

4

Educação e Hereditariedade

É preciso, pois, começar pelo princípio: cuidar da mocidade, acompanhar a criança, desde que nela começam a despontar os primeiros clarões do entendimento, até a adolescência.

Ferreira-Deusdado, 1931, p.158

Neste capítulo, tomo como objeto a produção escrita – teses, relatórios e livros – de três distintos intelectuais para compreender a relação tramada entre educação e correção de menores no espaço luso-brasileiro. A opção por centrar a análise do capítulo na produção desses agentes foi balizada pelo entendimento de que eles foram peças importantes para pensar a educação como um freio às taras hereditárias dos menores, através de um trabalho educativo ser realizado dentro de institutos disciplinares. Estes personagens encarnaram a materialização da reforma que desejavam empreender, fossem como agentes do Estado, ou associados a ele.

A atenção à ação destes agentes está relacionada ao lugar de destaque ocupado pelos intelectuais na produção das ciências sociais na segunda metade do século XX. Sob a denominação genérica dos intelectuais, encontramos um conjunto variado de agentes que englobam homens de letra, intelligentsia, mediadores culturais e o intelectual, propriamente dito. Essa variedade de definições tem a ver com duas questões que remetem a compreensão e a extensão do uso da categoria (SIRINELLI, 2003).

No que se refere à sua compreensão, há um consenso nas ciências sociais de que o episódio Dreyfus³², na França, do final do século XIX, marcou a popularização e politização da expressão, quando um grupo autointitulado intelectuais assinou o *Manifeste des Intellectuels* e se posicionou, na imprensa, contrário à prisão de Alfred Dreyfus.

³² Do francês, *Affaire Dreyfus*, trata-se do polêmico escândalo envolvendo o oficial do Exército francês, Alfred Dreyfus, acusado de alta traição em 1894. A acusação falsa levou à prisão o oficial e dela resultou uma manifesta posição de homens públicos, artistas e jornalistas sobretudo na imprensa e na assinatura de um manifesto público. O caso é considerado na historiografia política como o momento nascedouro da categoria intelectual, enquanto uma atividade pública de homens letrados por meio da escrita com propósito de intervir na vida da cidade.

Naquele momento, havia uma conjuntura político-econômico-social que articulava certas circunstâncias que permitiram compreender o intelectual como um sujeito político, autônomo, crítico, engajado, autoproclamado como portador de valores universais.

No entanto, Sirinelli (2003) e Marletti (1998) concordam que a categoria comporta dois sentidos substancialmente diferentes, sendo um mais amplo e outro mais restrito. No sentido mais restrito, Marletti (1998) afirmou que os intelectuais são escritores engajados, termo que se aplicava aos artistas, aos estudiosos, aos cientistas e a todo grupo profissional que tivesse adquirido uma autoridade e influência nos debates públicos pelo exercício da cultura. Sirinelli (2003) também afirmou que o engajamento era a característica que definia o intelectual em um sentido mais restrito, como um sujeito que se colocava como ator, testemunha ou consciência do seu tempo na vida na cidade.

No entanto, a categoria também assumiu um caráter mais extensivo quando passou a ser usada para classificar aquilo que Sirinelli (2003) definiu como produtores e mediadores culturais. Sob esta definição estavam jornalistas e professores secundários. Para Marletti (1998), a acepção mais ampla designaria uma categoria ou classe social que se distinguiria pela instrução e pela competência científica, técnica ou administrativa acima da média. Ela compreenderia todos aqueles que exercessem uma atividade ou profissão especializada, não manual, tais como médicos, engenheiros e advogados, porém sem uma posição independente no sistema de produção.

Marletti (1998) afirma que a dupla definição da categoria intelectual remete à história do termo, que foi substantivado pela 1ª vez, na língua russa, na metade do século XIX, quando designou originalmente um grupo social particular formado por pessoas que tinham instrução superior, a *'inteligencija'*. Porém, foi no final deste século na França, que a categoria, outrora definidora da classe culta, foi oficializada como sinônimo do intelectual moderno, no já referido *Manifesto dos Intelectuais*, assinado por figuras como E. Zola, M. Proust, A. France, L. Blum, entre outros.

Portanto, a história do intelectual remete à relação e oposição entre intelligentsia e intelectual, em outros termos, entre a formação e a composição das classes cultas e a eficácia política da cultura. O intelectual é um agente político que

está inserido nas relações de poder do seu tempo, onde, por sua posição busca interferir nos rumos da realidade, dando-lhe uma direção.

Em sentido próprio, somente podemos falar de intelectuais na época moderna, porque neste contexto as transformações nas artes liberais romperam com o modelo medieval de organização corporativa das sociedades antigas e possibilitam pensar o intelectual como um grupo autônomo, distinguido do modelo medieval de casta e corporações de sábios.

A autonomia política do intelectual foi um dos corolários da crescente autonomia econômica do grupo social de que fazia parte, a classe burguesa. Neste sentido, o intelectual representou a face mais progressista e avançada da classe instruída, uma vez que, por sua posição econômica pode se opor ao mecenato dos nobres, recusando a sua condição subalterna de homem de letras.

Ainda Segundo Martelli (1998), foi na França, pós-Revolução Francesa, que o exercício da autonomia e a liberdade de difusão do saber foram reivindicadas como finalidade em si dos homens ilustrados. No entanto, esta atividade deveria imbuir-se de uma finalidade social, o melhoramento da sociedade. O intelectual deveria conhecer as necessidades do seu tempo e os meios para satisfazê-las, promovendo a mais ampla cooperação entre os homens.

Desta forma, o exercício pleno da atividade intelectual está apoiada em 3 aspectos que lhe seriam basilares: o engajamento, a autonomia e o senso de missão social. Nesta pesquisa, lido com o intelectual como um interventor especialista imbuído de uma função social superior cujas ações devem se dirigir à organização e direção da sociedade com a finalidade de se alcançar um bem social fundado em valores universais, tais como a regeneração da sociedade ou o progresso da pátria, por exemplo.

O primeiro intelectual que destaco é o professor do Curso Superior de Letras de Lisboa, Manuel António Ferreira Deusdado, cujo campo de interesse foi amplo e envolveu o desenvolvimento de temáticas ligadas ao estudo da filosofia, a disposição do ensino secundário e superior, a organização do ensino da disciplina geografia, a constituição da área da psicologia aplicada à educação e a educação correcional. As duas últimas temáticas citadas constituem o interesse do capítulo.

Ferreira-Deusdado compreendia que a ciência se desenvolvia por ramificações, sendo a psicologia aplicada à educação uma ramificação da psicologia geral. Antenado às reformas dos ensinos superior e secundário francês, o autor propôs, em Portugal, o surgimento da cadeira de psicologia aplicada à educação no Curso Superior de Letras. Esta nova área foi o lugar das proposições do autor acerca da educação correcional, uma educação moral e familiar, de viés religioso, base para a ação regenerativa sobre o criminoso habitual.

Ligado ao campo da ‘pedagogia especulativa’, Ferreira-Deusdado³³ foi um crítico ferrenho à ideia do criminoso nato, peça chave da formulação teórica da escola antropológica lombrosiana, que sustentava a ideia da incorrigibilidade do criminoso. Para o autor, tanto do ponto de vista teórico, como prático, a corrigibilidade do delinquente normal – ele excluía os anormais – era algo possível, em especial, do menor. O que o projeto carecia era de avanços no campo da pedagogia experimental, então, propôs transformar a “penitenciária” em um campo de observação, para instrumentalizar a ação dos agentes prisionais.

Do ponto de vista prático, outros dois autores merecem destaque, um de cada lado do Atlântico, o jornalista brasileiro Mario Franco Vaz³⁴ e o padre português Antonio Oliveira³⁵. Ambos estiveram à frente da direção de duas instituições oficiais correcionais para menores no início do século XX, nas capitais dos dois países. Oriundo do jornalismo carioca, Franco Vaz, chegou à Escola Correcional 15 de Novembro como secretário, em 1904, no ano em que a instituição passou para a administração do governo federal.

À frente desta instituição, Franco Vaz foi um militante da organização de uma estrutura escolar oficial para correção da infância abandonada, sua perspectiva era de que o trabalho correcional deveria se dar através da adoção de medidas preventivas de combate ao crime, ao agir sobre o elemento que mais contribuía para a galeria dos criminosos habituais, a infância abandonada. Do ponto de vista da organização do trabalho institucional, defendia que ela se daria pela articulação da educação moral – laica – educação escolar primária – em íntima relação com o

³³ Mais à frente há uma nota biográfica sobre o intelectual no item 4.1.1.

³⁴ Mais à frente há uma nota biográfica sobre o intelectual no item 4.2.1.

³⁵ Mais à frente há uma nota biográfica sobre o intelectual no item 4.3.1.

currículo das escolas municipais – e pela educação profissional – de fácil aprendizado industrial, agrícola e naval.

A sua preocupação estava ligada à dissociação do arcaico modelo prisional brasileiro, lugar de contágio moral, ao permitir a convivência de diversos níveis de perversão. De onde se originou a sua marcada posição pela separação excessiva dos menores, fosse por gênero, idade e graus de perversão. Propôs a criação de distintos institutos disciplinares para alocar diferentes graus de perversão.

Em Portugal, destaca-se a ação do capelão da Casa de Detenção e Correção de Lisboa, cuja entrada na instituição se deu em 1899 para assumir as funções religiosas e escolares. Pouco tempo depois, a sua orientação já se fazia sentir na correção de menores ao introduzir elementos da pedagogia ativa no estabelecimento. A preocupação do padre esteve ligada à sua crítica à inércia do estabelecimento até a sua chegada. Defendeu que o combate ao crime passava pela educação do corpo, da mente e do sentido.

Embora seja destacada a ação do padre, por ser o responsável pelo serviço pedagógico e mais tarde, ao assumir a função de subdiretor, dirigir esse serviço, eu considere, para esta pesquisa, a sua ação em conjunto com o subdiretor e depois diretor da instituição, Silva Pinto³⁶. Do final da década de 1890 até o ano de 1910, ambos foram parceiros no empreendimento correcional.

A articulação entre contexto e texto/ação é uma perspectiva que vem fundamentando os trabalhos que tomam os intelectuais como objeto. Kuhlmann Jr. (2007) propôs articular os aspectos que compõe o intelectual – contexto e relação de seus alinhamentos políticos e teóricos – com a sua prática e atuação. Sirinelli (2003) propôs partir da exegese dos textos, suporte dos fatos de opinião, e articular à análise dos elementos dispersos com finalidade prosopográfica.

Propomos articular textos e contexto para destacar os elementos que caracterizaram a educação moral, profissional e escolar como princípios regeneradores, articulando a produção intelectual com o lugar social de fala destes intelectuais. Skinner (1999), ao se preocupar em recuperar as intenções dos autores em seus próprios termos, ilustrou um certo modo de proceder no estudo dos textos

³⁶ Mais à frente há uma nota biográfica sobre o intelectual no item 4.3.1.

históricos: partir da preocupação com o contexto linguístico de uma determinada sociedade.

Para o autor, esta necessária articulação se impunha pelo juízo de que a linguagem é uma convenção social e a produção de um texto se inscreve em um sistema de comunicação, provocada pelo que foi dito anteriormente, com intenção de causar uma nova provocação na audiência. A finalidade de todo intelectual é de se fazer compreendido pelo seu tempo, logo, ele joga sempre com o repertório linguístico do seu tempo.

4.1 Ferreira-Deusdado e a Educação Moral

4.1.1. Do Engajamento

A trajetória intelectual do pedagogo Manuel António Ferreira Deusdado³⁷ compreende os anos de 1884, momento em que se licenciou em humanidades pelo Curso Superior de Letras de Lisboa, até 1901, ano da sua transferência para a Ilha dos Açores. Apesar de ter completado o segundo ano no Instituto Agronômico, foi no Curso Superior de Letras, segundo Bettencourt Ferreira (1925), que Ferreira-Deusdado foi aluno e discípulo de Jaime Moniz³⁸, então professor de filosofia e diretor da instituição.

Segundo Arthur Manso (2013) apesar da posição claramente monarquista do pai e de ter vivido os anos de intensas disputas no campo político português, entre

³⁷ Ferreira-Deusdado (1857-1918), nascido no norte de Portugal, Manuel A. Ferreira Deusdado era filho de uma tradicional e conservadora família católica mirandesa. Ainda jovem migrou para Lisboa onde concluiu o ensino secundário e o superior. Foi aluno da Faculdade de Agronomia e do Curso Superior de Letras. No entanto, abandonou o curso de agronomia para se dedicar apenas ao Curso Superior de Letras. Filósofo de formação, interessou-se por várias áreas do saber, tais como a Filosofia Tomista, a Geografia e a Ciência da Educação. Foi neste último ramo que desenvolveu seu pensamento sobre a reforma correcional de menores. A sua vida foi muito agitada até o ano de 1901, tendo participado ativamente do movimento pedagógico lisboeta do período, com destaque para a reforma do Curso Superior de Letras, onde atuou como professor. Em 1901 foi transferido para Angra do Heroísmo, longe da capital, ele dedicou-se ao ensino secundário até a sua morte em 1918.

³⁸ Jaime Constantino de Freitas Moniz (1837-1917), foi político e intelectual com destacada atuação no campo da educação. Foi professor do Curso Superior de Letras de Lisboa onde foi professor de Ferreira-Deusdado e presidente do Conselho Superior de Instrução Pública, na década de 1890. Foi um dos introdutores da Pedagogia Científica em Portugal e responsável pela Reforma do Ensino Secundário 1894-1895, conhecida como *Reforma Jaime Moniz*.

monarquistas e republicanos, o conservador Ferreira-Deusdado não teria se posicionado claramente, embora fosse crítico as posições dos republicanos e também aos monarquistas constitucionalistas³⁹.

Em 1884, após findar o Curso de Superior de Letras, ele ingressou no magistério secundário particular para lecionar filosofia, geografia, história e introdução à história natural. Por sua destacada inserção no campo educacional lisboeta, em 1886, criou a *Revista de Educação e Ensino*, que no primeiro ano teve como subtítulo *Publicação Mensal Ilustrada Dedicada ao Professorado, Lavradores e Criadores de Gado de Portugal e Brasil*. Nos dois anos seguintes, o subtítulo foi alterado para *Publicação Científica Dedicada aos Assuntos Pedagógicos, Agrícolas e Zootécnicos*. Foi a partir da década de 1890 que a revista abandonou aos poucos a abordagem da temática agrícola, para se definir como um periódico pedagógico e científico com objetivo de refletir sobre as novidades metodológicas e vulgarizar princípios científicos e pedagógicos (FERNANDES, 2004).

A publicação circulou entre 1886 a 1900 com uma organização por seções de redação e confiada a especialistas de cada área. Fernandes (2004) identificou algumas seções que compuseram a revista, a partir do editorial de 1889, foram elas: agricultura, zootecnia e ensino especial, sob a responsabilidade de dois professores do Instituto de Agronomia e Veterinária, um inspetor de pecuária e um professor do Instituto Industrial e Comercial de Lisboa; seção de psiquiatria, sob a responsabilidade de um médico alienista; seção de penologia, sob a responsabilidade do sub-diretor da Penitenciária de Lisboa, um advogado e antigo deputado e um advogado e criminalista; e a seção de antropagogia militar, sob a responsabilidade de um tenente-coronel da Artilharia, um capelão militar e um professor régio da Escola Militar).

³⁹ As últimas décadas do século XIX foram um período de grande contestação da Monarquia Constitucional portuguesa, sobretudo, a partir de 1890, com o episódio conhecido como ‘Ultimato Inglês’, uma disputa entre Portugal e Inglaterra sobre o direito das terras sul-africanas. Portugal desejava construir uma colônia na África do Sul para ligar Angola e Moçambique, o que gerou ameaça do governo inglês. Frente ao recuo de Portugal, os republicanos começaram uma campanha de desmoralização da monarquia ao classificar a postura portuguesa como ‘vergonha nacional’, o que encontrou boa recepção em um país, segundo Pintassilgo (2008), com forte sentimento colonialista.

A divisão por seção de redação citada anteriormente não encontrou correspondência na materialidade da revista, desta forma, Fernandes (2004) diferenciou os assuntos publicados na revista em três grandes núcleos temáticos, porque a revista não tinha seções diferenciadas. A autora se baseou na categorização proposta por António Nóvoa no *Repertório Analítico de Educação e Ensino*, de 1993. Foram estes os núcleos: questões de natureza pedagógica e educativa; análise dos sistemas de ensino; e divulgação de assuntos de natureza científica e cultural.

Foi no primeiro núcleo que a autora localizou os artigos de educação correcional. Neste núcleo se considera o papel da educação como contribuição ao progresso da nação, ao analisar noções como educação, pedagogia, instrução e ensino, nos seus aspectos físico, moral, cívico, político, religioso e militar. A ciência da educação é pensada na relação entre pedagogia, psicologia, psiquiatria, sociologia e antropologia.

A temática da educação correcional é muito trabalhada por Ferreira-Deusdado, com uma ou outra contribuição esporádica. O protagonismo deste autor, pode ser mensurado pela importância adquirida com a publicação de obras de referência nesta área e pela nomeação como delegado português em eventos de áreas afins como o Congresso Internacional Penitenciário de São Petersburgo, de 1890, e o Congresso Internacional de Antropologia Criminal de Bruxelas, de 1892.

Entre as publicações que deram destaque ao autor, em Portugal e no exterior, além dos relatórios dos dois eventos internacionais acima mencionados, publicados respectivamente em 1891 e 1894, pode-se destacar ainda, *A onda do Crime*⁴⁰ (1931), *Essais de Psychologie Criminelle* (1890), *Ideias sobre Educação Correcional* (1890) e *Psychologia Aplicada à Educação* (1892). Nestas obras o autor discutiu a aplicação da antropologia à criminologia e da psicologia à educação.

A sua atuação como docente, na segunda metade da década de 1880, reflete o seu interesse alargado pela educação. O ingresso no magistério particular em 1884 foi acompanhado pela passagem por outros espaços educacionais e no Estado. Em 1886, foi eleito como vogal do Conselho Superior de Instrução Pública, presidido por Jaime Moniz, cuja função era propor mudanças necessárias para o melhor

⁴⁰ A edição consultada foi de 1931, 13 anos após a sua morte.

andamento do ensino, reclamando aos poderes executivo e legislativo as imperiosas reformas do ensino.

Segundo Manso (2013), foi no âmbito deste conselho que Ferreira-Deusdado propôs reformar a formação do professor liceal com a substituição do vigente Curso Superior de Letras pela Escola Superior de História, Filosofia e Letras, tal qual o modelo francês, e também se interessou pela reforma da formação do professor primário com a criação de Escolas Normais com objetivo de introduzir novos métodos e diferentes conteúdos no preparo destes professores.

Em 1887, ingressou no Curso Superior de Letras como professor auxiliar ao substituir Manuel Pinheiro Chagas, nomeado Ministro da Marinha. Por iniciativa particular criou um Curso Livre de Pedagogia, no mesmo ano, inspirado nos progressos da psicologia desenvolvida na França. Em 1889, foi aprovado no concurso da cadeira de filosofia do Colégio Militar de Lisboa.

A sua entrada para o quadro de professores do ensino liceal oficial só se deu em 1890 quando foi aprovado em concurso e assumiu a vaga de professor do Liceu de Beja, porém, logo transferido de volta para Lisboa. Em 1901, uma nova transferência, dessa vez para Angra do Heroísmo, no arquipélago dos Açores, marcou o seu afastamento das questões mais quentes que envolviam a organização do campo educativo português.

A atuação de Ferreira-Deusdado esteve sempre ligada à renovação do campo educativo, tanto do ponto de vista institucional, pela reforma e criação de espaços de formação de professores, como pela atribuição de um caráter científico à pedagogia, fosse pela renovação metodológica ou divulgação dos preceitos científicos.

Fernandes (2004) e Ferreira (1925) informaram que o autor recebeu autorização do governo português para elaborar em 1894 a reforma da Casa de Correção e Detenção de Lisboa, porém, além destas duas afirmações, em minha pesquisa, eu nada encontrei a respeito. Nenhuma menção do autor ao convite recebido e tão pouco referência à existência de tal documento. O convite coincide com a volta de Ferreira-Deusdado dos grandes eventos internacionais do período, onde se debateu a reforma correcional de menores. No entanto, a falta de maiores

informações a respeito da reforma encomendada, levou-me a crer que ainda que tenha sido redigida, ela não foi colocada em prática.

4.1.2 A Crítica à ideia do Criminoso Nato

O século XIX foi um tempo profícuo na discussão sobre a reforma correcional, os eventos internacionais penitenciários testemunham este investimento. Apesar destes eventos terem se tornados lugares da exibição da ‘modernidade correcional’ de alguns países que serviram de modelos, o cotidiano nas Casas de Correção ainda era a caricatura da vida no inferno. A larga reincidência colocava em xeque a legitimidade do projeto de reforma correcional como linguagem jurídica. Não faltaram metáforas para dar dramaticidade à experiência de se passar pelas prisões, sobretudo, em se tratando de menores: “escola do crime”, “oficina do diabo”, etc.

O debate que introduziu a perspectiva educacional no seio da reforma correcional foi resultado das aspirações reeducativas, que nas últimas décadas dos oitocentos, atribuíram à educação, em especial das crianças, um lugar de destaque na correção das taras inatas ou adquiridas pelos degenerados. A educação passou a ser pensada como antídoto contra os malefícios da hereditariedade. Em um tempo de grande desenvolvimento das ciências biológicas e médicas, a hereditariedade era uma palavra usual no vocabulário criminal.

Contudo, uma outra perspectiva concorria com a ideia de correção dos criminosos, refiro-me à Escola Antropológica Italiana. Em 1876, veio à lume uma publicação que impactou de modo sensível o debate penal moderno, ao conferir uma perspectiva científica ao tratamento do crime, o livro *L’Uomo Delinquente*, do italiano Cesare Lombroso⁴¹. Nesta obra, Lombroso pretendeu construir uma

⁴¹ Cesare Lombroso (1835-1909), foi um cientista italiano dedicados às áreas da Antropologia, Criminologia e higienismo. A partir do último quartel do século XIX, ele adquiriu grande notoriedade no meio científico europeu ao formular a teoria do criminoso nato através do estudo da face e crânio dos delinquentes. A Antropometria, ciência que se ocupou da descrição da personalidade do indivíduo a partir dos traços fisiológicos ganhou relevância no discurso científico do final dos XIX depois a publicação de *L’Uomo Delinquente* (O homem delinquente), de 1875. Rapidamente sua tese caiu em desuso em alguns países da Europa, após a avalanche de críticas feitas pelos sociólogos, porém, continuou relevantes em outros contextos, como o brasileiro e o português.

interpretação científica a respeito do crime ao ter como objeto de estudo o criminoso.

Através desta escola, o delito e o crime constituíram o ponto de partida de um movimento criminológico que mobilizou o desejo de uma reforma no direito de punir baseada na categoria do criminoso nato (ALVAREZ, 2003). Já não se tratava mais de pensar o crime como uma ‘abstração’, acusação feita pelos adeptos desta escola aos filósofos humanistas do século XVII. A atenção deveria se voltar para o criminoso e não para a modalidade de crime. Assim, o reincidente e o anormal demandavam a adoção de medidas eliminatórias para a proteção da sociedade.

Com base nos estudos antropométricos que envolviam a medição do crânio, a simetria facial, o estudo do formato e da anomalia do nariz e da orelha, a cor da íris ou a presença de tatuagem, a Escola Antropológica Italiana pretendeu antecipar-se ao crime com base na definição antropomórfica do criminoso. Em 1885, Roma sediou o I Congresso Internacional de Antropologia Criminal. Neste evento, os estudos de Cesare Lombroso, Enrico Ferri⁴² e Raffaele Garofalo⁴³, baseados em estatísticas criminais, relatórios de penitenciárias e na descrição física dos criminosos sentenciados, apareceram como o embasamento necessário para a adoção de medidas repressivas baseadas no argumento de que o crime era determinado por atributos biológicos hereditários e irreversíveis.

O estudo da criminologia fundada nestes termos defendeu que a pena tinha como propósito defender a sociedade, portanto, cabia ao novo ramo da ciência antecipar-se ao crime através do conhecimento das razões que levavam à sua prática. Chegou-se à natureza criminosa do delinquente, um agente desprovido de senso moral, portanto, sem sentimento de piedade. A Escola Italiana rejeitou os fundamentos humanistas da chamada Escola Clássica, cuja finalidade da pena era dissuadir o delinquente da prática criminosa. Para os adeptos da escola lombrosiana não havia dissuasão possível, porque a motivação do crime não dependia da

⁴² Enrico Ferri (1856-1929) foi um dos discípulos de Lombroso, atuante na política, o criminologista é um dos pais da Escola Italiana de criminologia. Autor do livro *Sociologia Criminal*, de 1884, entendia que o Direito era uma ciência social que deveria ser estudada pela observação da sociedade.

⁴³ Raffaele Garofalo (1851-1934) foi um dos discípulos de Lombroso, com atuação na política e nas ciências. O jurista foi um dos expoentes da Escola Italiana de criminologia.

deliberação racional do criminoso, ela era determinada pela sua natureza perversa. O criminoso estava irremediavelmente preso à sua natureza.

A disputa entre essas duas perspectivas – clássica e cientificista – resultou em um deslocamento da atenção quanto ao objeto da aplicação jurídica e do tratamento a ser dado ao delinquente. Na Escola Clássica, o foco estava na interpretação legal do crime ao enfatizar a liberdade individual e o discernimento, a pena era uma estratégia de convencimento. Na Escola Italiana ou Positivista, o foco migrou para o criminoso, enfatizam-se os efeitos materiais do crime e propôs-se como princípio da defesa social a adoção de medidas que retirassem de circulação definitivamente os infratores penais. O Estado, agente de defesa da sociedade, deveria reformar os meios jurídicos e penitenciários para colocar em prática tal resolução.

Para a Escola Italiana, a pena poderia até ter uma finalidade reeducativa para alguns condenados, mas ela era, sobretudo, a segurança de que pela adoção de medidas severas – como a pena de morte, a prisão perpétua, a pena de degredo, a prisão com trabalho forçado – o delinquente não voltaria a reincidir, porque o Estado garantiria a sua saída de circulação.

A vitória incontestável do argumento da Escola Antropológica Italiana foi rebatida pouco tempo depois, no II Congresso Internacional de Antropologia Criminal, de Paris, em 1889. Neste evento, os integrantes da Escola Sociológica Francesa liderados por Gabriel Tarde⁴⁴ se lançaram contra o determinismo biológico de Lombroso e apontaram as influências deletérias dos meios sociais como fatores relevantes para a prática criminal ao perverter moralmente os indivíduos. Esta proposição tomou como referência ciências como a psicologia e a sociologia.

Ferreira-Deusdado reconheceu o importante papel do III Congresso Internacional de Antropologia de Bruxelas, como o lugar da conciliação das posições contrárias vividas nos eventos anteriores. Segundo o autor (1894a), os dois primeiros congressos foram lugares de marcar posições na definição da área de conhecimento científico que deveria orientar os estudos sobre a criminalidade, fosse

⁴⁴ Gabriel Tarde (1843-1904), francês, bacharelou-se em Letras, com destaque inicial para os trabalhos no campo da Criminologia, mas também na Sociologia, Psicologia Social e Filosofia. Foi diretor da seção de estatística criminal do Ministério da Justiça na França. Foi catedrático de Filosofia no Collège de France.

pela relação do crime com a biologia ou com a sociologia” (FERREIRA-DEUSDADO, 1894a).

Bruxelas, portanto, representava um novo movimento, no sentido do acordo entre as duas perspectivas, até então hostis uma com a outra. No entanto, era preciso “uma comparação sincera entre os *systemas oppositos*” para identificar o que era verdade e ilusão (FERREIRA-DEUSDADO, 1894a, p. 3). Tal exame, Ferreira-Deusdado fez ao afirmar que mesmo tendo sempre discordado do autor italiano nos seus fundamentos, ele era capaz de reconhecer que a sua escola pela adoção do método experimental para o estudo do criminoso, legava notáveis observações para criação de uma ciência criminal. Se se abdicasse da perspectiva anatômica, o estudo experimental poderia explorar outras regiões do campo criminal, transformando as penitenciárias em laboratório de estudos. (FERREIRA-DEUSDADO, 1890; 1891 1890b).

Para Ferreira-Deusdado, o grande problema da teoria italiana estava na sustentação da sua tese: o tipo criminoso nato. Segundo o autor, este fundamento não encontrava mais defensor no evento, ainda que se reconhecesse que havia indivíduos cujas ‘fatalidades fisiológicas’ os levavam para o crime e que nenhuma medida terapêutica regenerativa seria capaz de evitar tal fatalidade.

Contudo, o equívoco estava em estabelecer um tipo criminoso com base em um aspecto anatômico. As características que Lombroso e seus adeptos encontraram nos criminosos estudados também poderiam ser encontradas em um indivíduo sem inclinações para o crime. Da mesma forma que um corpo anatomicamente irrepreensível poderia abrigar um criminoso habitual.

Para Ferreira-Deusdado, a ideia do criminoso nato era uma teoria sem validação científica, logo, deveria ser substituída pela ideia do criminoso habitual, o que melhor definiria os criminosos de difícil correção. No entanto, cabia ainda fazer uma distinção e retirar da alçada criminal o alienado. Este não era um criminoso, mas alguém que por seu comprometimento patológico poderia se tornar perigoso para a sociedade e carecia de ser internado em uma casa de saúde.

O autor acreditava que era preciso tornar objeto da psicologia contemporânea os delinquentes cujas faculdades intelectuais fossem perfeitamente regulares. Os criminosos habituais, cuja reincidência no crime ou delito atestariam a sua

incurrigibilidade, eram resultados de um fenômeno social onde as situações sociais eram definidoras das práticas ilícitas que cometiam e não uma natureza imutável (FERREIRA-DEUSDADO, 1890a)

Ao sugerir a ideia do criminoso habitual como oposição ao criminoso nato, Ferreira-Deusdado fazia a defesa da reabilitação moral dos delinquentes, pois, entendia que a prática delituosa era fruto da aquisição de hábitos que poderiam ser corrigidos pela educação. Para o autor, o crime era sempre um fenômeno social, mesmo quando fosse motivado pelo alcoolismo ou pela degenerência psíquica, pois, nestes casos, estas motivações eram efeitos das condições sociais deprimentes a que estavam submetidos os delinquentes.

4.1.3 A Educação Moral como um Ramo da Pedagogia e da Psicologia

Ferreira-Deusdado (1892), em aula inaugural proferida no Curso Superior de Letras de Lisboa, no ano letivo 1891/1892, afirmou que a psicologia tal qual a química estava dividida em diversos ramos, sendo a psicologia pedagógica, um deles. Para o autor, a educação tinha algumas finalidades e a moralização era uma delas.

Foi na década de 1890 que se criou uma nova cadeira no Curso Superior de Letras, a *psychologia e sciencia da educação*. Ela foi uma iniciativa do diretor desta escola, Jayme Moniz, que apresentou ao Conselho Superior de Instrução Pública o relatório de criação da cadeira, 1885, ano em que foi aprovado unanimemente. Porém, de fato a cadeira só veio a ser criada em 1889 com o objetivo de dar aos professores dos liceus uma perfeita formação em uma escola normal superior, particularmente, nas áreas das ciências morais e nas línguas. Países como a França já haviam instituído este ramo do saber fosse com o nome de ciências da educação, pedagogia geral, pedagogia especulativa ou psicologia aplicada à educação, nomenclatura que Ferreira-Deusdado preferia.

Este autor considerava Herbart⁴⁵ como o responsável pela criação da ciência da educação, pois em *Cartas Sobre a Aplicação da Psychologia á Pedagogia*, ele

⁴⁵ Johann Friedrich Herbart (1776-1841), pedagogo alemão, foi fundador da pedagogia como disciplina acadêmica e um dos principais autores no tratamento da pedagogia como matéria científica. Seu trabalho mais famoso foi sobre a filosofia do espírito, perspectiva presente em *Pedagogia Geral e Esboço de um Curso de Pedagogia*).

deu o alicerce da pedagogia como ciência. Contudo fazia uma crítica à Herbart, pois considerava a sua teoria psicológica “uma hypothese improvada e improvável” (FERREIRA-DEUSDADO, 1892, p. 5). Contra Herbart pesou a sua inspiração em Kant, para quem a instrução ou cultura era positiva porque acrescentava “alguma cousa à natureza” (1892, p. 6) e a educação moral era negativa porque se limitava a desviar o homem dos seus instintos, ajustando suas inclinações através de uma cultura forçada.

Ferreira-Deusdado fazia uma distinção entre instrução intelectual e educação moral, compreendendo que ambas eram objeto da pedagogia. A primeira, essencialmente prática, se definia como a arte de dirigir a criança através das disposições naturais do educador. Este aspecto da pedagogia era bem difundido em Portugal pelas escolas normais e se baseava em diferentes metodologias, analíticas ou sintéticas. Dos grupos das analíticas, o autor destacava as contribuições de Jacotot⁴⁶, com o método universal, e de Sócrates⁴⁷, pelo método da indagação que reproduzia o diálogo entre o mestre e o discípulo; no grupo das abordagens sintéticas, ele incluía Pestalozzi⁴⁸, com o método intuitivo, Girard⁴⁹, com método moral, e Gaultier, com o método recreativo. Em Portugal destacava ainda dois pedagogos, o Visconde de Castilho⁵⁰ e o Dr. João de Deus⁵¹, com método móvel.

No entanto, havia uma pedagogia especulativa que não havia colhido cultores no país. Nem mesmo as ideias de Herbart haviam mobilizado o estudo da sua pedagogia. Essa pedagogia especulativa era uma disciplina nova, ministrada por professores de filosofia e dividida em três partes distintas, uma histórica, cuja ênfase era a exposição dos progressos desta ciência; outra especulativa, voltada para a reflexão dos seus princípios ou das consequências que deles se deduzem; e ainda uma terceira que era prática, com sugestão de aplicação.

⁴⁶ Joseph Jacotot (1770-1840), pedagogo francês.

⁴⁷ Sócrates (469 a.C – 399 a. C), filósofo ateniense.

⁴⁸ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suíço, autor do método pedagógico chamado Pestalozzi.

⁴⁹ Jean-Baptiste Girard, conhecido como Gregoire Girard, (1765-1850), pedagogo suíço.

⁵⁰ Antonio Feliciano de Castilho, Visconde de Castilho, (1800-1875), jornalista, escritor e pedagogo português.

⁵¹ João de Deus Nogueira Ramos (1830-1896), poeta e pedagogo português, autor da cartilha maternal chamada de Cartilha João de Deus.

O autor afirmou (1892) que a pedagogia contemporânea só se tornaria um elemento capaz de enfrentar a influência dos meios ou as condições da hereditariedade quando passasse a se ocupar da formação dos hábitos. A educação era o meio pelo qual se poderia domar natureza, corrigir nos homens os instintos pervertidos e libertá-los da condenação dos genes e dos atavismos sociais.

Para Ferreira-Deusdado, admitir a impotência da educação na modificação dos instintos morais era colocar a humanidade diante de um “fatalismo desesperador, que é a negação da eficácia educativa” (1892, p.8). Para o autor, a educação deveria formar o hábito, pois este era o último estágio da formação moral do homem.

Ferreira-Deusdado falava de uma formação da virtude, traduzida como “o hábito de obedecer livremente com luz e amor á lei do dever” (1892, p. 19). Para o autor, a faculdade mais nobre do homem era o dom de amar outra coisa diferente dele, ao ponto, de colocar em sacrifício a própria vida. A capacidade de amar era infinita, diferente da razão e da inteligência que eram limitadas. O amor para Ferreira-Deusdado era o sacrifício da própria personalidade pelo indivíduo, das suas crenças e dos seus entusiasmos em função de um dever que lhe era externo.

A compreensão da moral como virtude justifica a oposição que Ferreira-Deusdado faz a Spencer⁵², para quem a educação deveria conduzir à liberdade do sujeito. Dirá o filósofo português que a “estranha teoria” do autor inglês baseava o seu ideal educativo na ausência de valor moral dos atos praticados, pois eram as consequências dos seus atos que permitiriam para julgá-los como bons ou ruins, fossem eles causadores de felicidade ou de desgraça.

Para Ferreira-Deusdado a educação moral proposta por Spencer levava ao egoísmo pois era individualista, ressentiu-se de não encontrar uma única vez mencionada a palavra dever no tratado sobre a educação moral do autor inglês. Queixou-se de que para Spencer as reações aos nossos atos eram educativas, pois teria dito, Herbart “as reacções naturaes dos nossos actos são as mais eficazes lições” (HERBERT, s/d Apud FERREIRA-DEUSDADO, 1892, p. 16).

Se Spencer estivesse correto, ponderou o pedagogo português, bastava deixar a criança sob o cuidado da natureza e ela se encarregaria de educar a criança. Porém,

⁵² Herbert Spencer (1820-1903), filósofo inglês e representante do liberalismo clássico.

a natureza não poderia ser educadora, pois, ela era incapaz de adequar a aplicação das consequências às condições da criança e ao erro cometido. A natureza não poderia agir como uma mãe.

Para o autor o lugar da verdadeira educação moral era a família. Esta inspirada na natureza deveria fazer com que os filhos experimentassem as consequências dos seus atos, porém substituindo o rigor por brandura e posição firme, além de investir no afeto desta relação educativa. A mera exposição às consequências dos atos, sem a mediação da família, era à moral, pois ocupava-se somente das vantagens e dos inconvenientes resultantes dos atos praticados, reduzindo a educação à prudência e ao egoísmo bem entendido.

4.1.4 O Desenvolvimento Moral na Criança

Ferreira-Deusdado preconizava que a finalidade da educação era conduzir o homem ao estado de perfeição mais elevado pelo desenvolvimento gradual e harmônico de todas as inclinações superiores, acompanhando o educando da etapa puramente instintiva à etapa verdadeira humana.

Na sua perspectiva, o processo educativo se dava pela passagem da criança da fase instintiva à fase reflexiva e desta à habitual com intuito de beneficiar às inclinações boas e suavizar as nocivas. Educar era lutar contra o instinto, “um estímulo congênito que se impõe á atividade psychica” (FERREIRA-DEUSDADO, 1892, p. 21). Para o autor, a ação educativa deveria começar cedo, agindo sobre a criança desde a mais tenra idade, pois uma vez enraizadas na alma, as inclinações tornavam-se mais difíceis de serem enfraquecidas. No entanto, elas seguiam até a adolescência, no ensino liceal.

Neste aspecto, Ferreira-Deusdado concordava com Spencer, a educação moral começava na família. Aliás, para o autor português, a família era a base de uma educação pelo afeto. Acreditava que a capacidade de amar era o termômetro da virtude no homem, pois, “aquelle que vale mais é aquella que ama melhor, é o mais capaz de arrancar ao seu egoísmo, de sacrificar o seu eu ás suas affeições, ás suas crenças, aos seus entusiasmos” (1892, p. 19).

O desenvolvimento do homem atravessava 3 fases: a atividade, a sensibilidade e a inteligência. Cada uma delas era atravessada por 3 diferentes graus: o instintivo, o volitivo e o habitual. A atividade na criança era espontânea e

irrefletida, o que a distinguiu da vida puramente animal era a forma mais precária do uso da razão. Vencida esta etapa inicial, a criança chegava a atividade refletida, onde seria capaz de fazer uso ponderado da razão, o que marcava a sua entrada na vida psicológica propriamente humana. Posteriormente, a atividade na criança tornava-se habitual, ou seja, consciente e livre.

Porém, ressaltava o autor, uma vez elevada do instinto à reflexão, a ação na criança voltava ao grau instintivo, contudo, ela não era mais natural, o seu aspecto dependia da direção que fora dada a ela na sua primeira fase – a irrefletida. Se naquele momento a direção tivesse sido má ou não houvesse tido direção, a criança cairia em uma vida selvagem, se a direção tivesse sido bem orientada, ela traduziria a elevação da criança a uma vida superior.

A sensibilidade apresentava os três graus observados na atividade, iniciava-se pelas necessidades primitivas ou inclinações congênitas, para em seguida passar à fase determinada pela razão e governada pela vontade. O autor chamava esta fase de a ‘vida do coração’. O circuito se encerrava na fase análoga ao hábito, a ‘vida das paixões’, que era a existência de sentimentos exasperados e dominantes, que dependendo do seu conteúdo, ou degradam o homem, levando-o a uma vida baixa, ou o elevam à vida superior.

Por fim, a inteligência que igualmente era atravessada pelos três graus já referidos. Nos primeiros anos de vida os imperativos psíquicos eram atendidos por rudimentos da razão. Com o avançar da idade dava-se início ao desenvolvimento da capacidade analítica e a vida reflexiva, propriamente dita, que permitiria um juízo mais elaborado e a aquisição e a elaboração do conhecimento de onde se concluiriam as verdades puras e as concepções abstratas. Na última fase, quando a razão já estivesse formada, as lembranças ou associações de ideias se fariam permanentes em determinados hábitos de pensamento, o que corresponderia à fase habitual. O verdadeiro guia do homem é a inteligência moral, porque ela exhibe um aprendizado que foi dirigido ao indivíduo desde a mais tenra idade.

O hábito nasceria de uma situação prolongada e repetitiva do mesmo ato, ele era uma disposição adquirida sob a ação prolongada de uma influência persistente, portanto, incompatível com a falta de ação. A educação moral era a ação mais valiosa na vida em sociedade, porque, ela permitia a realização de um trabalho

longo e sistematizado sobre o indivíduo contra as suas inclinações primárias e na sua condução para a aquisição de valores superiores.

4.1.5 A Educação Moral, Industrial e Literária

O trabalho educativo requeria um longo tempo de ação para que se pudesse colher os seus efeitos. Iniciado no seio de uma família honesta e digna, ele passava pela escola elementar, que ministraria os princípios elementares das ciências e das artes e seria concluído no ensino secundário, cuja intenção não era o ensino propedêutico, mas o acabamento da formação intelectual do indivíduo. Na universidade, o indivíduo receberia uma formação profissional. A inteligência, auge da vida moral, era a exibição virtuosa dos hábitos morais internalizados e expostos por associações de ideias, ela deveria servir à vida em sociedade.

Porém, reconhecia que nem sempre era possível a conclusão dessa trajetória ideal, era o caso das famílias degeneradas pelo vício e imoralidade. Nestes casos, era dever dos municípios e de particulares socorrer estas populações com a oferta de uma educação moral que tivesse por base a religião, a formação profissional e os rudimentos do ensino literário, preferencialmente, em estabelecimentos com pequenos grupos de crianças, onde se imitasse a vida familiar.

O autor admitia a formação de grupos maiores, porém, sempre em número limitado, de modo que o diretor do estabelecimento – figura central do modelo moralizador fora da família – pudesse se ocupar de cada um dos seus educandos, individualmente, como em uma família patriarcal.

Para Ferreira-Deusdado, a educação dos filhos pertencia naturalmente à família e imediatamente ao município, mas nos casos em que estas duas instituições não fossem capazes de ministrá-la, o Estado deveria se obrigar a assumi-la para garantir o direito da criança a tornar-se virtuosa e instruída. Em geral, o papel do Estado deveria ser o de garantir o perfeito funcionamento da instrução, pela fiscalização das casas de ensino particulares ou, na indicação do ensino primário obrigatório, ao aplicar sanções às famílias que não matriculassem seus filhos neste ramo do ensino.

A possibilidade de o Estado oferecer concorrência à iniciativa individual com a abertura de estabelecimentos próprios era uma polêmica, pois, se acreditava que

o monopólio da educação exercida pelo poder público feria a liberdade da família em oferecer educação aos seus filhos. Para o autor, essa assertiva era responsável pelo fato de as poucas iniciativas oficiais não lograrem grandes êxitos no país, cabendo à caridade suprir esta ausência do Estado.

Ele afirmou que na década de 1890 eram poucos os estabelecimentos que se dedicavam a corrigir pelo trabalho menores abandonados e vadios, em Lisboa. Destacou a Casa de Detenção e Correção e comentou que nela havia apenas uma escola de instrução primária, uma aula de música e outra de ginástica. Nas oficinas oferecia-se o aprendizado de sapateiro, alfaiate esparteiro, carpinteiro, além de oficinas de flores artificiais e cartonagem e trabalho agrícola na cerca e jardim, na coelheira e no pombal.

De tudo que era oferecido aos menores, as aulas de música eram as que tinham resultados mais eficazes, não apenas pela ‘ação emocional’ que proporcionavam aos menores, mas porque os que tinham vocação seguiam carreira como músicos ou corneteiros militares. Contudo, o que mais contribuía para o pouco aproveitamento da vida nesta casa de educação era o fato dos menores passarem por ela na maior parte das vezes por apenas poucos dias. Tempo insuficiente para que a ação moral dos seus agentes pudesse criar bons hábitos e para fazer com que avançassem no aprendizado de um ofício.

Defendeu a substituição do modelo punitivo das prisões para menores que agiam depois do mal acontecido pelo modelo preventivo dos institutos disciplinares, pois acreditava que o cuidado deveria começar na infância, pois, já nesta etapa da vida se podiam perceber as disposições das inclinações morais. O desejo de propriedade na criança era resultado da evolução das etapas de ter os seus desejos satisfeitos. O desejo na criança passaria por 3 etapas, a satisfação de suas necessidades primárias, o desejo de posse e o desejo de propriedade.

Deste modo, ele defendeu como papel preventivo do Estado frente à crescente criminalidade a recolha da infância exposta nas ruas pelas suas famílias indignas aos vícios deletérios dos meios sociais. Reconhecia que as crianças contribuíam para a carreira criminoso ao ficarem largadas ao abandono moral. Para o autor, a criminalidade infantil era justificada pela ausência de educação moral, pela miséria e pelas paixões.

Relegados a uma ausência de direção educativa, as crianças moralmente abandonadas ingressavam no crime pela vadiagem e ascendiam na carreira de criminosos passando a colaborar nos furtos e roubos e chegavam ao auge com a prática de homicídios. Portanto, era premente afastá-las daqueles que por ausência de moralidade e/ou meios de subsistência não as podiam educar.

Na década de 1890, o pedagogo português reconhecia o trabalho adiantado dos povos cultos em matéria de prevenção da criminalidade com as escolas e asilos para menores. França, Inglaterra, Rússia, Finlândia e Itália davam exemplos benéficos de trabalho moral com menores na associação da ação de particulares com o Estado, este muitas vezes subvencionando a iniciativa particular de religiosos ou patronatos religiosos.

Os exemplos de casas de educação correcional citadas pelo autor como exemplos que logravam êxito na regeneração dos menores foram todos administrados por ‘religiosos’, fossem padres ou leigos. Para o autor, não haveria correção sem um trabalho moral, neste sentido, considerava que hierarquicamente o trabalho moral era mais importante do que a cultura intelectual.

Ferreira-Deusdado acreditava que sem uma sólida educação moral, a cultura intelectual serviria apenas para diferenciar os processos de criminalidade. Em parte, o autor corroborava com a afirmação da Escola Antropológica Italiana de que a cultura material não tinha influência no impedimento das práticas criminais, porém discordava desta escola quando afirmava que este ramo do ensino também não aumentava a criminalidade. O impacto do ensino literário, sem ter por base a educação moral modificava apenas a modalidade de crime, ao incluir os crimes de esperteza, entre os mais instruídos e os de furto, entre os menos instruídos.

No relatório que elaborou sobre o Congresso Internacional Penitenciário de São Petersburgo, a partir do exame das memórias dos eventos anteriores, o autor buscou demonstrar o interesse do movimento penitenciário pelas instituições específicas para menores, contudo, foi no prefácio de um livreto que apresentava o trabalho pedagógico das Oficinas de São José, em Portugal, onde melhor explanou o que entendia como tarefa dos institutos de educação pelo trabalho.

Para o autor, havia uma hierarquia na realização da educação correcional, em primeiro lugar estava a educação moral, base do trabalho regenerativo e o que havia

de mais difícil de ser realizado; em segundo lugar estava a instrução oficial, por sua finalidade prática, pois oferecia os meios para a subsistência do menor quando este saísse das instituições. Em terceiro lugar estava a instrução literária, que incluía o aprendizado da leitura, da escrita, da música e do desenho. O aprendizado de língua estrangeira era avaliado como um luxo, portanto, perigoso.

Do conjunto de instituições que se ocupavam dos menores em Portugal, tais como a Casa de Detenção e Correção de Lisboa, os asilos de mendicidade, vinculados à Casa de Misericórdia, nada se comparava ao empreendimento particular e religioso das Oficinas de São José, cuja primeira unidade foi criada na cidade do Porto pelo padre Sebastião Leite de Vasconcellos⁵³, em 1883, inspirada na ação do padre italiano D. Bosco, que durante pouco mais de 40 anos realizou seu trabalho de educação moral, instrução elementar e oficial para menores.

Alguns anos depois, outras unidades desta casa foram sendo abertas em outras regiões do país. Em 1889, os padres Manuel Joaquim Gonçalves Pereira e José do Egypto Vieira abriram uma unidade em Braga. Em 1890, a direção da Associação Protetora d'Asylos inaugura uma Oficina de S. José em Lisboa, à semelhança da que existia no Porto. Em 1891 foi a vez de Torres Novas inaugurar uma pequena oficina sob a direção do cônego Miguel Augusto Ferreira⁵⁴ e a proteção do bispo e de uma comissão de senhoras, logo, obrigada a fechar pelas dificuldades enfrentadas. A última Oficina criada, neste período, foi a de Funchal, em Portugal peninsular.

Como o nome sugere, do ponto de vista prático, estes estabelecimentos eram uma casa de educação pelo trabalho, que contavam com oficinas, sendo as de sapateiro e alfaiate as mais recorrentes entre elas. A produção destas oficinas vendidas e serviam para uso interno. Da receita obtida com as vendas formava-se o pecúlio que era entregue aos menores no momento em que eram liberados da instituição, mas àqueles que haviam se aplicado ao trabalho.

Para o autor, a importância regenerativa do trabalho consistia no fato de que foi pelo trabalho que a humanidade se emancipou da natureza e o homem pode sair do seu estado selvagem. Foi pelo uso da mão e da razão que o homem exerceu o

⁵³ Sebastião de Leite Vasconcelos (1852-1923), foi um bispo português, introdutor da pedagogia social de Dom Bosco em Portugal.

⁵⁴ Cônego Miguel Augusto Ferreira (1878-1904), padre português.

seu domínio sobre a natureza, deixando de se sujeitar a ela para dominá-la. Pelo trabalho, o homem pode construir coisas belas e úteis. O trabalho tornava um país civilizado e engrandecia o homem, como afirmou o autor, “educar na necessidade do trabalho é firmar e engrandecer o sentimento da dignidade própria” (FERREIRA-DEUSDADO, 1890b, p. 21).

Portanto, defendia-se a atividade oficial porque ela representava um duplo trabalho, sobre a natureza, ao transformar matérias-primas dos reinos animal, vegetal e mineral em coisas úteis aos outros homens, e sobre si, ao transformar a sua própria natureza, de desajustado moral, vicioso e ocioso, em um operário laborioso e portador de valores societários, de alguém que contribuía para a grandeza da pátria e o bem social do lugar que lhe era destinado.

Estas casas aceitavam os menores sob duas condições, exigia-se que tivessem 11 anos completos e fossem órfãos, abandonados e pobres. Como não eram casas de recebimento de menores enviados pela justiça, após processo criminal em julgado, a saída dos menores dependia de duas circunstâncias, o domínio de um ofício ou ter completado 20 anos. Era desaconselhável manter homens feitos misturados com mancebos. Nestas casas, um menor poderia sair a pedido seu ou reclamado pela família.

Ali, os menores levantavam-se às 5h da manhã e recolhiam-se às 21h, nas 16 horas de atividades, a atividade oficial era atravessada por outros afazeres domésticos, como as orações na capela de manhã e à noite antes da ceia e a missa, as aulas de primeiras letras no salão às 6h da manhã e às 19h, ambas com duração de 1h, os intervalos para as 4 refeições, os 2 momentos de recreios, após o jantar e depois de findada as atividades oficiais. Deduzidas às 16 h diária de atividade na Officina S. José, restavam 8 horas de descanso.

No que se referia à educação literária e artística dos alunos, ali era ministrado para os menores as aulas de instrução primária elementar e complementar, música, canto e desenho. O currículo enxuto desta casa era o atestado da sua vinculação ao currículo das escolas antigas, fundada na figura do mestre-escola, cujo ensino estava fundado na memorização e no treino de caligrafia. Indica, portanto, que o aprendizado das ciências não era valorizado. Era a velha escola do ler, escrever e contar, com alguns rudimentos do desenho, com perspectiva prática e útil de facilitar o aprendizado oficial. O aprendizado do canto e de um instrumento

musical tinha como perspectiva primeira a própria natureza da instituição, religiosa, onde o canto e oração se confundem. Já o aprendizado de um instrumento musical além de servir a instituição conduzia os mais talentosos às bandas militares.

Do ponto de vista disciplinar, ele acreditava que os meios que produziam melhores efeitos nos menores mais adiantados na perversão, de difícil correção, eram a privação do recreio, o confinamento em quarto escuro e os conselhos em particular.

Outro aspecto que mostra o lugar ocupado pela instrução literária no pensamento educacional de Ferreira-Deusdado foi o fato de que em seus trabalhos, ele não dedicou atenção ao professor deste ramo de ensino, o grande artífice do trabalho educativo nas casas de educação correccional, no seu entender era o diretor do instituto. Uma figura moral que deveria zelar pela educação dos menores e confiar, sob a sua vigilância, a instrução dos menores aos empregados dos institutos.

Sob o ponto de vista de Ferreira-Deusdado, o diretor era a representação da figura paterna de uma ‘família patriarcal’, como demonstrou ao comentar o exemplo de sistema educativo praticado pelo Dr. Roukavischnikoff. Este exemplo foi colhido de uma publicação escrita pela madame Alexandra Nicolaevna Strécaloff, diretora da Sociedade de Propaganda de Livros Úteis, da Rússia, que em 1864, criou um asilo para menores, do qual foi curadora. O Dr. Roukavischnikoff foi diretor desta instituição durante os anos de 1870-1875, até a sua morte.

Para o pedagogo português, o ‘maravilhoso sistema de educação’ do diretor russo consistia na sua ‘brilhante personalidade’ e no seu profundo amor pelas crianças, razão pela qual exercia uma grande influência moral no ânimo dos seus internos. O diretor teria construído uma atmosfera moral que surpreendia e comovia os internos. “Sob a camada viciosa que os cobria”, eles percebiam o amor do diretor que era capaz de fazer tudo por eles. O afeto dado pelo diretor “adoçara-lhes os corações endurecidos” e as palavras do diretor ganhavam em pouco tempo autoridade. Os próprios menores policiavam-se uns aos outros, pois sabiam que suas faltas magoavam o diretor e assim deixavam de querer delinquir. O diretor vivia para a instituição, acompanhava o cotidiano dos alunos, fosse nas suas obrigações, quando lhes ensinava a leitura e escrita, fosse nos momentos do lazer, com eles nos recreios. O diretor, na definição do pedagogo português, era “a alma do asilo”. (FERREIRA-DEUSDADO, 1894b, p. 9-10).

A história do diretor narrada na publicação e recontada por Ferreira-Deusdado, no prefácio do livro sobre as Officinas de São José, de 1894, como no relatório do Congresso Internacional Penitenciário de São Petersburgo, de 1891, mais do que a sua validade como verdade, importa aqui como uma força discursiva pelo que ela exhibe. Não me cabe ou interessa desvelar as inverdades da narrativa, seus exageros, ou as contradições que uma instituição real sempre comporta, importa é o que o texto exhibe como imagem da perfeita de uma educação moral.

Mais do que um professor primário ou mestre de oficina, senhores de uma competência técnica, o diretor da casa é um pedagogo, porque é ele quem conduz o trabalho de regeneração moral, pela sua figura de elevado valor moral. A sua vida é o testemunho do seu sacrifício em tão nobre causa, ele é um sacerdote da regeneração. Ele vale pelo tanto que se sacrifica, que abdica de si em nome de uma causa. Seu elevado exemplo moral é a fonte em que bebem os seus jovens discípulos.

Se a reforma se completa e o menor se regenera, voltando à sociedade livre dos antigos vícios morais, a ação do pedagogo foi bem-sucedida. Se o contrário se dá e o menor vacila mais à frente, reincidindo nas práticas de outrora, apesar de tanto esforço realizado, a falta não foi do mestre, mas do menor, da sua avançada perversão que o colocou dentro da categoria de difícil correção.

4.2 Padre Antonio Oliveira e a Pedagogia Ativa

4.2.1 Do Engajamento.

Na Casa de Correção das Mónicas, em Lisboa, um certo capelão fez fama no cuidado de *almas rudes*, seu nome era Antonio de Oliveira⁵⁵. Nascido em Lamego, filho da padeira D. Carolina Angélica e de pai incógnito, Antonio Oliveira foi cercado de excesso de cuidados na infância, por ter nascido prematuro, o que o

⁵⁵ Padre Antonio Oliveira (1867-1923), nascido na cidade de Lamego. Ordenou-se padre no norte de Portugal. Ganhou notoriedade como “pastor de almas rudes” na cidade de Lisboa, para onde se transferiu por motivo de saúde, em 1889, para atuar como capelão da Casa de Correção das Mónicas (nome do antigo convento que funcionava no edifício da Casa de Correção). Antes de mudar-se para Lisboa, onde faleceu, atuou como padre na cidade do Porto. Sua importância para a pedagogia social em Portugal é notória e reconhecida. Introduziu na Casa de Correção o método ativo, objeto da renovação pedagógica naquele país. Foi o redator da Lei de Protecção e Assistência à Infância, de 1911. A legislação foi um marco na proteção e assistência aos menores em Portugal.

privou da prática de exercícios físicos. Para ele, sua frágil saúde era consequência dos cuidados excessivos a que foi submetido.

Se o zelo da mãe lhe impediu as brincadeiras, no entanto, ele se traduziu em um apurado cuidado com a sua formação intelectual. Frequentou o ensino secundário no Seminário “Messe dos Oficiais”, entre 1883-1889, preparatório para o Curso de Teologia. Ordenou-se padre no Curso Trienal Superior, frequentando-o na condição de semipensionista, entre os anos de 1889-1891. Matriculou-se no Presbítero em 1892. De acordo com as disposições eclesiásticas do período, havia um intervalo mínimo de 4 anos entre a ordenação e a permissão para opor-se nos concursos eclesiásticos. Nesse período, o levita deveria atuar sob a tutela de um pároco mais experiente que lhe corrigiria as imperfeições nas práticas litúrgicas e na leitura do breviário (Martins, 2012, p. 36-54).

Entre a ordenação em 1892 e a sua chegada à Casa de Correção em 1899, o pároco foi nomeado para servir na Freguesia de Dalvares e Gouviães, em 1892. Em 1893, ele adoece gravemente e após passar por vários médicos, é aconselhado a se tratar no Porto. Durante o tempo de tratamento, dedica-se ao mister de capelão do influente político progressista e rico negociante, o Sr. José Pinto da Silva Tapada. Curado da moléstia, é dissuadido a voltar ao clima da região de Lamego, sua terra natal. Em razão de sua frágil saúde, o melhor seria transferir-se para a capital.

O padre chegou à Casa de Detenção e Correção em 1899, transferido da cidade do Porto, para atuar como capelão e professor de primeiras letras da instituição (MARTINS, 2012). Silva Pinto⁵⁶, à época subdiretor da instituição, informou mais tarde, no livro *Para o Fim* (1909), que partira dele o convite, em carta pública, para que o padre fosse trabalhar na prisão de menores.

Silva Pinto era um republicano radical, com vínculos pessoais com o movimento republicano brasileiro, país em que viveu durante 2 anos, na década de 1870, em uma frustrante tentativa de fazer fortuna, como outros portugueses que também vieram ao país. Da sua breve passagem no Brasil resultou o seu livro

⁵⁶ Antonio José da Silva Pinto (1848-1911), jornalista, poeta e ensaísta, Silva Pinto, era um republicano Português. Em 1896 ele foi nomeado para o lugar de diretor da Casa de Detenção e Correção, posto que exerceu até 1911, quando foi decretada a Lei de Proteção à Infância cuja consequência foi a criação do cargo de Superintendente da Casa de Detenção e Correção de Lisboa, com a função de superintender sobre todos os estabelecimentos correcionais do país e dirigir a Escola de Reforma de Lisboa.

chamado *No Brasil: notas de viagem*, de 1879. Envolveu-se com várias atividades antes de assumir um posto no Estado, tendo sido comerciante, escritor, crítico e jornalista.

Como jornalista, passou por diversos órgãos da imprensa como o *Jornal do Comércio*, *O Paiz* e *O Século*, todos periódicos lisboetas. Produziu uma extensa obra literária e manteve relações de amizade com outros literatos portugueses, como Camilo Castelo Branco e Teófilo Braga. Chegou à Casa de Correção, em 1896, já no fim da vida, para assumir o lugar de subdiretor, após a falência em empreendimento comercial (PINTO, s/d).

O decreto de 1º de janeiro de 1911 que organizou a comissão de redatores da Lei de Proteção à Infância e criou a Superintendência da Casa de Detenção e Correção de Lisboa foi o mesmo documento que extinguiu os cargos de subdiretor e diretor deste estabelecimento, colocando Silva Pinto à disposição do Governo Provisório, porém sem alterar os seus vencimentos. No ano seguinte, ele vem à óbito.

Para Martins (2012) houve um empenho de vários amigos do norte do país para que o pároco fosse transferido do Porto para Lisboa, sendo que a Casa de Correção não seria a primeira alternativa e só se tornou opção pela existência de vaga imediata. Independentemente de quem foi o responsável pela transferência do padre para a capital, é correto afirmar que, no norte do país, ele já gozava de estreitas relações de amizade com figuras influentes de pensamento progressista e liberal, sensíveis às questões sociais que eram alvo de críticas pelo tratamento dispensado a elas pela Monarquia.

Martins (2012) afirma que a cidade do Porto em fins do século XIX era formada por uma classe comercial enriquecida, resultado do comércio com o Brasil e a África, alguns deles filiados ao Partido Progressista. Essa ambiência intelectual que colocava a nação como pauta de discussão não era algo alheio aos espaços que o padre frequentava. A sua preocupação com os menores, que já se manifestava no Porto, cidade de passagem, deve ser apreendida nesse contexto. No final dos oitocentos, tempo da propaganda republicana, em Portugal, a nação estava na ordem do dia e o debate sobre a práticas correcionais também.

O período também foi profícuo na constituição de uma ambiência intelectual de renovação pedagógica expressa no intenso movimento associativo docente português, sobretudo, primário, como afirma Pintassilgo (2008). Este autor entende esse movimento como uma “confluência, em diversos pensadores e educadores, de um conjunto de princípios e práticas educativas inovadoras” (p. 225), dentre elas pode-se destacar a centralidade do aluno no processo educativo, a defesa do ensino intuitivo, a adoção de uma metodologia ativa, a perspectiva da educação integral e a autonomia dos alunos.

Na Casa de Correção, a partir de 1903 até 1909, o padre, coadjuvado por outros professores, coloca em ação vários destes princípios com a prática dos exercícios de ginástica, pelo professor Barreto, das oficinas de trabalhos manuais com o mestre Lourenço, do ensino de música com os mestres Caldeira e Portela, do ensino de primeiras letras com o professor Moreira, e com o trabalho do “prefeito” Fonseca (OLIVEIRA, 1923a, p. XVI).

Em 1910, ele foi nomeado Superintendente da Escola Central de Reforma de Lisboa, antiga Casa de Detenção e Correção de Lisboa, e esteve incumbido, provisoriamente, da inspeção de todas as escolas de reformas que se encontravam sob a direção do Ministério da Justiça e dos Cultos (LPI, 1911).

Em 1918, o padre se dedica a uma nova atividade, a divulgação do seu pensamento, através da publicação de pequenas obras. Ele considerou que, apesar de todo trabalho à frente da reforma correcional de menores e a produção da Lei de Proteção à Infância, em 1911, a temática da regeneração de menores, por vias educativas, não havia conquistado cultores no país, que ainda estavam presos às filosofias antigas do direito penal, preocupado em punir. Naquele ano, lança o seu mais famoso livro *Criminalidade e Educação*, outros viriam depois, sendo publicados após a sua morte.

Tal fato coloca a sua obra no campo da memória. Entendo memória, no sentido que Pollack (1992) dá ao conceito, como arena de lutas em torno de representações. Para o autor, a memória não é um dado, mas uma construção remetida ao momento presente em que se evoca um acontecimento. Dirá o autor que a memória é sempre seletiva, “as preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória” (p. 203) e esta seleção é sempre resultado de um trabalho de organização.

Neste sentido, importa dizer que o padre quando escreveu as suas memórias dos anos à frente da correção de menores em Lisboa colocou-se em um campo de disputas com as autoridades do Ministério da Justiça e dos Cultos, que no final da década de 1910, elaboravam a reforma da legislação da qual ele, o padre, foi mentor.

Tal reforma, como se verá no próximo capítulo, se afirmou como signatária dos princípios educativos que nortearam a criação da Lei de Proteção à Infância, porém, com as ‘necessárias correções’. Contudo, ao rebater esta afirmativa, o padre condenou o abandono do princípio da educabilidade de todos os menores e revelou o cinismo por trás da reforma ao asseverar que “traduzindo a palavra Educação ao sabor de interesses egoístas e na morna atmosfera de oposições sem fé e sem energia, não admira que o marasmo continue e o apodrecimento se alastre” (OLIVEIRA, 1923a, s/p.).

Por hora, deixemos de lado as disputas em torno do legado da reforma, esta bem acolhida em várias partes do mundo e que deu certo protagonismo ao país, em matéria de correção de menores. Interessa-nos neste item, as ideias do padre e sua vinculação a ela.

4.2.2 Família, Higiene e Degenerescência Social.

Para o padre Antonio Oliveira, poucas famílias portuguesas tinham a clareza de que elas contribuía para o aumento da criminalidade infantil, isto porque, para este padre a ignorância em que vivia parte considerável destas famílias era responsável pelas negligências e superstições transmitidas aos filhos, prejudicando as suas saúde e moralidade. Os filhos tendiam a imitar os defeitos, vícios e crimes de seus pais, que se constituíam em uma verdadeira ‘escola degenerativa’.

A falta de difusão de conhecimentos higiênicos e pedagógicos criava uma ambiência de promiscuidade, em que viviam as famílias das classes pobres. Era o cenário ideal para a ‘germinação’, como micróbios, de uma série de fatores, como o alcoolismo, a sífilis, a pornografia, a falta de higiene, a adulteração de alimentos, cujas as consequências eram o enfraquecimento dos sentidos, das faculdades mentais, do corpo físico e do sistema nervoso. Fatores que influíam na criminalidade e faziam com que ela se alastrasse como doença no tecido social.

Os filhos de pais alcoólicos, sífilíticos e tuberculosos nasciam doentes e degenerados, com comprometimento nas suas resistências físicas e psíquicas, tornando-se campo para a ‘germinação’ e desenvolvimento de todas as sementes de crimes e vícios, formando a parte doente da sociedade. Estes defeitos eram passados de uma geração à outra.

A questão da geração foi uma temática importante na obra do padre Antonio Oliveira, porque ele compreendia, que um dos aspectos do pleno desenvolvimento humano e da pátria consistia na melhora da ‘raça’ com a passagem das gerações. A aquisição de hábitos higiênicos era a garantia de uma família, célula da vida nacional, sadia em seus múltiplos aspectos – morais, físicos, intelectuais e estéticos. A garantia da salubridade da família convertia-se em filhos pródigos e como consequência, gerava o progresso do país.

Assim, ele condenava os pais alcóolicos e tabagistas e as mães lascivas, que se comportavam como ‘cadela de quaisquer cães’. A vida desregrada dos adultos gerava doenças como a tuberculose e a sífilis que se transmitiam aos filhos, pela concepção, condenando-os já na vida uterina a uma existência anormal.

Era também sua crença que as crianças sãs e isentas de taras fisiológicas e patológicas podiam desenvolver-se e tornar-se viciosas e criminosas pela ausência de uma educação perfeita. Os hábitos inadequados das famílias eram considerados como sendo uma ‘lição de vícios’. Os pais condenavam seus filhos a repetirem, pelo modelo que ofereciam, seus hábitos desregrados, iniciando-os desde cedo no alcoolismo, no tabagismo, na promiscuidade e na falta de gosto pelo trabalho útil e ordeiro. Para o autor, a vida na sociedade era uma consequência da educação que o indivíduo teve na família, se o jovem sai vicioso dela, ele já entra desmoralizado na sociedade.

Quando não eram as famílias propriamente as fontes da má educação das crianças eram as ruas, por isso, o padre condenava as tavernas, os teatros com suas comédias ligeiras, os abrigos noturnos, etc. Incluía também como que poderiam contribuir para a degeneração da juventude as escolas e as oficinas que corrompiam pela má sugestão, ao permitir a convivência de jovens de diferentes idades e origens, sobretudo, no caminho que estes faziam das suas casas até estes locais. Outras instituições com capacidade degenerativa eram a polícia e a justiça, quando

encaminhavam pequenos vadios à Casa de Correção para completarem ali a sua formação nos hábitos mais nefastos que poderiam receber.

Era indispensável que as crianças e jovens fossem protegidos para que formassem a parte sã da família portuguesa, por sua força, prosperidade e beleza. A medida profilática preconizada passava pela eliminação dos incapazes através do aumento do número de nascimento de crianças sãs e normais, o que pressupunha a difusão dos hábitos higiênicos e o combate dos vícios que deformavam as novas gerações.

Para as crianças já nascidas, a proposta era que se deveriam oferecer medidas terapêuticas que ofertassem àquelas já doentes e degeneradas tratamento médico pedagógico adequado, quando estas fossem susceptíveis de melhoria; a proteção das crianças incapazes de receber educação, quando elas não fossem perigosas; e o sequestro daquelas reconhecidamente incuráveis em asilos ou manicômios.

4.2.3 A Casa de Correção como Laboratório

Na sua chegada à Casa de Detenção e Correção de Lisboa, o padre fez dessa instituição o seu laboratório para o estudo do menor criminoso, buscando compreender “porque seria que tantas crianças e tantos adolescentes concebiam e sentiam a vida de forma tal, que era na jactância da própria maldade e corrupção que faziam consistir em o seu maior prazer” (OLIVEIRA, 1923a, p. 1-2). Dito de outra forma, o padre se interessava pelo modo como a perversão aparecia para aqueles jovens como um valor de tal modo que eles não se constrangiam em expor a sua perversidade.

A base da sua pesquisa foi a observação dos próprios menores, afirmou o padre, “estudei factos e recolhi observações que vou dar agora à publicidade, porque reconheci e senti que a falência de todas as instituições nacionaes, tanto preventivas como repressivas, está no arcaico e falso empirismo em que elas, se fundamentam e se orientam, a-pesar-de modernisadas com algumas pedagogias de alta novidade, cujos livros e revistas facilmente são importados de países de uma civilização especial, de uma educação e hereditariedade diferente da nossa” (OLIVEIRA, 1918, s/p.).

A leitura dos autores de referência foi uma segunda e menos valorizada atitude científica, feita sob as recomendações de terceiros, encantados pela sua interpretação das categorias de criminosos que ele criou. O padre Oliveira relata duas passagens, em que lhe foram sugeridas as leituras de autores da escola criminológica italiana. A primeira foi uma recomendação de um representante do governo alemão que recebeu na Casa de Detenção e Correção de Lisboa, nos primeiros meses após a sua chegada. Na visita, o padre narra ao visitante as categorias de menores, segundo as modalidades de crime praticados e as habilidades destes menores, que observou desde que chegou.

A sua descrição deixara o professor alemão admirado, pois, indicava uma relação com a obra de criminalistas como Lombroso, Ferri, Garofalo, Tarde, Lacassagne e Maudsley, que supunha que o padre lera para se atualizar. Para nova surpresa do professor alemão, o padre lhe confessou que não tinha lido nada a respeito, que não tinha nenhuma preparação científica na especialidade. A sugestão do professor foi para que o padre buscasse tal literatura para “confrontar, esclarecer e fundamentar ideias” e concluísse com uma viagem de estudo tal qual ele fazia naquele momento (OLIVEIRA, 1923a, p. 4).

A única visita feita pelo padre foi ao colega, também padre, João Airosa, do Colégio da Regeneração, em Braga, a quem contou da visita e do conselho recebido. Conta o padre Oliveira, que o amigo, avaliou como ‘excelente’ o conselho e lhe informou que realizara duas visitas antes de abrir o seu colégio. A primeira sem nenhuma leitura previa, que pouco lhe serviu, ainda que tivesse visitado o que havia de mais digno para se estudar. Apenas a segunda foi proveitosa, porque já sabia o que precisava conhecer e o que era praticável em Portugal.

Como se viu, o ponto de partida de Antonio Oliveira foi a perplexidade que experimentou na sua chegada à Casa de Detenção e Correção, aquilo mais lhe parecia um ‘estábulo de gado humano’, onde os meninos “vivos e buliçosos, de caras alegres e atraentes” que viviam a vaguear pelas ruas das cidades, ou as “desventuradas crianças, de aspecto esquelético, faces macilentas e já sombrias” que se viam mendigar de portas em portas, em nada lembravam os garotos descalços, seminus, imundos e “com fisionomias que lembravam: ora a dos orangotangos, ora a cara parada, alvar, de alguns loucos” (OLIVEIRA, 1918, VI-VII), conforme descreveu em longo relato editado abaixo.

Quando, num dia qualquer de maio de 1899, entrei a primeira vez no átrio velho do casarão das Mônicas, depois de ter tocado uma sineta que ali havia, imediatamente vi abrir-se e fechar-se a vigia, de uma porta de ferro, que, pelo seu ar pesado e lúgubre, indicava a barreira, que naquela casa, marcava ser o fim da liberdade e o começo da prisão (...).

Alguns passos adiante, abriu-se outra porta, que me franqueou o acesso ao claustro do edifício, onde, na ocasião, se encontravam alguns magotes de maltrapilhos, deitados por baixo das arcarias, e que me deram a triste e desoladora impressão de se me figurar como que com uma manada de gado no descanso da sesta (...)

Tenho ainda hoje, bem presente os seus olhares, espantados e maus, e os seus sorrisos trocistas e cretinos (...).

Os rapazes que ali via, não eram os pequenos que se topam vagueando pelas ruas e praças públicas, garôtos sujos e rôtos, é certo, mas vivos e buliçosos, de caras alegres e atraentes (...) eram outros sêres (...).

Sem querer estanquei na presença desse estranho espetáculo (...). Despertei do meu espanto com o grito duro, desta frase: “Ó suas bêstas, deixem passar este senhor padre!...”.

E as bêstas num movimento automático e silencioso, abriram ala para eu passar (OLIVEIRA, 1918, IV-VIII)

A antiga Casa de Correção não era apenas um cárcere, mas um asilo e um manicômio, isto porque os tribunais enviavam para lá sem critério todos os ‘detritos humanos’ que se encontravam pelas ruas, crianças abandonadas, pequenos vadios, adolescentes criminosos, idiotas, epiléticos e histéricos.

Imperfeita como era, a Casa de Correção era um excelente campo de observação, pois confinava sujeitos que quando estavam soltos tendiam a isolar-se do resto da sociedade, convivendo em bandos. Ao agrupá-los em um mesmo espaço, criava-se a possibilidade de estudá-los *in vitro*. A observação permitia perceber as suas tendências, suas qualidades, seus defeitos, seus costumes, profissões e sua linguagem, entre outras características.

No entanto, compreendia que a observação para o estudo da psicologia dos criminosos não poderia ater-se somente à observação da vida no cárcere, era preciso captura-los na ‘sua terra’, com a gente da ‘sua cor’, entre os seus pares, espontaneamente, eles dariam mais elementos para a compreensão do crime. O padre tomou os momentos de visitas de familiares, tutores e amigos como outro espaço de observação, mais livre, era o que ele definia como estudo *in vivo*. Neste momento, além de observá-los, conversou com familiares e amigos, tomando nota do que lhe diziam sobre a vida do lado de fora da prisão.

A vantagem da observação *in vivo* era pegar os indivíduos agindo conforme as inclinações dos seus instintos, hábitos e caprichos. No cárcere, os sujeitos tendiam a simular os predicados que possuíam em nome de obter a liberdade,

mostrando-se regenerados. O estudo in vitro e in vivo permitiam ao mesmo tempo estudar as causas psíquicas que agiam sobre os menores, como as influências sociais que operavam sobre eles.

Inspirado na medicina de Pasteur, o padre propôs adotar os mesmos métodos e orientações, para escapar do empirismo jurídico. A sua perspectiva cientificista se ocupava do estudo de quatro processos distintos, porém, complementares. Primeiro deveria se estudar as causas da criminalidade; segundo as formas como estas causas se manifestam nos crimes; em terceiro lugar, estava o estudo da classificação dos criminosos, e por fim, a aplicação terapêutica adequada a cada criminoso.

A formulação era simples, da mesma forma que um dado remédio, em certa quantidade, ministrado a um paciente poderia curá-lo, a mesma administração dada a outro poderia causar efeitos colaterais. A diferença entre o remédio e o veneno estava na percepção de que a sua aplicação dependia antes do diagnóstico detalhado e das condições do paciente. Outra distinção que o padre achou por bem sinalizar dizia respeito à diferença entre os curáveis e os incuráveis.

Do ponto de vista teórico, três modalidades de literatura constituíram-se em fontes dos seus estudos, foram elas a criminologia penitenciária, os romances sobre criminosos e a antropologia criminal de Lombroso. Para todas elas, o padre tinha ressalvas, embora considerasse que ajudassem a iluminar certos aspectos da vida criminal.

Os estudos da criminologia feitos nas penitenciárias buscavam ilustrar as medidas mais ou menos bem-sucedidas na regeneração moral do preso, pela assistência moral dada pelos agentes das instituições, por meio de pregações. O inconveniente de tais medidas é que a prisão falseava a vida real, mantendo os presos reduzidos à inércia e ao aborrecimento da prisão, sujeito a vontade dos guardas e autoridades prisionais. Neste ambiente, os internos tendiam a maquiagem suas inclinações com o intuito de conseguir a sua libertação. Uma vez livres, retornavam a 'via infamante' em que viviam antes da prisão, sendo mais tarde, novamente capturados, alimentando as estatísticas da reincidência.

Outra modalidade de estudo era a literatura dos romancistas, autores que escreviam sobre os ambientes frequentados pelos sujeitos depravados, incluindo a vida prisional. Esta modalidade figurava como uma possibilidade de observação de

menor grandeza, mas auxiliar. A sua natureza auxiliar era decorrência da sujeição do escrito à imaginação do autor, que tendia a aumentar, reduzir ou deformar a realidade abordada com o propósito de contar uma história. Portanto, ela nunca serviria de base à ciência, ela poderia ser no máximo ilustrativa, ou seja, dependente de um saber produzido em outra área.

Considerava uma terceira linha de estudo, o trabalho realizado por autores da antropologia criminal, como Lombroso, que ao introduzir métodos científicos na pesquisa da vida penitenciária fez desta instituição um laboratório onde buscou fotografar, medir e dissecar os ‘clarões e as sombras da alma humana’, intento difícil de se observar com técnicas científicas.

O moderno estudo do crime não deveria se ocupar apenas dos velhos crimes, como o homicídio, o roubo e o estupro, nem tão pouco a sua observação antropológica, psicológica e sociológica deveria se ater aos vulgaríssimos tipos como o assassino, o ladrão e o estuprador, era preciso ir mais longe.

4.2.4 O Trabalho Pedagógico Ativo como Antídoto

Para o padre, as ‘sociedades cultas’ já não investiam mais na idealização de penas e castigos, pelo contrário, buscavam formas de aperfeiçoar ‘almas puras e verdadeiras’ e corpos sadios e robustos para que não se praticasse o crime. Era a profunda descrença na ‘velha zoologia jurídica’, que desconhecia a diversidade das ‘espécies’ de criminosos, supondo haver uma única, para qual a ‘velha terapêutica jurídica’ era a aplicação destinada a todos indistintamente com o objetivo de ‘curar’ todos os crimes.

O tratamento do crime balizado pela intimidação do velho tribunal, aplicado na velha cadeia, com suas práticas empíricas e arcaicas, já não era capaz de resolver o problema da criminalidade, porque o castigo não era a terapêutica adequada para a questão da reincidência. Era preciso buscar novas terapêuticas, inspirar-se em outras práticas que não as lições do direito penal, agir preventivamente, para evitar que o mal se instalasse na alma do desajustado social.

Se a vida prisional não se reorganizasse, acreditava o pároco, ela não poderia contribuir para o combate ao crime, apenas para a formação dos criminosos, como uma fábrica do crime, onde se fazia ‘obra nova’ ou se aperfeiçoava o trabalho

iniciado em outro lugar. Era preciso um investimento verdadeiro em educação, em medidas preventivas, que intervisse sobre os fatores da degenerescência moral e social.

Não se podia buscar no Código Penal a solução de um problema que tratava de transformar seres deformados pela educação ou nascido defeituoso pela geração. Seus esforços foram no sentido de fazer com que a Casa de Correção deixasse de ser uma sucursal da justiça criminal para passar a tomar lugar dentro da educação da juventude portuguesa.

A mudança veio com a ideia de que a criança criminosa era um mau produto da educação, quando não, da geração, portanto, cabia ao estabelecimento correcional ocupar o lugar mais alto na escala das instituições educativas, porque ela tinha a missão mais difícil, “corrigir ou atenuar nos diferentes seres humanos não só os <<defeitos>> da geração, mas também as <<avarias>> da educação”. (OLIVEIRA, 1918, p. XV).

A educação compreende a profilaxia social e a terapêutica social. As instituições responsáveis pelas primeiras são a família, a escola e a assistência. A terapêutica social é formada pelas instituições que se dedicam à vigilância, hospitalização e correção das crianças doentes e más.

Substituir a atmosfera corrupta e depressora da cadeia pelo ambiente salutar e moralizador da escola, a aula da memória pela escola da ação, o trabalho exercido por carcereiros, verdadeiros abegões de gados humanos, por professores-prefeitos, devidamente habilitados para sua função educadora. O mais importante foi retirar a Casa de Detenção e Correção da jurisdição do Procurador régio da região de Lisboa que era quem administrava as cadeias. Sob esta administração, a Casa não poderia ter outra feição senão a de cadeia (OLIVEIRA, 1923a, IX).

Durante certa época a instituição tornara-se a mais visitada por nacionais e estrangeiros, tendo recebido comissão de algumas associações operárias, membros dos congressos de medicina (1906) e pedagógico, sediados em Lisboa, além da visita de homens de Estado, professores, médicos, advogados, jornalistas, religiosos, estudantes, maçons, anarquistas, monárquicos e republicanos, todos que se interessavam pela educação.

O que se aplaudia não dizia respeito apenas as matérias correcionais, mas aos aspectos pedagógicos implantados ali. Segundo o padre, ali se ensaiaram os primeiros movimentos renovadores em relação aos trabalhos manuais, à arte na escola, à ginástica feita com o tronco nu e outras medidas que ainda eram o reclamo de escolas e institutos (OLIVEIRA, 1923a, p. XIV).

A introdução destes princípios tinha por objetivo afastar-se do modelo prisional, cuja inércia era a base da vida prisional. Para o autor, a inércia alimentava os vícios induzindo os sujeitos a um estado de preguiça habitual, porque ela era “a maior de todas as forças da natureza, porisso é muito mais difícil de vencer no homem” (OLIVEIRA, 1923a, p. 8)

Já a escola era uma força diametralmente oposta à inércia, porque conduzia para a vivacidade. A escola era uma ideia que elevava. Tudo de mais belo produzido pelo homem, das artes às ciências, passando pela indústria, tinha a escola como esteio. A escola era como o céu, a prisão como o inferno. A prisão era onde vegetavam os brutos que a escola não conseguiu transformar em seres belos, bons e úteis.

A escola que idealizou era uma escola fundamentalmente prática, pois acreditava que a prosperidade do país estava na “inteligência das mãos dos portugueses”, algo pouco valorizado, em um meio onde o ensino teórico, baseado em fórmulas de memória, fazia com que se valorizasse mais a retórica e o estilo, que ornava a fala e os escritos, em lugar de dar o devido valor à capacidade de produzir no campo, nas fábricas, no comércio ou no laboratório (OLIVEIRA, 1923b).

Segundo Martins (2012), o programa formativo do padre Oliveira apoiava-se na trilogia ‘Deus, Pátria, Trabalho’. No relatório que elaborou para a confecção do Regulamento de 1901, o padre dizia que não sendo a correção um asilo ou uma prisão, convinha que fosse uma escola de artes e ofícios e um centro de educação moral, com uma relativa autonomia de quem dirigia a instituição, subordinando todas as questões relativas à disciplina e educação dos internos, ao diretor e não procurador régio.

Nos casos em que alguns menores apresentassem aptidões literárias superiores às ministradas na Casa de Correção, o menor poderia ser transferido a

uma instituição literária para que atendesse as suas aptidões especiais. Tal desenho conferia à instituição e à maioria dos menores um sentido educativo essencialmente prático e útil.

A instituição era dividida em duas seções, sendo a primeira de educação geral, onde a criança aprenderia para si e a segunda, uma escola profissional, onde o adolescente aprenderia para outrem. Segundo Martins (2012), neste sistema dual a educação moral e social estaria vinculada à educação para o trabalho, para equilibrar o senso moral e cívico com o senso econômico. (p. 264).

O fundamento de tal pedagogia, o autor explicou no livro *Unamo-nos* (1924), com base nos seus estudos, o padre havia observado que a maioria dos internos da Casa de Detenção e Correção era formada por menores ‘raqúuticos morais’, ou seja, indivíduos sem caráter e nem consciência. Era preciso uma (re) educação que atuasse sobre a vontade e a consciência.

Ao partir da ‘ideia de Deus’, ele pretendia criar uma ‘consciência delicada’ para formar um ‘caráter forte’, materiais indispensáveis para gerar produtores pelo trabalho e para o trabalho, difundindo as ideias sociais e econômicas para o futuro. Na sua “escola”, o padre pretendeu enraizar 3 grandes devoções, para isso criou 3 templos. O primeiro era o templo de Deus, para que cada recluso ao sair da Casa de Correção levasse consigo Deus na consciência, para que servisse de resistência às ideias anticlericais em voga no meio operário.

O segundo templo era o da pátria, que compreendia a vida em solidariedade, assim ela estava consagrada à ideia da mente e do corpo sãos. Haveria dois grupos de ‘heróis’ um formado pelos portugueses autores das ‘grandes descobertas’ portuguesas, as terras de além-mar, a grande epopeia portuguesa. Outro grupo formado pelos mais famosos produtores manuais. Neste templo, consagrado aos heróis nacionais, as pinturas murais e a bandeira nacional dariam a dimensão do trabalho como algo digno e um exemplo que deveria ser imitado.

O terceiro templo era o do trabalho. Para o padre, tudo era trabalho: a geração, a sustentação e a instrução. Todos os progressos humanos foram conquistados pela união do pensamento e do braço. O braço desacompanhado do pensamento era o bruto que desconhecia a verdade, porque era instinto. É o pensamento que humaniza o braço e faz ele produzir coisas belas. Martins (2012) afirmou que na escola ativa

do padre, o saber unia-se com o fazer, a teoria com a prática, a inteligência com o esforço físico. Era pela via do trabalho manual que se incutia no educando a dedicação ao trabalho.

4.3 Mario Franco Vaz e a Dimensão Educativa do Espaço.

4.3.1 Do Engajamento

A chegada do baiano Mario Franco Vaz⁵⁷ ao campo correccional de menores se deu em 1904 quando foi nomeado pelo Ministro da Justiça, o Dr. Epitácio Pessoa, para o cargo de secretário da Escola Correccional 15 de novembro, no Distrito Federal. No ano seguinte assumiu a direção do estabelecimento, quando se afastou o diretor Julio Oscar de Novaes Carvalho. De 1905 a 1913, ele esteve à frente da instituição, transferindo-se depois para o Conselho Administrativo dos Patrimônios de Estabelecimento a cargo do Ministério da Justiça e do Interior.

Como intelectual da educação correccional, este intelectual militou pelo socorro da infância abandonada e a proibição da sua colocação em prisões comuns, a perfeita organização material dos estabelecimentos correccionais para menores, conforme as suas especificidades, e a substituição do regime disciplinar punitivo por um regime correccional reeducativo.

Nascido na cidade de Salvador em 6 de março de 1879, Franco Vaz aspirou seguir a carreira de engenheiro. Após cursar o Colégio Militar preparou-se para prestar os exames para a Escola Politécnica, que não cursou por falta de recursos financeiros. Fechada a porta da engenharia, ingressou muito jovem na imprensa, onde trabalhou como repórter de periódicos como o *Jornal do Commercio* e assinou artigos para outros tantos, como *O Paiz*, *Gazeta de Notícias*, *O Debate*, todos da capital federal, além de jornais da capital baiana como *Diario da Bahia* e *Jornal*

⁵⁷ Mario Franco Vaz (1879-1925), baiano de nascimento, radicou-se no Distrito Federal desde muito jovem para completar os estudos. Nesta cidade, iniciou o curso da Politécnica para formar-se engenheiro, porém não concluiu o curso por falta de recursos. Iniciou ainda jovem no jornalismo, tendo trabalhado em vários veículos cariocas, onde escreveu poesias também. Foi um dos fundadores da Revista Educação e Pediatria e dirigiu a Escola XV de Novembro entre 1905-1913, antes de se transferir para Conselho Administrativo dos Patrimônios de Estabelecimento a cargo do Ministério da Justiça e do Interior.

das Notícias da Bahia. Em 1895, fundou um pequeno semanário chamado *A Mocidade*, que contou uma tiragem de apenas 6 números (BLAKE, 1900).

Foi na agitada vida de repórter que o autor afirmou ter desenvolvido uma coleção de ‘proveitosas observações’, ao lidar com os mais heterogêneos personagens da cidade, um largo campo de experiências que teria aguçado a sua percepção para as questões que envolviam os flagelos da sociedade brasileira (VAZ, 1905).

A sua inclinação para a temática correcional, por um lado veio pela dimensão prática possibilitada na experiência pessoal no jornalismo, como foi acima assinalado, por outro, pela sua cultura literária, embora não tivesse formação nas áreas de pedagogia ou do direito, percebeu-se nos seus escritos, em particular no livro *A Infância Abandonada*, um investimento em ambos os ramos do saber, porém, com maior inclinação para o segundo.

A sua perspectiva visou afastar os institutos disciplinares para menores da linguagem punitivo-jurídica das Casas de Detenção e de Correção para lhes conferir uma linguagem regenerativa-escolar, sobretudo, uma linguagem arquitetônica escolar. Durante 20 anos, até a sua morte em 1925, a ênfase deste aspirante a engenheiro foi na militância da organização espacial dos estabelecimentos reeducativos, ao atribuir ao espaço uma dimensão regenerativa.

Como repórter participou de uma visita à Casa de Detenção da Capital Federal, anexa à Casa de Correção, que narrou no já citado livro *A Infância Abandonada*. O interesse do jornalismo carioca pela vida prisional levou outros repórteres às prisões da cidade com a finalidade de narrar o seu cotidiano ou denunciar as condições de vida nestes espaços.

Marilene Antunes Sant’Anna, em sua tese intitulada *A Imaginação do Castigo: discursos e práticas na Casa de Correção do Rio de Janeiro*, de 2010, dedica um capítulo a analisar a produção jornalística de 3 cronistas cariocas que produziram material sobre a referida prisão, foram eles Olavo Bilac, Ernesto Sena e Orestes Barbosa. Destacou em outro trabalho os 7 artigos publicados pelo jornalista João do Rio, pseudônimo de João Paulo Emilio Coelho Barreto, no jornal *Gazeta de Notícias* e editadas e publicadas mais tarde em seu livro, *a Alma Encantadora das Cidades*, de 1905 (SANT’ANNA, 2007).

Franco Vaz também produziu matérias sobre a prisão, para Sant'Anna (2010) escrever sobre o sistema penitenciário poderia, desde o Império, se converter em vantagens profissionais para o autor, uma vez que o relato da vida prisional era uma modalidade de escrita valorizada no meio científico, pois, oferecia empiria para as reflexões teóricas. Estas vantagens tanto poderiam se converter em comissões de estudos ao exterior como a entrada na administração pública.

A ida do repórter Franco Vaz à Casa de Detenção foi realizada sem aviso prévio, em 1899, o autor não especifica a data da reportagem. A equipe do Jornal do Commercio ao chegar à instituição solicitou à direção a autorização para percorrer todo estabelecimento com o objetivo de analisar algumas de suas partes, em especial, as células destinadas aos menores colocados naquela Casa, além de interroga-los um a um.

Sem alternativa, o diretor autorizou a visitação, pois o regulamento da instituição franqueava a abertura da prisão às visitas de terceiros, sempre submetidos à autorização do diretor. Negar a vistoria à equipe de reportagem seria como assumir para si as imperfeições da vida prisional. O diretor liberou a visita, porém não sem antes preveni-los sobre as imperfeições do regime prisional.

O diretor alertou que o edificio se ressentia de reformas e que algumas obras realizadas haviam sido feitas por ele às custas de orçamento próprio da instituição, uma vez que o Ministério da Justiça não as realizava. Descreveu os seus projetos e os desejos para prisão. Reconheceu a promiscuidade em que viviam os menores, em uma prisão comum, e defendeu as vantagens da célula para impedir o contágio moral, além da urgente necessidade de uma organização especial distinta para os menores, longe daquela instituição. As duas partes concordavam nas ideias debatidas, mas havia o obstáculo da falta de verbas, a grande dificuldade.

O contato com os menores fora feito no pátio e não nas células como era o desejo do repórter. Enfileirados, 18 menores esperavam a equipe para a sabatina acompanhados de um guarda, responsável por vigiar os menores. Segundo a direção, era um funcionário de comportamento exemplar, no entanto, ao fim dos inquéritos, quando a equipe já se afastava, o guarda teria repreendido um dos menores com um 'impropério', após o cometimento de alguma falta.

A descrição de Franco Vaz sobre a visita buscou ressaltar a distância entre o discurso do diretor da Casa de Detenção e a prática correcional a que os menores estavam submetidos. Em uma instituição de presos comuns, os menores eram

invariavelmente submetidos às práticas punitivas que compunham a cultura disciplinar da instituição. O diretor não se dedicava a eles, assim, a responsabilidade recaía sobre funcionários sem preparo moral para exercer a atividade correcional. As prisões comuns eram tudo, menos casas de correção pela educação.

4.3.2 O Abandono Moral e a Entrada na Carreira do Crime

Para Franco Vaz, a origem e a natureza do crime estavam no abandono material e moral a que eram submetidos os filhos das classes inferiores. Neste contexto de miséria e desassistência familiar, aquelas crianças estavam expostas às influências sombrias que as conduziam sem escapatória para as práticas criminosas.

Em seu entendimento, a desmoralização da família era decorrência da obediência cega do preceito bíblico, “crescei-vos e multiplicai-vos”. A subordinação mais primária ao atendimento das necessidades fisiológicas reprodutoras do homem, ignorando a própria condição econômica, era causadora da absoluta miséria em que vivia esta classe social e fazia com que a alta taxa de natalidade entre essa classe a colocasse em círculo vicioso de pobreza.

Para o autor, entre as classes pobres não havia preocupação com controle da natalidade ou com os efeitos da sua alta incidência sobre a organização familiar, como a carestia. Presas ao egoísmo da satisfação de seus instintos primários, as classes pobres condenavam os seus filhos a uma vida de privação. Colaboravam com este quadro a falta de instrução popular, resultado da ausência de uma legislação de ensino obrigatório, o alcoolismo e a insensibilidade dos poderes competentes nas questões criminais e penitenciárias.

A rua concorria com a vida privada familiar e a escola. Nela se observavam os elementos que cooperavam com a degeneração social, eram eles: a taverna e as estalagens. Nestes dois cenários, os menores viviam rotineiramente junto às más companhias, recebendo ‘maus conselhos’ e evoluindo na perversão, aqueles que já tinham certas inclinações manifestamente ruins. Sem a fiscalização dos pais e tutores, as crianças viviam largadas pelas ruas, que se tornavam o lugar onde aquelas, que não iam à escola, passavam os seus dias em grupos e em correria, na convivência de vadios profissionais que corrompiam pelos olhos, ouvidos e alma, fosse pela simples contemplação da vadiagem ou pela escuta de gírias imorais.

A vadiagem para a criança correspondia à escola primária do crime, perigo mais grave na cidade do que no campo, como atestavam as estatísticas das prisões, onde para cada 4 crianças de origem urbana, uma residia no campo. Na rua, outro elemento que colaborava para o desregramento da vida social era o jogo, porque agia sobre os impulsos dos desejos que as arrastam na escala ascendente dos seus desejos, levando-os a desejarem aquilo que não poderiam ter, como consequência, apelavam para o deboche, o furto e o assassinato.

Não bastassem as famílias e as ruas funcionarem como agentes de desmoralização, as instituições e agentes do Estado que deveriam se ocupar da regeneração dos menores e também contribuíam para a sua desordem moral. Franco Vaz se referia à polícia, ao judiciário e as instituições prisionais existentes no país, o que indicava o atraso do trabalho correcional brasileiro.

O serviço policial contribuía para o aumento da delinquência juvenil, pois, no afã de mostrar sua eficácia na limpeza moral das ruas, muitos policiais prendiam e delegados abriam inquéritos contra uma infância vadia como se ela fosse desordeira habitual, criminosa. Ao misturar em depósitos de detenção vadios com desordeiros adiantados nos vícios, bastava a passagem de alguns poucos dias para que os mais pervertidos abrissem para os primeiros as portas do mundo do crime. Mundo para o qual já indicavam certo fascínio. Às custas do poder público, as prisões se tornavam escola onde a infância abandonada recebia se graduavam para o mal, afirmou o autor, “instruídos primariamente na arte de ser ladrão ou vagabundo, da qual, quando foram recolhidos, sabiam vagamente o A B C” (VAZ, 1905, p. 61).

Sobre a escola do crime nas prisões, Franco Vaz ofereceu uma interpretação particular, onde os mais adiantados seriam como professores a instigar seus educandos no brio, e os menores vadios seriam como alunos, cuja pouca idade facilitaria a aprendizagem. Era pelo escárnio, ferindo o educando no ‘amor-próprio’, que o mestre da escola do crime despertava no seu aluno o desejo de aprender. Envergonhado e sem poder lutar contra as suas inclinações, o menor se dispunha a aprender ‘as asperezas do ofício’ ao ouvir as ideias e os conselhos dos mais adiantados. Numa relação de camaradagem e intensa troca de ideias, os mais novos aprendiam as lições de seus mestres e ascendiam como criminosos, afirmou o autor, os mais hábeis “communicam-lhe, enfim, as suas paixões e dos seus conhecimentos especiais, tornando-o o senhor da matéria, que conhecem muito bem e sobre a qual estão aptos para fazer as mais longas prelecções” (VAZ, 1905, p. 62).

Era preciso fundar um verdadeiro sistema penitenciário no país, o que não existia. As prisões brasileiras davam provas do profundo atraso do país em matéria penitenciária. A adoção de um modelo prisional conjunto por separação de alas – os *quartiers* franceses – dava provas da sua ineficácia. Neste modelo, a prisão cumpria a sua primeira missão, separar da sociedade os indivíduos que a ameaçavam, porém ficava na ‘eterna irrealização’ da sua missão correcional, porque era impossível melhorar o caráter do sentenciado misturando presos com graus diversos de perversão.

Para o autor, era necessário ao se fundar um correto sistema penitenciário no país que se instituisse a criação de estabelecimentos educativos para menores abandonados, separados das prisões. Do modelo prisional comum, ele considerava a separação celular como única medida benéfica tanto para o adulto como para a criança, por isso, reaplicável nestes institutos. A célula permitia que se evitasse o contágio moral pela convivência de diferentes graus de perversão, adiantando o menos hábil pelas lições tomada com os mais hábeis.

4.3.3 A Eficácia de uma Sã Educação

Para Franco Vaz, a correção da infância pobre envolvia a adoção de várias medidas, pois, as causas que levavam à sua degeneração moral eram variadas. No entanto, ao adotar uma postura mais pragmática, dada a urgência das ações que se faziam necessárias, o autor defendeu o investimento em medidas reformadoras, portanto, contrário a aplicação das propostas socialistas.

Segundo este autor, seria inoportuno admitir a possibilidade de uma súbita transformação na sociedade ou a reforma de tudo que era falho. Entre o dilema de manter-se em um mundo velho, o qual ele denunciava, ou adotar medidas utópicas das propostas socialistas, apostava em um terceiro e seguro caminho, que consistia na remoção dos obstáculos cujo arrasamento se fazia impreterível, mas possível.

O Estado deveria guiar as suas ações na adoção de ‘sábios decretos’, porque ele era a autoridade mais geral que se impunha à sociedade naquele momento. Seu dever era dar as respostas aos graves problemas sociais, através da reforma das velhas práticas. O combate ao crime de forma mais ampla era o combate ao abandono da infância em particular, porque o descuido deste segmento da sociedade

em um momento em que os seus vícios são de fácil correção acarretava prejuízos futuros à própria sociedade, fosse pela prática de crimes mais rebuscados, fosse pelo gasto maior que se faria necessário com o sistema judiciário.

Combater o abandono da infância significava enfrentar a miséria, a desorganização familiar, a carência na oferta de ensino e as tendências favoráveis à indulgência de juízes e jurados na concessão de medidas atenuantes que faziam diminuir o tempo de reclusão dos detidos, atravancando o projeto de reforma correcional.

Nas medidas concernentes ao enfrentamento da miséria, o autor propôs dotar o pequeno lavrador com recursos indispensáveis à cultura do solo, oferecendo-lhe ferramentas e sementes em larga escala, despertando-o da passividade em que se via imerso. Por trás da proposta estava o desejo de impedir o fluxo migratório do campo para a cidade. Ao prender o homem interiorano à terra pretendia-se coibir a sua ida à cidade à procura de emprego, pois, ao chegarem e se virem sem recursos para subsistência, eles se entregam à mendicância e ao alcoolismo.

No tocante à desorganização familiar, Franco Vaz considerava que os resultados que se poderia obter pela ação do Estado eram indiretos e demandavam organização. Afirmava que era consenso entre os principais autores que debatiam a temática que a influência das imperfeições da família sobre os menores era nefasta. Para remediar os seus efeitos, a solução estava em oferecer às crianças uma alternativa de educação moral e fora do lar.

O Estado deveria garantir ainda o seu direito de assumir a tutela de todo o menor moralmente abandonado, desde que provado por inquérito policial os maus hábitos e as suas condições morais ou a corrupção de caráter e os meios desonestos de seus pais, tutor ou parente. O objetivo era impedir a permanência da criança sob a dos próprios pais ou responsáveis e que viva em um ambiente desonesto corrompendo-os.

Compreendeu que a defesa do ensino primário obrigatório era o meio eficaz de ação contra o mal que identificava, pois, acreditava conforme se dizia “abrir uma escola é fechar cadeias” (VAZ, 1905, p. 93). O acesso, pelo menos, à instrução primária atenuaria as diferenciações de classe e hierarquia. Ele não acreditava que estas pudessem ser superadas, pois o nivelamento das classes dependia das condições de educação que eram desiguais entre os grupos sociais. Para ele, as

classes superiores reconheciam o valor da educação intelectual tanto por sua situação econômica, educacional, quanto por genealogia, portanto, era dispensável para elas uma lei que obrigasse a frequência escolar. Já as classes inferiores não reconheciam legitimidade no ensino e era nesta classe inculta que o crime recrutava os seus adeptos.

No entanto, a questão da obrigatoriedade do ensino não era um ponto de controvérsias na sociedade brasileira do início do século XX, havia grupos contrários à sua implantação, pois, acreditavam que a obrigatoriedade escolar era um atentado à liberdade da família. Ponto de vista, do qual discordava, pois, a mesma autoridade que o Estado possuía para impedir que um indivíduo se apresentasse nu aos olhos da sociedade, deveria ser usada para impedir que este indivíduo expusesse um cérebro totalmente vazio de ideia, pensamento ou noções.

Um ‘cérebro nu’ estava impedido de ser útil a si e à pátria. Argumentava ainda que entre os criminosos, quanto mais decrescia o grau de instrução, maior era a porcentagem de criminosos. O grosso destes era composto por analfabetos, um segundo grupo pelos que sabiam ler e escrever e uma ínfima porcentagem continha aqueles que possuíam alguma cultura intelectual. Em um país onde o analfabetismo beirava a um total de 12.213.356 indivíduos, o crime só tenderia a crescer.

A posição daqueles que eram contrários à obrigatoriedade escolar era justificada pelo fato de identificarem nas escolas um ambiente de perdição dos jovens estudantes ao misturar diferentes grupos sociais. No final do século XIX e início do século XX, era grande no país o movimento de educação doméstica e o debate sobre o ensino livre. Para este grupo, o Estado deveria se desautorizar da obrigatoriedade do ensino facultando às famílias à escolha do modelo educativo a ser adotado, as escolas primárias públicas ou particulares, ou ainda a educação doméstica. Segundo Vasconcelos (2004) esta última modalidade era largamente difundida entre as elites e ministrada na casa do estudante.

Se é correto afirmar que havia uma recusa das famílias em querer ceder ao Estado a direção de uma educação que se compreendia como primeiramente familiar, também é correto afirmar que havia um desejo das famílias mais abastadas em não querer misturar seus filhos com os filhos incorrigíveis das classes inferiores.

Rogério Fernandes (1994) identificou em Portugal debate semelhante entre pais, pedagogos e governo no que se refere a adoção do modelo das casas de educação e a educação doméstica. O autor informou que os defensores da educação

nos estabelecimentos de ensino afirmavam que a educação doméstica não preparava o educando para a vida futura em sociedade, por ser cercados de mimos, quando educados próximos às suas famílias. Já os defensores da educação doméstica, além de questionarem as práticas higiênicas destas casas de educação, referiam-se mal à mistura com alunos de outros grupos sociais.

Contra o receio das famílias que identificavam na instrução pública as causas da perdição dos jovens estudantes, por sua heterogeneidade, ao abrigar crianças de várias idades, procedências e condições sociais, más índoles, o autor propunha, inspirado no francês Gabriel Tarde, diversificar as escolas em lugar de unificá-las. Propôs adotar pequenas escolas em vez de ‘grandes palácios escolares’, fazendo funcionar muitas escolas para um número limitado de alunos, o que garantiria aos diferentes grupos da população um meio de segregação espontânea.

Desta forma, o ensino primário obrigatório traria vantagens irrefutáveis e acabaria com o número elevado de analfabetos, que só causava vergonha ao país. As famílias teriam a possibilidade de escolher em que escola matricular seus filhos. A iniciativa privada poderia colaborar, desde que se sujeitasse à fiscalização do Estado para evitar a nociva mercantilização do ensino.

Entre as atribuições do Estado, além da fiscalização da frequência escolar dos alunos, estaria a aplicação de sanções leves, como admoestações e multas, até as mais severas, como a destituição do pátrio poder, aos pais cujos filhos fossem renitentes ao estudo. Com a perda do pátrio poder, o Estado poderia se autorizar a internar em escolas especiais os menores retirados de suas famílias, por um determinado prazo de tempo, que poderia ser prolongado caso o menor revelasse inclinações e maus costumes.

O autor reconhecia que a questão do ensino obrigatório era um a temática quente das últimas décadas, tendo ocupado a atenção de alguns dos mais renomados estadistas, legisladores e homens de letras desde Couto Ferraz a Rui Barbosa, passando por intelectuais como Leôncio de Carvalho, João Alfredo, Sylvio Romero, Almeida e Oliveira, Olavo Bilac e José do Patrocínio. Todos eram favoráveis à difusão do ensino sobre todo tecido social, incluindo as classes inferiores, ‘tão descuidadas’ deste ramo do ensino.

4.3.4 A Escola 15 de Novembro

Franco Vaz considerou que a sorte dos menores do Distrito Federal começaria a mudar com a passagem, em 1903, da Escola 15 de Novembro para a administração do Ministério da Justiça. Criada em 1898, por iniciativa do Chefe de Polícia, Dr. João Batista de Sampaio Ferraz, a instituição passou os seus primeiros 5 anos sob a administração policial e contou com a subvenção do Governo Federal a partir de 1900.

A criação da escola foi um dos resultados da reorganização por que passou o campo policial desde 1892. No intervalo de uma década foram 3 reformas – 1892, 1900 e 1903 – que investiram a força policial de responsabilidade sobre a higienização social do Distrito Federal, que teve como um dos seus corolários a criação e administração de depósitos temporários⁵⁸. Era preciso assegurar aos agentes policiais a possibilidade de que cumprissem o seu papel repressor, garantindo-lhe meios de manter sob a sua competência a guarda de delinquentes por dado período de tempo (BRETAS, 1997).

Organizou-se uma colônia agrícola para receber homens e mulheres adultos na região da Ilha Grande – a Colônia Correcional de Dois Rios –, com separação de gêneros por alas e um depósito temporário para menores na capital. Segundo Vianna (1999), o rigor prescrito nas determinações legais que especificaram o papel de cada instituição não se verificou na prática, pois, verificou-se uma intensa circulação de detidos entre as instituições.

Com a sua passagem para a administração do Ministério da Justiça, a Escola 15 de Novembro ganhou sua primeira sede própria, localizada no bairro de São Cristóvão. A organização não era ideal, pois, aproveitou-se o que aquele ministério dispunha para a sua alocação. Embora o regulamento da nova instituição, aprovado pelo decreto nº 4780, de 2 de março de 1903, determinasse que a sua disposição comportasse 3 divisões, o funcionamento em espaço físico único foi a realidade que marcou a história desta escola nos seus primeiros anos.

O desenho proposto pela legislação dava a seguinte organização espacial à instituição. Seria ela composta por 3 divisões, sendo uma urbana e duas rurais, neste

⁵⁸ Bretas informa que nestas reformas, a Chefia da Polícia Civil do Distrito Federal passou a ter sob suas ordens, além da Escola 15 de Novembro, um conjunto de instituições como o Serviço Médico-Legal, o Gabinete de Identificação e Estatística, a Polícia Marítima, a Inspeção de Veículos, o Corpo de Investigação e Segurança Pública, a Guarda Civil, a Colônia Correcional de Dois Rios, a Casa de Detenção, o Asilo de Crianças Abandonadas, e a Polícia Militar, esta última com autoridade parcial, pois o comandante respondia diretamente ao Ministro da Justiça (BRETAS, 1997, p. 50).

caso, uma para cada sexo. A divisão urbana, ou escola central, ficaria localizada em edifício próprio no já mencionado bairro de São Cristóvão. Ali funcionariam a administração, a secretaria, a enfermaria central, o almoxarifado, uma escola de primeiras letras, as oficinas industriais, além de um depósito incomunicável para a detenção dos menores condenados até a sua transferência para a Colônia Correccional de Dois Rios.

A segunda e a terceira divisão, denominada ‘parques de cultura’, ainda sem definição dos locais para os seus funcionamentos, deveriam ser instaladas em um subúrbio ou ilha da Baía da Guanabara que se adequasse às finalidades da escola. Por finalidade da escola dever-se-ia compreender a formação profissional. Franco Vaz defendeu em seu relatório encaminhado ao ministro J. J. Seabra, depois editado como livro (1905), no início dos novecentos, que a formação profissional neste instituto deveria privilegiar os ensinamentos industrial, agrícola e náutico.

A transferência da sede da Escola 15 de Novembro, em 1907, para a Fazenda da Bica, no atual bairro de Quintino, no subúrbio carioca, custou à Fazenda a quantia de 200\$000, gastos na compra do terreno acidentado e na construção dos primeiros edifícios (VAZ, 1914, p. 33). A passagem para uma ampla área verde, representou a possibilidade de a instituição vencer os inconvenientes espaciais da sua antiga sede, fato que se verificou parcialmente. A reivindicação para a retirada dos menores viciosos da Escola apenas foi atendida com o decreto nº 5083, de 1º de dezembro de 1926, que criou a Escola de Reforma João Luiz Alves.

A mudança também não trouxe melhoramento para o sexo feminino, uma vez que a Escola de Quintino, agora sua única sede, era destinada somente para menores abandonados do sexo masculinos. O sexo feminino teve que contar com a participação da iniciativa privada, para onde elas eram encaminhadas. Uma escola de preservação especificamente criada para elas e administrada pelo Estado só foi instituída pelo decreto nº 16. 272 de 20 de dezembro de 1923.

Para Franco Vaz (1914), as dificuldades enfrentadas por suas gestões em diferentes e sucessivos governos apenas ratificavam o “nosso empobrecimento em matéria de preservação moral da infância” (1914, p. 4) pois, ainda que se reconhecesse a necessidade impreterível da aplicação de ‘remédio’ educativo para as causas do abandono, insistia-se na inércia, e na ausência de decisão para a adoção das iniciativas necessárias para o seu enfrentamento.

O autor estava convencido de que o erro mais grave dos governos republicanos era não cuidar do ensino elementar e profissional do povo, sobretudo, da educação da infância moralmente abandonada, justamente aquela que mais carecia da ação estatal. Para ele, atender ao direito à educação desta parcela da população era ao mesmo tempo dever e interesse do próprio Estado, pois, as principais deficiências e desilusões do país eram resultados da ignorância em que viviam estas classes inferiores.

Sua preocupação teria o feito estudar em livros e revistas os melhores sistemas educativos que poderiam inspirar o país, legando ao Brasil os adiantamentos dos países mais cultos. Franco Vaz encontrou na organização do ensino técnico suíço uma referência, compreendia que “a Suíça afigura-se-nos o paiz, em que o ensino, sob todas as suas formas e todos os seus graus, é melhor organizado e de modo mais completo” (1914, p. 36).

Aquele país havia desenvolvido todos os ramos do ensino, inclusive escolas para operários, enfermeiros, cozinheiros, etc. “A profusão e a diversidade dessas escolas permitirão melhor a cada cidadão seguir o ensino correspondentes às suas aptidões” (p. 36). Admirava a simplicidade, a precisão e o espírito prático do ensino técnico daquele país, o que lhe sugeria a ideia de que entre os suíços este ramo do ensino era percebido como de irreparável necessidade, tanto pelos industriais que compreendiam que o investimento na instrução dos operários tornava-os mais cuidados com o maquinário e aumentava a produção industrial, como pelos operários que reconheciam as vantagens da formação profissional de tipo escolar, pois, os colocavam em vantagens nas situações de ofício o que se revestia em melhor remuneração.

Um exemplo de como era vantajoso o sistema suíço de ensino técnico foi por ele ressaltado na descrição do programa do curso de seleiro, em que a um aprendiz suíço ministravam-se as disciplinas de desenho, geometria, aritmética, contabilidade, além do estudo da anatomia dos animais de montaria e carga, como cavalo, do burro, do jumento, do boi, etc. O programa suíço articulava aspectos teóricos e práticos das atividades oficiais.

Quanto a aplicação destes conceitos no país, Franco Vaz, acreditava que eles eram realizáveis desde que se guardassem as devidas proporções, sobretudo, em se tratando da educação de crianças abandonadas. Um primeiro aspecto que para o autor se destacava dizia respeito à construção de amplos pavilhões para as diversas

oficinas, acatando os preceitos de higiene que recomendava às fábricas, como pela possibilidade de guardar todo o maquinário e ferramenta. A relação entre a dimensão do currículo e do espaço era o aspecto que mais afetou Franco Vaz, ao atribuir ao espaço uma dimensão educativa.

O intelectual concebeu e mandou desenhar e orçar um projeto de 4 grandes pavilhões com 400 metros quadrados cada um para a instalação de oficinas existentes, porém mal instaladas. Este projeto foi submetido ao Ministério da Justiça, que o endereçou ao engenheiro de obras do próprio órgão que ao aprova-lo encaminhou ao Congresso Nacional solicitando os créditos necessários para erguer os pavilhões. O presidente Marechal Hermes da Fonseca, em visita à Escola determinou que fosse colocada em prática, o que não havia acontecido, acreditava ele por falta de recursos.

A transferência para a nova sede abria possibilidade de que se implantasse um verdadeiro ensino agrícola, diferente do ensino de jardinagem possível no prédio central, localizado na área urbana do Distrito Federal. É preciso recordar a centralidade que o ensino agrícola tinha no pensamento intelectual de Franco Vaz que considerava a miséria como um dos fatores mais importantes para a desordem moral urbana, resultado do fluxo migratório do campo para a cidade. Portanto, dar formação agrícola aos internos possibilitava enraizá-los nas áreas rurais, cuja permanência seria viabilizada pelo domínio das técnicas de cultura do solo e criação animal. Outro fator a se destacar dizia respeito ao aspecto higiênico possibilitado tanto pelo acesso ao ar puro do campo, como pelo próprio trabalho do cultivo da terra. Este ramo do ensino profissional deveria ser organizado de modo que se ministrasse aos menores o ensino da agricultura e horticultura, da criação de animais e da jardinagem.

No entanto, a própria topografia acidentada da região onde a escola foi instalada era mais um entrave para a difusão deste ramo ensino técnico. A falta de pessoal no campo, fez com que se utilizasse os próprios para os necessários trabalhos de drenagem, terraplanagem e arruamento do terreno. Outro fator que contribuiu para que o citado ensino não se desenvolvesse satisfatoriamente foi a falta de professor especializado para as imprescindíveis noções de zootecnia e agronomia. O que foi possível fazer pelo ensino agrícola foi ministrar um ensino basicamente prático, limitado à capinação e pequenas lavouras de legumes, cujas atividades eram ministradas no turno da manhã, entre às 6 h e às 8 ½ h.

A maior originalidade na sua proposta de instrução técnica foi a defesa do ensino náutico, inspirado nas escolas náuticas inglesas. Acreditava que esta modalidade de ensino poderia ser ministrada em embarcações de guerras já sem serventia para o serviço militar ou em navios mercantes, desde que ambos apresentassem condições satisfatórias de uso como escolas marítimas. A preparação profissional nestas escolas levaria aos alunos, com aproveitamento favorável, a ingressar na atividade marítima, fosse a de guerra ou mercante. Porém, a grande vantagem era o benefício de criar corpos robustos e dotados de boas condições físicas e preparados para o trabalho. Tal medida nunca foi adotada no país.

A escola de prevenção concebida por Franco Vaz e organizada pelo regulamento de 1903 era uma escola de instrução primária, cujo currículo era equiparado ao ensino elementar das escolas municipais, ministrando-se o ensino da língua portuguesa, das matemáticas elementares, das noções de artes e desenho, pela utilização do método concreto. Este ramo da instrução era confiado a um professor único que deveria reger alternadamente as diferentes turmas, compostas por 15 alunos cada.

Para Franco Vaz, a própria origem social dos alunos era determinante para a baixa expectativa do aproveitamento dos estudos, razão para qual, a sua oferta deveria favorecer a sua alfabetização e o domínio básico do ensino elementar para a sua colocação social quando fosse devolvido à sociedade. Contudo, ao menos, se admitia que para os casos em que se demonstrasse bom aproveitamento da instrução intelectual, seria investido para a sua passagem ao ensino secundário, como se vê na citação do 3º artigo do regulamento de 1903.

Sendo a Escola destinada a gente desclassificada, a instrução ministrada na mesma não ultrapassará o que for indispensável à integração do internado na vida social. Dar-se-lhes-ha, pois, o cultivo necessário ao exercício profissional. Aquelles individuos, porém, que revelarem dotes superiores, durante ou no fim do estagio, serão admitidos a qualquer estabelecimento de ensino secundario ou artistico custeado pela União (BRASIL, 1903, s/d).

O Relatório de 1910, apresentado à Assembleia pelo Ministro da Justiça trazia uma queixa ao fato de haver um único professor para ministrar a instrução primária obrigatória para todos os alunos da escola, quando o número de alunos matriculados que naquele ano letivo havia chegado a uma contagem superior a 300 alunos. Tornava-se inviável cumprir o regulamento que limitava o número de alunos por

turma a um total de 15 menores (RELATORIO MINISTERIO DA JUSTIÇA, 1910, p.102).

O regulamento também determinava que cabia a este professor fazer a proposição do programa de ensino elementar ao diretor, mas não especificava qual deveria ser a sua formação inicial, se era exigida a passagem pela Escola Normal ou não. No relatório de 1913 apresentado ao Ministro da Justiça, Franco Vaz queixava-se do vínculo precário que os professores ainda mantinham com a escola, pois não faziam parte do quadro de funcionários, constando como auxiliares de ensino, requeria também a fixação de um vencimento condigno à missão que desempenhavam. Outro inconveniente, exposto no relatório de 1909, dizia respeito ao fato de haver um único professor para o ensino de primeiras letras atendendo todos os alunos (VAZ, 1914).

Entre as atribuições do professor regente estava também realizar aos domingos leituras morais e fazer ‘diversões’ na natureza. Enquanto a escola permaneceu funcionando unicamente no edifício de S. Cristóvão as atividades de natureza não puderam ser realizadas.

Além do professor regente, deveria haver na instituição um professor de ginástica e esgrima, cuja incumbência era aplicação de todas as atividades ministradas em estabelecimentos congêneres. Outro professor previsto no regulamento era o de música que além de ministrar a sua disciplina, deveria organizar uma banda marcial para a Escola, além de preparar, dentre os alunos, um mestre que o substituísse futuramente.

A partir de outubro de 1912 a escola passou a adotar um novo programa de ensino literário, dividido em 3 etapas – elementar, médio e complementar. Surpreendentemente, o autor avaliou que houve uma melhora sensível no aproveitamento dos educandos. Foi na consulta ao Almanack Mercantil da Cidade do Rio de Janeiro, referente ao ano de 1914, que se percebeu uma outra mudança na composição do quadro de professores da instituição. Foi possível constatar que a escola passou a contar naquele ano com 4 professores, um a mais do que determinava a distribuição do ensino na instrução primária – ensino primário e noções de artes, de música e de ginástica. O que me levou a crer que a reivindicação de aumento de professores havia sido finalmente atendida e o ensino primário passou a ser ministrado por dois professores.

No entanto, Franco Vaz informou em seu relatório de 1913 que ainda havia aspectos físicos da escola primária a se corrigir. O primeiro destacado pelo autor dizia respeito ao tamanho das salas de aulas que necessitavam passar por reformas para que fossem aumentadas de tamanho, pois as 4 existentes não comportavam grande número de estudantes, o que obrigava a utilização do revezamento constante de turmas durante o dia inteiro.

Outro ponto destacado por ele disse respeito à definição de um horário fixo para as aulas. O autor sugeria que elas deveriam iniciar às 10h, estendendo-se até às 12h ou 13h, para todos os alunos, sendo que cada turma ocuparia a sua sala. Para o autor, a adoção desta medida dependia de que se resolvesse o problema das salas mencionado no parágrafo anterior.

Na sua perspectiva, a escola deveria atender apenas menores entre 9 e 14 anos, faixa etária que corresponderia às crianças moralmente abandonadas, as menores desta idade, ele classificava como materialmente abandonadas e deveriam contar com os esforços da assistência privada ou serem colocadas em casas de família. Para o autor, o trabalho de filantropos como o Dr. Moncorvo Filho assinalava um conjunto de ações cujos resultados já eram bastantes proveitosos (VAZ, 1905).

A faixa etária assinalada por Franco Vaz correspondia no Código Penal brasileiro, de 1890, à idade do discernimento, o que correspondia a uma inimputabilidade relativa. No artigo 27, o Código Penal estabelecia como ocasionalmente inimputável o maior de 9 anos e menor de 14 anos, desde que tivesse “obrado sem discernimento”. Esta definição também se aplicaria aos casos de loucura, desde que o fato criminal tivesse se quando o acusado estivesse em “completa privação de sentidos e intelligencia no acto de commetter o crime” (1890, s/p.).

A ideia do discernimento baseava-se em um princípio racional que compreendia o delito e o crime como efeitos de uma intenção deliberada do autor do fato punível em desobedecer a uma regra social. A sua função era permitir ao juiz separar os sujeitos puníveis dos não puníveis, encaminhando os primeiros para as instituições adequadas. Enquanto que os segundos poderiam ser devolvidos à família ou internados em casas de saúde.

Ao defender a faixa etária da inimputabilidade relativa como o recorte etário privilegiado da Escola 15 de Novembro, o autor desejava intervir em socorro da infância que seria devolvida ao meio social que colaborou para a sua inadequação

social. A sua proposta era que o Estado intervisse recolhendo esta infância e dando-lhe garantias de uma educação para sua futura colocação na sociedade. A criança abandonada era o menor entre 9 e 14 anos, que por orfandade, negligência, enfermidade ou ausência de meios de subsistir de seus pais ou responsáveis fossem entregues às autoridades policiais ou judiciárias, ou ainda fosse encontrada em mendigando pela via pública.

Contudo, a legislação falhava ao colocar sob o mesmo regime vários graus de perversão. De acordo com o regulamento, três categorias etárias seriam atendidas pela instituição: os menores de 9 anos; os menores entre 9 e 14 anos, moralmente abandonados; e os maiores de 14 anos, menores viciosos. Para o autor, o melhor seria impedir a internação desta última categoria, que correspondia aos sentenciados à espera de serem encaminhados para a Colônia Correccional de Dois Rios. Contra estes, pesava o fato de o regime definido juridicamente ser punitivo e não educativo.

A não separação de fato dos diferentes tipos de menores na instituição gerou um outro inconveniente, que dizia respeito à sua definição. A passagem para administração do citado ministério trouxe como novidade o emprego do adjetivo “correcional” na nomenclatura da instituição, Escola Correccional 15 de Novembro. Para o autor, este termo deveria desaparecer da sua nomenclatura porque era fonte de estigma social, marcando os menores que saíssem da instituição.

A sua sugestão foi pela adoção de outros adjetivos para qualificar o instituto, como Escola de “Prevenção”, Escola “Premunitória”, ou mesmo a manutenção do seu antigo nome sem acréscimo de adjetivo. O próprio regulamento em seu terceiro título admitia que o regime da instituição era premunitório. A opção pelo adjetivo correcional foi impactada pela presença, ainda que temporária, dos menores acima de 14 anos. Contudo, a organização dos trabalhos na instituição regulava apenas as atividades para dos grupos, os menores com menos de 9 anos completos e os menores cuja idade iria dos 9 aos 14 anos.

4.4. Dimensões Comparadas de Análise.

A análise neste capítulo centrou-se na dimensão do trabalho intelectual de três homens que dedicaram a sua vida pública à causa da minoridade em Portugal e no Brasil, são eles Ferreira-Deusdado, Padre Antônio Oliveira e Franco Vaz, sendo o último brasileiro e os dois primeiros portugueses. Tomamos estes personagens

como intelectuais na acepção dada pelo autor francês Sirinelli (2003) como agente engajado no debate público, autor, com o senso de missão e capacidade de intervenção na cidade.

Percorremos a produção intelectual desses autores e através dela trançamos alguns aspectos mais agudos dos modos como perceberam e intervíram no debate. O primeiro dele foi o professor do Curso Superior de Letras, Manuel Antonio Ferreira Deusdado. Este autor dedicou-se a vários ramos do saber, como a Filosofia, a Geografia, a Agronomia, a Ciência da Educação. Foi na configuração deste último campo que o autor deu uma importante contribuição à temática, tornando-se uma referência na passagem do século XIX para o XX.

Ao ocupar-se da pedagogia moral, Ferreira-Deusdado alinhavou alguns dos fundamentos do ensino carcerário e os defendeu em eventos desta área. Foi um crítico feroz do pensamento lombrosiano por entender que este pensamento determinava imutabilidade dos homens. A partir do avanço da psicologia, enquanto cadeira científica, o autor buscou mostrar a possibilidade de intervenção do homem e da sua transformação. A perspectiva deste pedagogo retirava o homem da natureza e colaborava para a sua compreensão educativa.

Ferreira-Deusdado acreditava que o trabalho de regeneração moral do sujeito inclinado ao crime deveria se dar desde a primeira infância e ela deveria ser um trabalho longo de intervenção. Era sobretudo um trabalho religioso, complementado pelo ensino de uma profissão e finalizado pelo aprendizado simplificado do conhecimento. Para o pedagogo português, a educação literária era dentre todas aquela que menos exercia papel relevante na regeneração, sua função era somente a de ilustrar a razão permitindo ao homem regenerado realizar o trabalho para o qual se preparou em instituições adequadas. A educação formal era acessória.

Outra perspectiva temos com o Padre Antonio Oliveira, capelão da Casa de Correção de Lisboa, a partir de 1889, logo ascendeu no serviço desta instituição. No início do século XIX exerceu também o papel de subdiretor desta casa e no início da República portuguesa, na década de 1910, já era o grande artífice da recuperação de menores.

Foi na primeira década que o padre se tornou célebre, seu grande mérito foi dar uma educação ativa aos menores, educando-os integralmente, corpo, mente e o

espírito. O padre foi o introdutor dos preceitos escolanovistas na Casa de Correção, ao introduzir na prisão as práticas renovadoras da escola primária portuguesa.

Com a visibilidade do seu trabalho, logo ele foi chamado para organizar a legislação portuguesa de defesa e proteção da infância do país. O documento que ele elabora torna-se uma referência para a organização de outras legislações com caráter educativo, baseado no tripé: Deus, pátria e trabalho.

A educação do espírito pela doutrina moral católica, a educação da pátria pelo ensino primário que valorizava os heróis nacionais e o amor ao país, e o trabalho manual valorizando o trabalho como uma dimensão regenerativa. Por esta percepção progressista para o período, no final da década de 1910, suas ideias começam a desconstruídas e se consolidará na década seguinte uma outra perspectiva de regeneração dos menores.

No Brasil, destaque coube a Franco Vaz a valorização do papel educativo do espaço, este intelectual brasileiro destacou-se na administração da Escola XV de Novembro cujo papel era o de assegurar educação moral, profissional e literária aos menores abandonados, compreendido por ele, como o melhor terreno para se plantar as sementes de uma geração futura livre dos vícios que marcava a sociedade brasileira na virada para os noventa.

Como o padre Oliveira, Franco Vaz faz parte daquele universo de agentes que eu classifico como os práticos, homens de ação mais do que de produção de trabalhos escritos. É na ação destes dois homens que podemos ver a sua vertente intelectual. Ambos foram responsáveis por modificações importantes no tratamento dado aos menores. Listaremos e comentaremos brevemente algumas.

Ambos os autores valorizaram a questão da separação total dos menores dos adultos, foram gestores das primeiras experiências nos dois países de um modelo estatal de atendimento dos menores em institutos disciplinares baseados na educação moral.

Eles também investiram na modernização do trabalho pedagógico escolar ao valorizarem as mudanças da pedagogia comum recém-implantado nas escolas regulares. Eles trouxeram esta dimensão para os institutos que dirigiam.

Os dois intelectuais foram grandes consumidores da produção sobre regeneração de menores e se mostravam atentos ao debate internacional, com críticas ao que se fazia no mundo e tomando como referência a experiência

nacional. No plano das ideias, eles ainda mantiveram certa aproximação com as ideias de Lombroso, embora fossem capazes de lhes tecer críticas.

Este capítulo salienta que a educação moral foi compreendida como antídoto eficaz para o combate à criminalidade, desde que se começasse desde a mais tenra idade, retirando da família, incapaz de criar moralmente seus filhos, a educação dos menores e internando-os em estabelecimentos específicos para eles. Havia uma clara distinção entre educação moral, mais eficaz, e instrução de primeiras letras, meramente instrumental.

Estes autores atuaram no momento em que considero que tenha sido o mais livre para ação dos práticos, quando o pensamento jurídico estava se organizando, a partir da década de 1910 quando os diplomas legais começam a se consolidar e os países elaboram seus códigos e legislações, o trabalho de regeneração dos menores nunca mais foi tão inventivo. Uma vez colocado sob a lógica jurídica, a nova pedagogia correcional normatizada assumirá característica mais conservadora.

É preciso entender a aliança entre práticos e juristas como uma relação de ganhos e perdas. Do ponto de vista dos ganhos, o trabalho de correção dos menores ganhou sistematização e medidas que facilitaram a intervenção na cidade e sobre as famílias pobres, principalmente. Do ponto de vista das perdas, a mais relevante foi a autonomia. O campo jurídico ganhará centralidade no trabalho de correção de menores na era dos códigos de menores.