu uso corrente ainda no século XXI.

O objetivo geral da tese é estudar a circulação de ideias e práticas correcionais para menores na passagem do século XIX para o XX, período de consolidação de uma sensibilidade mais afeita à particularidade da criança no espaço luso-brasileiro. Esta atenção buscou moralizar os procedimentos de intervenção sobre os menores por meio de três procedimentos reformadores: a construção da sua especificidade jurídica, a organização dos espaços de atendimento específicos e renovação das práticas de atendimento. Denomino este processo como de “reforma correcional para menores”.

O recorte temporal, que cobre desde a década de 1890 e se estende ao ano de 1927, é justificado pelo entendimento de que este período consolida a perspectiva educacional no atendimento correcional dos menores. O ponto nevrálgico é a passagem dos menores, das instituições correcionais comuns – onde dividem espaço com presos comuns – para reformatórios, instituições que lhes seriam exclusivas, culminando na elaboração de uma legislação especial para os menores.

Neste contexto, interessa investigar que sentido foi atribuído à educação no projeto de reforma correcional em curso no período referido? Que questões eram evidenciadas na passagem para um modelo fundado na punição para outro definido como educativo? Em que mudanças consistiram em a introdução deste novo modelo?

A hipótese que orienta a pesquisa é de que a reforma correcional foi atravessada pelo debate pedagógico do período em tela evidenciado pelo surgimento de instituições de ‘educação forçada’. Durante grande parte da pesquisa buscou-se encontrar ecos dessa discussão pedagógica no seio da

comunidade jurídica, por definição, investida de uma missão ordenadora. No entanto, as pesquisas apontavam, que se tais ecos houveram, foram pontuais e ligados à trajetória de personagens específicos, não se institucionalizando nos espaços sociais frequentados por este grupo profissional.

Durante os anos de pesquisa, eu percorri periódicos jurídicos luso-brasileiros, boletins das bibliotecas nacionais das capitais brasileira e portuguesa para localizar na seção de livros jurídicos penais e criminais a referência a obras pedagógicas, livros de criminalistas brasileiros e portugueses, o currículo de duas faculdades de direito situadas no Rio de Janeiro e em Lisboa, as lições de direito criminal utilizadas em faculdades de direito das capitais brasileira e portuguesa, produzidas por ex-alunos destas instituições e corrigidas por professores catedráticos desta cadeira, ou pelo próprio catedrático – o que não se mostrou como prática comum, uma vez que a produção destes materiais de auxílio didáticos não atribuíam prestígio aos professores que preferiam dedicar-se à produção de obras originais e polêmicas. Os alunos, geralmente nos últimos anos dos cursos jurídicos, que se dedicaram a este tipo de produção tenderam a ingressar no magistério ocupando lugares de pouco prestígio até conseguirem o acesso à uma cátedra.

A consulta do vasto material descrito acima evidenciava que, neste período, os magistrados e teóricos criminalistas, com inserção nas cátedras das faculdades de direito, reconheciam o limite da pena intimidativa para o projeto correccional dos encarcerados e preconizavam mudanças relativas à pena. Duas vertentes se impuseram, os defensores da Nova Escola Penal, referendados pelo trabalho do italiano Cesar Lombroso, defenderam a adoção de penas eliminatórias, uma vez que a recuperação de criminosos natos seria uma quimera iluminista. De outro lado, criminalistas de abordagem socialista irão preconizar a adoção de uma perspectiva preventiva e a moderação do castigo com intuito de dotar a pena de uma dimensão educativa.

A investigação impõe a definição de um corpus teórico e metodológico para a sua realização. Neste sentido, parto das contribuições conferidas pela História Cultural francesa ao fazer historiográfico. Nela, a atenção dada aos processos pelos quais as *representações* circulam pelo mundo social e às suas modalidades

de *apropriação* vêm sendo objeto da história (e da história da educação) há algum tempo.

Segundo a historiadora Lynn Hunt (1992), este fenômeno é resultado da relevância que a perspectiva cultural tomou no campo historiográfico francês desde a década de 1960, quando a disciplina história se viu obrigada a repensar suas abordagens, seus objetos e métodos. No entanto, para Roger Chartier (1990), a aproximação da história a novas disciplinas lançou desafios à disciplina histórica que nos anos de 1980 se traduziram em questionamento dos seus objetos e das suas certezas metodológicas.

A resposta teria sido dupla, por um lado, ela se colocou na trincheira lançada por novas disciplinas sociais, como a antropologia e a linguística, e incorporou objetos reencontrados¹. Por outro lado, ela foi obrigada a pensar os próprios fundamentos que a fizeram dominante – tais como a longa duração, o tratamento serial das fontes, entre outros.

A história cultural definiu-se como o estudo do “modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17). Para este autor, ela é o estudo do *mundo como representação social*, ou seja, “dos esquemas intelectuais incorporados, a partir dos quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 17).

O estudo das *representações* encontra-se no campo das concorrências, que em última instância anuncia-se como espaço de relação de poder. Assim, as representações que são percepções do social não são nunca discursos neutros, pois produzem modos de estar no mundo, impõem uma autoridade à custa de outras, legitimam reformas ou justificam para os indivíduos as suas escolhas. As representações não são resultado do social, não refletem ou distanciam-se dele, elas são o social encarnado em práticas. A contribuição da história cultural ao estudo das ideias foi a de afirmar que as representações não se constituem em um real de segunda categoria.

¹ O autor afirma que estes objetos foram reencontrados uma vez que a geração de 1930 dos *Analles* já reconheciam os *utensílios mentais*, embora as relegassem ao segundo plano.

Pensar o *mundo como representação* leva a privilegiar as estratégias pelas quais os discursos são apropriados. Colocada no centro da abordagem da história cultural, a *apropriação* “visa uma história social dos usos e das interpretações, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem” (CHARTIER, 2002, p. 68).

Para o autor, a atenção às condições e aos processos que dão suporte à produção de sentido rompem com a tradição de uma certa história intelectual que acreditou em inteligências e ideias desencarnadas, o procedimento metodológico implica partir dos objetos, das formas e dos códigos para alcançar com mais pertinência as variações culturais.

A abordagem documental empregada na tese teve por corpus um conjunto variado de documentos que foram obtidos em distintas instituições de guarda do Brasil e de Portugal, como Biblioteca Nacional e o Arquivo Nacional, no Brasil, e A Biblioteca Nacional, a Biblioteca Pública Municipal do Porto, a Sociedade de Geografia de Lisboa e o Arquivo Nacional da Torre do Tombo, em Portugal. Assim, relatórios anuais de diretores de casas de correção, de ministros às sessões legislativas, mapas de movimentos de presos, regulamento de prisões, publicações referentes às instituições em eventos da área penitenciária, produção de autores relativa às ideias correcionais para menores, publicações em periódicos, atas de congressos penitenciários, jurídicos e relativos à criança, publicações de diretores de reformatórios, relatórios relativos aos reformatórios, regulamentos destas instituições e legislações compuseram o corpus documental da pesquisa.

Como resultado do processo de construção do objeto e das fontes obtidas, que compõem o corpus documental da pesquisa e abrange duas realidades nacionais distintas, eu adotei uma inspiração comparada. Não situo o trabalho no campo da história comparada, mas reconheço nela um elemento que reputo basilar, o relacional. No entanto, a história comparada é mais do que a atenção aos aspectos relacionais, ela é uma modalidade historiográfica que tem a comparação como elemento estrutural.

A elaboração de uma perspectiva historiográfica comparada teve em Marc Bloch o primeiro esforço de sistematização, quando ele publicou dois artigos intitulados, *Pour une histoire comparée des sociétés européennes*, na *Revue de*

Synthèse Historique (1928) e *Comparaison*, no *Bulletin de Centre International de Synthèse* (1930), além do livro já clássico *Os Reis Taumaturgos* (1924). Para Barros (2014), a iniciativa empreendida por Bloch foi primordial para a constituição da “história comparada problema” fosse por suas exposições teóricas ou pela pesquisa realizada (p. 44).

Quando Marc Bloch formulou os princípios metodológicos de uma história comparada, ele tinha clareza de que o comparatismo não era uma novidade. Há muito tempo já se comparava no campo sociológico, a sua chegada à oficina do historiador foi tardia. Na década de 1920, a comparação já se impunha como prática generalizada nos estudos históricos. No entanto, não havia rigor no seu fazer. Ela carecia de um método. Dirá o autor “ela demanda um método, ser um instrumento técnico de uso fácil, manipulável e suscetível de resultados positivos²” (1928, p.16).

Para ele, para se fazer história comparada era imprescindível duas condições indispensáveis – semelhanças e diferenças. Afirmou o autor, “então, duas condições são necessárias para que exista, historicamente falando, a comparação: uma certa semelhança entre os fatos observados – é claro – e uma algumas diversidades entre os lugares em que ocorrem³” (p. 17).

Segundo Bloch (1928), o procedimento da comparação poderia se dar por duas aplicações distintas, tanto nos princípios, como nos resultados. Referia-se às análises diacrônica e sincrônica. A primeira era o estudo de sociedades afastadas no espaço e no tempo, cujo perigo desta abordagem era incorrer no anacronismo, ao imputar a determinado contexto características que não tivessem sentido real ali. A segunda era a análise sincrônica que se dava através do estudo de sociedades distantes no espaço, porém, contemporâneas. Para o autor, ela permitia perceber os aspectos de influências entre os contextos estudados. Foi a perspectiva que balizou o seu mais famoso trabalho. Disse sobre esta perspectiva.

Mas há uma outra aplicação do procedimento de comparação: estudar paralelamente sociedades vizinhas e contemporâneas, suas influencias umas sobre as outras, apresentadas nos seus desenvolvimentos, em razão, precisamente, de sua

² Ce qu’il demande à une méthode, c’est d’être un instrument technique, d’usage courant, maniable e susceptible de résultats positifs.

³ Donc deux conditions sont nécessaire pour qu’il y ait, historiquement parlant, comparaison: une certaine similitude entre les faits observés – cela va de soi – et une certaine dissemblance entre les milieux où ils se sont produits

proximidade e de seu sincronismo, à ação das mesmas grandes causas, e voltando, pelo menos parcialmente, à uma origem comum⁴” (1928, p. 19).

Segundo Barros (2014) apesar do esforço empreendido por Bloch, nos anos 1920, foi preciso esperar algumas décadas para presenciarmos uma produção mais consubstanciada no campo da história comparada. No final do século passado, motivado pelas “crescentes experiências de associações econômicas, culturais e políticas entre países diversos, na América Latina, na África ou na Europa” assistiu-se ao aparecimento de um novo interesse pela perspectiva comparada, interessada nas “abordagens transnacionais da história” (p. 88).

A consequência desse interesse renovado foi a ampliação do sentido da comparação, interessada em procedimentos relacionais – “como o comparatismo, a interconexão, o entrelaçamento, o cruzamento, a apreensão de dinâmicas transnacionais” (2014, p. 95). Diante deste cenário, haveria uma especificidade da história comparada? Para Barros (2014), a sua especificidade está em “analisar como um mesmo problema atravessa duas ou mais realidades históricas distintas” (p. 143). Para o autor, mais do que um método estrito, que não pode mais defini-la na sua integridade, a história comparada se configura como uma área.

O comparatismo passou a ser utilizado por outras modalidades historiográficas, “inclusive nos trabalhos monocentrados que utilizam a comparação apenas para melhor delinear um objeto único de análise” ou ainda em trabalhos com “recortes historiográficos distintos, pode compreender apenas um momento da análise historiográfica”, “sem que o trabalho todo possa ser inserido dentro da rubrica da História Comparada” (2014, p. 144).

O que se buscou fazer na tese foi articular aspectos da história comparada – atenção às semelhanças e às diferenças – com a circulação de ideias correccionais. Em um contexto de implantação de um sistema mundial fortemente estandardizado, possibilitado pela circulação destas ideias, pretendeu-se perceber como estes aspectos foram apropriados localmente. Pois, é nesse terreno conceitual meso, que articula o local e o global, fazendo ver uma rede de

⁴ Mais il est une autre application du procédé de comparaison: étudier parallèlement des sociétés à la fois voisines et contemporaines, sans cesse influencées les unes par les autres, soumises dans leur développement, en raison précisément de leur proximité et de leur synchronisme, à l'action des mêmes grandes causes, et remontant, partiellement du moins, à une origine commune.

comunicação e cooperação internacional em matéria de educação, que a perspectiva comparada aparece como um enfoque investigativo complexo (MEYER & RAMIREZ, 2002; SCHRIEWER, 2011).

Os capítulos foram organizados do seguinte modo. No primeiro capítulo faz-se uma apresentação da temática, do percurso traçado, com destaque para as qualificações que sinalizaram para a devida reorganização da pesquisa, as questões que a nortearam, os recortes que foram necessários, além da apresentação da hipótese e do referencial teórico e metodológico que balizou a investigação.

No segundo capítulo, optou-se por tomar como ponto de partida a relação dos menores com as cidades. Este capítulo está subdividido em três itens, onde no primeiro, toma-se como objeto esta relação a partir do registro fotográfico de dois importantes fotógrafos, um brasileiro e outro português, do início do século XX. Aproveitou-se a organização temática misturando as fotografias para compor um painel dos menores na cena urbana. Vale ressaltar que tais fotografias não foram compostas com o objetivo de retratar a infância, mas ao tomar como objeto a cidade, captam os menores no seu cotidiano.

No segundo item, usou-se um conjunto de inquéritos policiais cariocas que não se tornaram processos contra os menores, para salientar as disputas entre o campo policial e judiciário em torno da qualificação do menor como autor de crime de vadiagem. No terceiro item, os objetos foram guias de condenação de menores portugueses, cuja característica era a aplicação de penas de curta brevidade. Tentou-se mostrar como a captura dos menores esteve vinculada a um projeto de povoamento das colônias africanas, o que fez da Casa de Detenção e Correção de Lisboa mais um lugar de passagem do que da própria correção de menores.

No terceiro capítulo, entramos na Casa de Correção do Rio de Janeiro e de Lisboa para descrever e analisar o programa correccional previsto para ambas as instituições. Novamente, nos valem de um conjunto variado de fontes para perceber a dinâmica das duas instituições. Na instituição da capital brasileira, os relatórios produzidos pelo diretor da instituição, na década de 1890, foram a principal fonte para a análise, por meio dela buscou-se evidenciar o programa

correcional baseado no trabalho oficinal, na definição de um regime de vantagens e no lugar atribuído à escola primária. Na instituição da capital portuguesa, as legislações e os relatórios, lugar da propaganda, foram as fontes que nos permitiram cercar o programa correcional previsto para a instituição, que se baseou na organização celular, como base do regime disciplinar, no trabalho oficinal e na escola primária. Neste capítulo, as categorias de espaço e tempo escolares foram fundamentais para a análise realizada.

No quarto capítulo, tomamos como objeto a produção de três diferentes intelectuais, dois portugueses e um brasileiro, para pensar a circulação de ideias correcionais nos dois países. O primeiro intelectual português, foi um dos responsáveis pelo esforço de se produzir um campo teórico sobre ideias correcionais para menores. Os outros dois intelectuais foram ligados ao campo prático, sendo um deles um padre português e o outro um diretor de instituto oficial brasileiro. O ponto comum entre estes dois autores foi o fato de que pensavam e comunicavam suas ideias sob o ponto de vista das instituições que dirigiram, associando educação escolar com modelo institucional familiar.

No quinto capítulo, buscou-se trabalhar a parte das legislações de assistência e proteção de menores dos dois países e o modo como elas buscaram conciliar organização jurídica com ideias pedagógicas, o que fez surgir um modelo jurídico com cariz educativo, como sinônimo de prevenção, centralizado na figura do juiz de direito. Neste sentido o diploma legal português significou um marco ao conseguir conciliar esta perspectiva e serviu de referência para outros países, inclusive o Brasil, no entanto a apropriação daquela legislação deve ser percebida sob um duplo recorte temporal: diacrônico e sincrônico.

No sexto capítulo, buscou-se tecer uma análise que costurasse os capítulos com influência no modelo comparativo. Deixar esta análise para o último capítulo foi um risco que se assumiu, pelo caráter panorâmico da tese que se ocupa de um período demasiado largo do tempo, 37 anos, e por tomar como objeto várias instituições e personagens. Se tais análises fossem feitas nos capítulos, a tese corria o risco de ampliar-se excessivamente e a temática dispersar. Deste modo, o que se propôs foi voltar a tese do trabalho e por meio dela, explicar tecendo essa análise mais comparativa.