

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS MESTRADO  
EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**



**Fernanda Daniele de Abreu Pereira**

**DISCURSO SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:  
Representações sobre menor, infância e adolescência  
em Minas Gerais entre as décadas de 1890 a 1920**

**Belo Horizonte**

**2021**

**Fernanda Daniele de Abreu Pereira**

**DISCURSO SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:  
Representações sobre menor, infância e adolescência  
em Minas Gerais entre as décadas de 1890 a 1920**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Ciência, Tecnologia e Trabalho: abordagens filosóficas, históricas e sociológicas.

Orientador: Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves.

**Belo Horizonte**

**2021**

P436d Pereira, Fernanda Daniele de Abreu  
Discurso sobre educação profissional: representações sobre menor, infância e adolescência em Minas Gerais entre as décadas de 1890 a 1920 / Fernanda Daniele de Abreu Pereira. – 2021.  
120 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.

Orientador: Irlen Antônio Gonçalves.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Ensino Profissional – Minas Gerais – 1890-1920 – Teses. 2. Educação – Aspectos políticos – Minas Gerais – Teses 3. Assistência a menores – Minas Gerais – Teses. 4. Detenção de menores – Minas Gerais – Teses. I. Gonçalves, Irlen Antônio. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 371.79815



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET  
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Fernanda Daniele de Abreu Pereira

“DISCURSO SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: Representações sobre menor, infância e adolescência em Minas Gerais entre as décadas de 1890 a 1920”

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 27 de maio de 2021, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves - Orientador  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Jefferson de Almeida Pinto  
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Para meu marido e a todas as pessoas que me apoiaram nessa empreitada.

## AGRADECIMENTOS

Esse Mestrado é a realização de um sonho. Um sonho que, por muito tempo, foi adiado pelas dificuldades e outras responsabilidades da vida. Um longo período, cheio de desafios e aprendizados, mas que a presença e o incentivo de algumas pessoas foram imprescindíveis para torná-lo mais leve. Por isso, deixo aqui o meu sincero agradecimento a esses seres especiais, que me ajudaram nessa caminhada.

Primeiramente, ao meu marido Artur, cujo o amor e todo apoio, me deu forças e condições para enfrentar as dificuldades e angustias que fizeram parte desse caminho.

Aos meus pais, pelo amor e pelos sacrifícios que fizeram que eu pudesse ter oportunidades de estudo que eles mesmos não tiveram.

Aos meus irmãos Carol e Cairo, e minha sobrinha Helena, amores da minha vida, sem os quais, eu não teria conseguido ter a força, o sarcasmo e as piadas que me proporcionam alívio cômico quando foi preciso.

Ao meu orientador, Professor Irlen Antônio Gonçalves, primeiramente, por ter me escolhido como orientanda. Depois, pela paciência e dedicação, principalmente em entender minha ansiedade, minhas exaustivas mensagens, me proporcionando sempre um acolhimento carinhoso e atencioso durante todo o período do Mestrado.

Aos professores Sabina Maura Silva, Maria Adélia da Costa e José Geraldo Pedrosa, por participarem ativamente deste percurso, através das aulas.

À minha família, avó, tias, tios, primas, primos, madrinha, que nunca duvidaram da minha capacidade acadêmica e sempre torceram pelo meu sucesso.

À família Satuf que me acolheu de braços abertos e me fez me sentir querida desde o primeiro momento.

À família Coelho que, do mesmo modo, me recebeu com todo amor e afeição.

À Nizia Cristina, pelo carinho e a revisão textual da Dissertação.

À Sônia e a Neusa, pela leitura atenta da Dissertação e os bons apontamentos.

Aos meus amigos, Clara, Juscelino, Camila, Nubia, Diego, Lais, Lidiane, Sueli, Stace, Ricardo, Ioly, Luciane, André, Renatha, Juba, Juninho, Malu, Nathália, Sofia, Moara, que me apoiaram e torceram por mim.

Ao meu psicólogo Everton, por ajudar a me manter mais sã, mesmo em tempos tão tenebrosos em plena pandemia.

Às companheiras de Mestrado, Fernanda, Fabiana e Kelly, foi com o apoio mútuo do nosso grupo, que me senti forte o bastante, para concluir esse trabalho.

Ao CEFET-MG, pelos auxílios concedidos, direta ou indiretamente. Ao CNPQ pela concessão da bolsa de estudos.

Agradeço aos professores da banca: prof. Dr. Jefferson de Almeida Pinto e ao prof. Dr. José Geraldo Pedrosa.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

## RESUMO

Nessa dissertação relata-se a análise do discurso político sobre a criança e o adolescente, problematizando as representações de delinquência e vadiagem, demarcadas a partir dos discursos jurídicos da criminologia e da Nova Escola Penal. Também, põe em evidência a construção da ideia de educação, escola e formação para o trabalho como fatores de desvio da vadiagem, delinquência e marginalização da referida população, no Brasil e em Minas Gerais, entre as décadas de 1890 a 1927. Com esse intuito, para leitura das fontes, lançou-se mão dos recursos teórico-metodológicos das Histórias Política, Cultural e Social, mediados pela Análise do Discurso e pela História da Educação, notadamente a partir das proposições de Serge Berstein sobre a noção de Cultura Política e vetor; de Roger Chartier sobre a noção de representação e de Patrick Charaudeau sobre a análise do discurso político. As fontes utilizadas foram os Anais do poder legislativo brasileiro e mineiro, Leis promulgadas e publicações da imprensa do período estudado, final do século XIX e início do século XX. Tais fontes foram mapeadas e coletadas no Arquivo Público Mineiro, no site do Senado Federal, no acervo da biblioteca da Assembleia Legislativa de Minas Gerais e no Banco Nacional Digital do Brasil. Portanto, trata-se de uma pesquisa documental. Constatou-se que o discurso político contém especificidades do âmbito do direito criminal, derivados da escola positivista, que ao lado de outros saberes conformaram uma representação sobre a infância e adolescente, considerando essa população pobre como delinquente e vadia. Tais representações, vistas como ações preventivas do Estado para conter a mendicância, a vadiagem e a ociosidade que ameaçavam a sociedade, alimentavam o imaginário social, em prol de um discurso de ordem para o progresso que viabilizasse a modernidade, em que a criança e o adolescente foram colocados como atores sociais de destaque, alvo das políticas públicas, ligadas a educação, a educação profissional e a formação para o trabalho.

**Palavras-chave:** Discurso Político; Cultura Política; Menor; Desvalidos da Sorte; Nova Escola Penal; Educação; Educação Profissional.



## ABSTRACT

In this dissertation, the analysis of the political discourse about children and adolescents is reported, scrutinizing the representations of delinquency and vagrancy featured in the judicial discourses of criminology and the "Nova Escola Penal" (New Penal School). Also, it highlights the construction of the idea of education, school and training for work as it relates to deviation of vagrancy, delinquency and marginalization of the referred population, in Brazil and in Minas Gerais, between the decades of 1890 to 1927. For this purpose, the theoretical and methodological resources of Political, Cultural and Social Histories were used to analyze the sources, mediated by Discourse Analysis and the History of Education, notably from Serge Bernstein's propositions on the notion of Political Culture and Vector; on the notion of representation by Roger Chartier and Patrick Charaudeau's analysis of political discourse. The sources used were the Annals of the Brazilian and Minas Gerais legislative powers, Laws enacted and press publications from the period of late 19th century and early 20th century. Such sources were mapped and collected in the Public Archive of Minas Gerais, on the website of the Federal Senate, in the collection of the library of the Legislative Assembly of Minas Gerais and in the National Digital Bank of Brazil. Therefore, it is a documentary research. It was found that the political discourse contains specificities within the scope of criminal law, derived from the positivist school, which contributed to form a representation of childhood and adolescents, considering this poor population as vagrants and delinquents. Such representations, seen as preventive actions by the State to contain begging, vagrancy and idleness that threatened society, fed the social imaginary, in favor of a discourse of order for progress that would make modernity possible, in which the child and the adolescents were placed as prominent social actors, the target of public policies, linked to education, professional education and training for work.

**Keywords:** Political speech; Political Culture; Minor; Poverty-stricken; New Penal School; Education; Professional education.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Lista de empregos Escola de Recife 1870-1930

Tabela 2 – Profissões dos Presidentes na Primeira República

Tabela 3 – Formação dos Presidentes do estado de Minas Gerais 1891-1930

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>APM</b>	Arquivo Público Mineiro
<b>CCJ</b>	Comissão de Constituição e Justiça
<b>CEFET-MG</b>	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e Adolescente
<b>FEBEM</b>	Fundação Estadual para o Bem estar do Menor
<b>FDSP</b>	Faculdade de Direito de São Paulo
<b>PEC</b>	Proposta de Emenda à Constituição
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I – CULTURA POLÍTICA E REPRESENTAÇÕES: APORTE PARA ANÁLISE DO DISCURSO POLÍTICO.....</b>	<b>21</b>
1.1 A cultura política, o discurso político e o vetor em Berstein.....	27
1.2 Representações em Roger Chartier.....	31
<b>CAPÍTULO II – OS MENORES DESVALIDOS DA SORTE.....</b>	<b>37</b>
2.1 Criminologia, Direito e a Nova Escola Penal.....	45
2.2 “Os aprendizes do poder”, o saber jurídico e a Nova Escola Penal no Brasil.....	52
<b>CAPÍTULO III – A JUDICIALIZAÇÃO DOS DIREITOS DO CIDADÃO.....</b>	<b>63</b>
3.1 A judicialização da infância, caminhos da produção de discursos até o Código de Menores de 1927.....	68
3.2 Do Código de Menores de 1927.....	76
<b>CAPÍTULO IV – INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: EDUCAÇÃO, ESCOLA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....</b>	<b>87</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>115</b>

## INTRODUÇÃO

A redução da menoridade penal é um assunto recorrente na nossa sociedade. A cada crime violento praticado por um menor de idade, de tempo em tempo, nos deparamos com a grande repercussão nos noticiários, nas reportagens publicadas, nas discussões da sociedade como um todo, quanto à necessidade de mudança na legislação penal, para que menores de 18 anos sejam condenados e presos como adultos.

A Constituição de 1988 é um marco histórico que marca a redemocratização do país, após um longo período de ditadura e incerteza da garantia de direitos fundamentais, e que por isso, buscou em seu texto, abranger ao máximo os direitos dos cidadãos e os deveres e limites do Estado. Também, a Carta Magna de 1988, teve o condão de mudar o panorama anterior e consolidar direitos fundamentais, trazendo a prerrogativa de igualdade em seu artigo 5º que prevê, “todos são iguais perante à lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988).

E foi com base nessa Constituição e dos movimentos sociais que a apoiaram, que, posteriormente, seria promulgado o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, em 1990, que extinguiu por completo o termo pejorativo “menor”. A partir daí, passou-se a considerar crianças e adolescentes como sujeitos detentores de direitos civis, humanos e sociais, cidadãos, afirmando em seu artigo 18 que “é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (BRASIL, 1990). O que em parte consolidou-se com a extinção das FEBENS (Fundação Estadual para o Bem-Estar do menor), o fim do aprisionamento injustificado de crianças pobres, a classificação de adolescentes condenados por crime em infratores e o limite de tempo de condenação em 3 anos.

Em que pese os avanços sobre o tema e as garantias que foram conquistadas pelas referidas legislações, a redução da maioridade penal para 16 anos (em caso de crimes hediondos, homicídio doloso e lesão corporal seguida de morte) é tema de discussão e de Proposta de Emenda à Constituição - PEC desde 1993 (PEC 171/1993). Em 2012, pela iniciativa do senador Demóstenes Torres, o tema foi objeto de avaliação da Comissão de Constituição e Justiça – CCJ pela PEC 20/99, tendo inclusive sido aprovada, mas não logrou êxito e nunca foi incluída em pauta para votação do Plenário.

Em 2019, novamente a CCJ trataria a questão por via de uma nova proposta de PEC 115/2015, sem que os Senadores brasileiros entrassem em consenso. A questão é controversa e apresenta fortes

pontos e contrapontos de ambos os lados, dos favoráveis aos desfavoráveis. Ativistas de direitos humanos e direitos da criança defendem, ao invés da redução da maioria, um forte investimento das políticas públicas em efetivar as garantias de medidas de proteção previstas no ECA. Entre essas medidas, a classificação de adolescentes em diferentes instituições de internação, considerando idade, tamanho e natureza do crime cometido. Ainda, acompanhamento psicológico individual e uma educação formal que prepare o adolescente para o momento de sua saída da instituição em cumprir medidas socioeducativas (SILVA, 2007).

Aqueles que são favoráveis à redução da maioria penal, destacam que o limite de pena em no máximo três anos é insuficiente para garantir uma penalidade que cumpra a finalidade social de reeducação do adolescente preso. Principalmente quando se trata de crimes graves e violentos, como os crimes hediondos, homicídio doloso e lesão corporal seguida de morte. Outra questão, sempre em voga, é que usualmente ocorre por criminosos, traficantes e organizações criminosas, compostas por maiores de 18 anos, o aliciamento de adolescentes, que quando presos, atribuem a autoridade intelectual e responsabilidade material do delito aos menores de idade envolvidos. Isso levando em conta que ao configurarem como mero partícipes, terão suas penas atenuadas. Além disso, consideram que a responsabilização do menor de idade não constituiria uma condenação criminal, por acarretar condenação em pena simples, e que por tempo relativamente curto, esses menores de idade teriam sua liberdade restituída (IDEM, 2007).

Cabe ressaltar, que a questão da redução da maioria penal, somente seria possível de ser realizada por meio de Proposta de Emenda à Constituição, visto que a maioria penal está prevista na Constituição em seu artigo 228, “São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial”. Ainda assim, para a que a PEC tenha êxito, é necessário que seja aprovada com o quórum suficiente de três quintos dos senadores, e aprovação em dois turnos, passar pela Câmara Federal e, se aprovada, ainda, ser submetida à sanção do presidente da República. Ademais, mesmo que aprovada, a redução da menoridade penal é objeto de ampla discussão sobre sua constitucionalidade, visto que, para muitos juristas, a maioria penal trata-se de *Cláusula Pétreas*<sup>1</sup> da Constituição de 1988, em vista do artigo 60 § 4º. Portanto, não sujeita à alteração.

---

<sup>1</sup> As cláusulas pétreas inseridas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 são áreas temáticas do texto constitucional que não podem ser emendadas e se encontram dispostas em seu artigo 60, § 4º. São elas: A forma federativa de Estado; o voto direto, secreto, universal e periódico; a separação dos Poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário; os direitos e garantias individuais. Existem outras cláusulas implícitas que não podem ser emendadas, em sua maioria porque são dependentes dos assuntos acima.

É interessante estudar esses pontos, quando abrimos a janela histórica e descobrimos que a questão da maioridade penal e a inimputabilidade de crianças e adolescentes, são temas em voga, no Brasil, desde o século XIX. Assim como, perceber que a maioridade penal, estabelecida em 18 anos, é relativamente recente, tendo sido consolidada somente em 1927, com o Código de Menores, a primeira lei que consolidou a legislação sobre crianças e adolescentes. E mesmo assim, desde sua promulgação, já levantava questionamentos e promovia repercussões em toda sociedade, que ainda são amplamente debatidas.

Dessa forma, movidos pelo interesse em estudar sobre o discurso que tratava da educação e da educação profissional no final do século XIX e início do século XX, deparou-se com outro assunto que deveria ser abordado antes desse primeiro: a quem eram endereçados os discursos e as políticas públicas sobre o tema. Foi a partir dessas considerações que se chegou à “questão do menor”, que se intensificou após a abolição da escravatura. Quando um aumento do êxodo rural, e um “inchamento” das cidades intensificaram a vida urbana, resultando em aumento da pobreza, do desemprego e a criminalidade. É neste contexto, que as ruas foram tomadas por crianças e adolescentes, que perambulavam pelas ruas das cidades grandes, agrupados em “maltas”, cometendo roubos, aplicando golpes, pedindo esmolas ou simplesmente vadiando.

Buscando encontrar as causas para as representações encontradas nos discursos, foi-se em busca de entender a origem do termo ‘menor’ e de como e quando ele se tornou um termo pejorativo, a significar uma parcela das crianças e adolescentes que, a partir de então, seriam denominados menores desvalidos da sorte. E, também, as mudanças nas políticas públicas e nas leis endereçadas a este grupo social. Mudanças, estas, que detinham o condão para demonstrar o tratamento dado à “questão do menor” na história, regulada por legislações e fatos que constituíram importantes marcos históricos. O 1º Código Penal dos Estados Unidos do Brasil, em 1890, a Lei orçamentária 4.242, em 1921, a Reforma do Código Penal, em 1922 e, inevitavelmente, a devida ênfase à primeira lei que passou a tratar especificamente da proteção e do modo de penalização das crianças e adolescentes, o Código de Menores, de 1927.

De mesmo modo, tomando o discurso como objeto, buscou-se averiguar as legislações que trataram da educação e da escola e que, pelos discursos, passaram a compreendê-la como o local de desvio da delinquência e da vadiagem. O que se buscou apreender da Constituição Republicana de 1891, da Lei 41 de 1892, da Reforma do Ensino de 1906, da Lei 800 de 1920 e do Decreto 6.655, de 1924. Também, utilizando de publicações da imprensa, Anais do Congresso mineiro e nacional e

mensagens dos presidentes de Estado, em que fizemos uso da análise do discurso, como chave de leitura dos discursos destacados.

Consoante com o que aduz Alvarez (2003, p. 17), os discursos em seus fragmentos talvez não despertem a atenção de um leitor, não demonstrando ali nenhum mistério *a priori*, mesmo que nesses discursos haja a presença de ideias e termos de áreas diversas, médicas, jurídicas e políticas, não claramente concatenados e, que por isso, muitas vezes, passam despercebidos a um primeiro olhar. Porém, basta colocar estes discursos em seus lugares de fala para que, rapidamente, se desfaçam os enigmas, fazendo surgir em seu lugar tensões e conflitos entre discursos de naturezas distintas.

O objetivo dessa Dissertação é fazer ver a compreensão do discurso político sobre a criança e adolescente, problematizando as representações de delinquência e vadiagem, demarcados a partir dos discursos jurídicos da criminologia e da Nova Escola Penal. Também, realçar a construção da ideia de educação, escola e formação para o trabalho como fatores de desvio da vadiagem, delinquência e marginalização da referida população, no Brasil e em Minas Gerais, entre as décadas de 1890 a 1920<sup>2</sup>.

Tratou-se de uma pesquisa histórica, que buscou uma aproximação entre a História da Educação, a História do Direito e a História Política, que também são História do Social. A relevância de se relacionar as respectivas áreas se deu tomando em consideração a historiografia, especificamente aquela que decorre do Movimento dos *Annales* que influenciou os ramos especializados da História.

Consoante com o que esclarece Burke (1997, p. 46-69), o Movimento dos *Annales* surgiu em meados do século XX, na França, com o objetivo de se desvincular de uma visão positivista da História e permitir que outros fatos, que não fossem atrelados apenas à uma visão elitista ou à história dos considerados grandes homens, mas àquela de outros agentes que também fizeram parte e fossem estudados pela História.

Essa Escola, sendo March Bloch e Lucien Febvre identificados como seus fundadores, permitiu um relacionamento da História com outros ramos do conhecimento, promovendo, assim, o entrecruzamento de áreas, o que proporcionou com esta abertura o enriquecimento da história e seu diálogo com o direito, a sociologia, linguagem e etc.,

Destarte, com o movimento realizado pelo Movimento *Annales* houve modificações na produção historiográfica. Um forte movimento com a proposta de entrecruzar ramos de estudo que antes não eram compreendidos conjuntamente, o que contribuiu para uma modificação de parâmetros.

---

<sup>2</sup> A demarcação temporal escolhida contempla o intervalo que vai do Código Penal Republicano, de 1890, ao Código de Menores de 1927. Tal demarcação não será levada com rigidez, mas sim, fluída, como demandam as questões tratadas nessa Dissertação.



Passando-se a consulta de fontes além dos documentos oficiais e os registros escritos, outras fontes, novas evidências como a oralidade, as artes, as fotografias e a literatura, assim como, abrindo espaço para o uso de processos judiciais, discursos políticos e leis, conseqüentemente apontando para o diálogo da História com o direito e a política.

Nesse diapasão, no caso da História do Direito, no entendimento de Ricardo Marcelo Fonseca (2012, p. 20), o Direito interfere na realidade histórica, uma vez que se relaciona com a economia, a sociedade, a política etc. Em vista disso, o Direito não é um mero sujeito passivo dos acontecimentos, pois interfere nos acontecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Este entrecruzamento de áreas de estudo é de suma relevância para essa Dissertação, visto que embora tenhamos como objeto o discurso político, pretendeu-se realizar sua análise a partir do direito, em suas legislações e os processos de sua produção, que trataram sobre o tema, fazendo uma necessária correlação entre a História e o Direito. Seus discursos, intencionalidades e representações. Isto levando em consideração que no século XX, influenciada pela Nova História, a História Política passou-se a ter como objeto de estudo outros assuntos relacionados ao poder.

Tendo o discurso político como objeto, o uso da análise do discurso como campo da linguística e da comunicação nos permitiu examinar as construções intencionais dos textos, posto que o discurso em si se trata de uma construção linguística e deve ser levado em conta, junto ao contexto social onde o texto se desenvolve. Desta maneira, as ideologias e as intencionalidades, presentes nos discursos analisados, foram diretamente construídas e influenciadas pelo contexto político-social em que os seus autores estavam inseridos.

Embora o foco tenha sido o discurso político, não se esquivou de tratar de outros discursos que influenciaram a este primeiro. Assim sendo, o que se propõe, além desta análise do discurso político é uma problematização de como este esteve arraigado de conceitos e “virtudes”, trazidos a partir da Nova Escola Penal, que por sua vez era influenciada pelo direito e a Criminologia da Itália, da escola positivista, de Cesare Lombroso. Incluindo-se as ideias de Enrico Ferri e Raffaele Garófalo, que foram aqui no Brasil fielmente defendida e estudada por Raimundo Nina Rodrigues.

Nesse contexto, a vadiagem e a sua criminalização, com grande contribuição da criminologia positivista, fez emergir uma necessidade expressa pelos discursos, de criar um novo entendimento das representações de trabalho, visto até então, como atividade aviltante, portanto, não desejada pela sociedade. A iminência da criação de uma nova ética voltada para o trabalho, tratando como criminoso aquele que tentasse fugir ao imperativo de se tornar um cidadão produtivo, na construção da sociedade moderna brasileira.

Em que pese, os esforços políticos para disciplinar e prender os vadios, a criança nesse contexto apresentava-se como melhor possibilidade de condução e adestramento, para formação do futuro trabalhador. Isso se deu devido ao grande número de crianças e adolescentes, considerados como “desvalidos da sorte”, abandonados à própria sorte, passíveis a delinquência e vadiagem, necessitados da assistência pública, que os colocavam em evidência e os fizeram destinatários de legislações e discursos, considerando-os atores sociais e políticos.

Nesse ínterim, a escola e escola do trabalho são consideradas o locais de desvio da vadiagem e da delinquência, sem as quais as crianças e adolescentes, estariam sujeitos ao crime e à imoralidade, o que fundamenta-se, com o exposto por Nogueira e Gonçalves (2015), em que ressaltam que a educação pública, desde a proclamação da República, era vista como uma forma de incutir os valores republicanos na mente dos indivíduos, era considerada um dos fatores que conduziria ao progresso da nação brasileira e, além disso, também acreditava-se ser função da educação preparar as pessoas para o mercado de trabalho.

Dessa forma, considerando os discursos políticos, buscou-se responder às questões: de onde vinhas?; com quem estava falando?; do que falava?; por que falava?; o que ocultava ou silenciava?; onde queria chegar?; que poderes exercia? e que poderes te atravessavam?.

Para tanto, fez-se uso do aparato teórico-metodológico das contribuições de Patrick Charaudeau, Serge Bernstein e Roger Chartier. Primeiramente, estabelecendo uma relação entre a pesquisa histórica e a teoria linguística, utilizando dos conceitos de Patrick Charaudeau (1996) em seu esforço para constituir uma estratégia de análise do discurso capaz de contemplar, de forma integrada, as múltiplas dimensões envolvidas no ato de linguagem, como resultado de uma dupla interação, do homem com o homem e do homem com o mundo. Para ele, o intercruzamento deste movimento na produção de representações resulta em práticas, pulsões, gestos que compõem os textos discursivos que são integrados ao grupo social a que se destina de maneira natural, como uma evidência partilhada por todos.

Ainda, tomando o discurso como objeto, buscou-se a compreensão de Roger Chartier (2002, p. 246) no que se refere às representações. Como instrumento pelo qual um indivíduo ou grupo de indivíduos, pelo discurso, dão sentido para o acontecimento, constituindo uma significação intencional, carregada de interesses que corresponde à uma estratégia para fins específicos. O que leva a concluir que os discursos nunca são neutros ou isentos.

Para somar à discussão proposta, coube acrescentar a visão de Serge Bernstein (1998, p. 9) sobre a cultura política e vetor, inscrita na renovação da história política e na investigação dos

comportamentos políticos na história. Para isso, a análise e a narrativa discursiva se apoiaram nas referências do autor, para quem a cultura política, como uma categoria de análise histórica, permite compreender o discurso político como um vetor social, consistindo em mecanismo de propagação de valores e ideais políticos, inseridos em um dado contexto. Da mesma forma, a escola foi entendida como um vetor para a propagação de uma determinada cultura política.

Nesse viés fez-se necessário descortinar as representações, cujo discurso era seu “veículo”, lançadas sobre a criança, o adolescente, o menor e a escola como lugar de desvio da delinquência e da vadiagem, sendo esta escola àquela engendrada na rigidez e na disciplina, durante as décadas de 1890 a 1927, nos discursos políticos no Brasil e em especial no Estado de Minas Gerais, tendo como foco os contextos e os sujeitos produtores dos discursos.

Com isso, buscou-se responder às perquirições: Quais eram os discursos jurídicos, especificamente da criminologia e da Nova Escola Penal, existentes nas discussões concernentes às legislações que trataram da delinquência e da vadiagem sob o prisma daquela praticada por crianças e adolescentes? Quais eram as intencionalidades e motivações políticas (controle e dominação) nas legislações ou em sua elaboração, que associam a delinquência e a vadiagem? Quais eram as representações sobre a criança, menor, infância e adolescência, retratadas nos discursos selecionados, na estratégia dos agentes políticos à época? E ainda, quais eram as representações e quais papéis eram impostos à educação, à escola e à escola profissional?

Assim, essa dissertação organizou-se da seguinte maneira: no Capítulo I - Cultura Política e Representações: Aporte para Análise do Discurso Político, apresenta-se o referencial teórico utilizado como aporte para análise do discurso político, por meio das teorias de Patrick Charaudeau, Serge Bernstein e Roger Chartier.

A proposta de análise do discurso desenvolvida por Patrick Charaudeau (1996), se insere nesse esforço amplo das Ciências Humanas de construção de um modelo multidimensional de compreensão da realidade social. Estabelecendo uma relação entre a pesquisa histórica e a teoria linguística, em seu esforço para constituir uma estratégia de análise do discurso capaz de contemplar, de forma integrada, as múltiplas dimensões envolvidas no ato de linguagem, como resultado de uma dupla interação, do homem com o homem e do homem com o mundo.

Assim para o autor, o inter cruzamento deste movimento na produção de representações resulta em práticas, pulsões, gestos que compõem os textos discursivos que são integrados ao grupo social a que se destina de maneira natural, como uma evidência partilhada por todos.

Em Sergie Berstein, fez-se o uso de suas contribuições para o entendimento acerca da cultura política, como mecanismo de propagação de valores e ideais políticos inseridos em um contexto. De acordo com essas premissas, quando falamos da cultura política de uma nação, estamos nos reportando à forma com a qual o sistema político é interiorizado e expressado nas cognições, nos sentimentos e nas avaliações dos membros da sociedade. Ainda do que ensina sobre a cultura política, na qual a escola é um vetor para a propagação de uma determinada cultura política, visto que o comportamento político pode ser explicado a partir da carga cultural adquirida pelo indivíduo no decorrer da sua vida.

Para concluir o Capítulo, buscou-se no aparato teórico-metodológico de Chartier (2002, p.133) e suas considerações acerca da noção de representação, um lugar da pesquisa entre textos e leituras que “constroem o mundo como representação” cujo objetivo é o de identificar como, “em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Portanto, é crucial, elucidar o que se entende por “representação”.

Isto posto, quando partimos do entendimento de representação, estamos falando de sua existência dentro de um fim específico – o tratamento, a educação, a formação para o trabalho e o endereçamento das crianças na sociedade brasileira – de práticas, razões, códigos, finalidades e destinatários particulares. Isto significa aquele (ou aqueles) que exerciam o poder, realizam pela representação, uma manifestação da vida social que por uma imagem constituía um poder e, por essa representação, materializava uma máquina capaz de fabricar aos receptores do discurso, respeito e submissão.

No Capítulo II - Os Menores Desvalidos da Sorte, embora tendo como objeto o discurso, foi preciso trazer - sobre quem e para quem eram endereçados esses discursos, especificando quem eram as crianças e adolescentes que foram representados como os menores desvalidos da sorte. Para isso partiu-se dos ensinamos de Philippe Ariès (2011), quanto à invenção da infância ou o sentimento de infância. Como um fenômeno histórico, produzido pelos homens, com uma função social de estabelecer a criação de um mundo das crianças diverso do mundo dos adultos. Com isso entendemos que foi com a percepção da infância e da adolescência, com suas peculiaridades e esfericidades, que se possibilitou a eclosão no futuro de um direito específico endereçado a eles.

Falando da história da criança no Brasil, cuja história difere em muito da que ocorreu na Europa, percorreu-se os caminhos que fizeram com que crianças e adolescentes se tornassem uma questão de segurança pública, desde o século XIX e que, a partir de então, passaram a ser alvo da

interferência estatal que via nesse grupo a melhor possibilidade de adestramento para o cidadão ideal da República que se formava.

De mesmo modo, esmiuçou-se a origem do termo menor, advindo das Faculdades de Direito, e dos textos da imprensa especializada ou não, que passaram a categorizar crianças e adolescentes em grupos distintos. As pobres, menores desvalidos da sorte, e as ricas, apenas denominadas crianças. Do mesmo modo, o termo “desvalido” foi construído pelo ideário social e era identificador de características específicas das deficiências que as crianças e adolescentes, assim chamadas, daquelas identificadas como inferior, do ponto de vista físico, moral, intelectual e econômico.

Para entender como essas concepções tomaram força, buscou-se resposta na influência da Criminologia Italiana, que foi propulsora para a criação da Nova Escola Penal no Brasil. Demonstrou-se a contraposição ao declínio que a Escola Positiva na Europa, das teorias de Lombroso que no Brasil encontraram “solo fértil”, sendo estas recebidas e ampliadas à realidade brasileira pelos, então, juristas do país. Apreendendo, como esses juristas conseguiram transpor os “muros da academia” para o mundo exterior, trazendo a importância das Faculdades de Direito no Brasil, e como seus componentes se comportavam político e socialmente.

Os “Aprendizes do Poder” (ADORNO, 1988) que formados para compor os cargos de poder e criar o “corpo” burocrático brasileiro, ditaram os caminhos e entremeios do futuro da nação. Ou seja, em uma sociedade republicana que tinha todos como cidadãos iguais, mostrou-se como aquela sociedade precisou de outros meios, para conter a “invasão” daqueles considerados “incivilizados”. Por isso, demonstrou-se, como a Nova Escola Penal e sua teoria com enfoque no criminoso encontrou meios para se sustentar, porque seus discursos diziam aquilo que a elite queria e precisava ouvir. A ciência como um alicerce e motivador para a exclusão e o aprisionamento daqueles que incomodavam e, mormente, impediam a chegada do progresso capitalista.

No Capítulo III - A Judicialização dos Direitos do Cidadão, antes de tratar-se da judicialização da infância no Brasil, as implicações advindas dos discursos e as representações dadas à criança e à escola, no contexto da Velha República. Fez-se necessário remeter-se a tempos mais remotos, para que se pudesse compreender como se constituíram e se formaram as relações institucionais, dentro da burocracia estatal, no aparato dos Estados Nacionais modernos. Para então, compreender como estas relações passaram a regular e gerir o elo entre o indivíduo/cidadão para com o Estado, a formação normativa, juntamente com a judicialização dos direitos dos cidadãos.

Partindo dessas considerações, aprofundou-se na história política e jurídica dos desvalidos da sorte, perpassando por um longo caminho até à consolidação nacional das legislações sobre o tema,

com a promulgação do Código Mello Matos. Averiguando os discursos presentes em legislações e fatos que constituíram importantes marcos históricos, ao tratamento dado à “questão do menor”. O 1º Código Penal dos Estados Unidos do Brasil, em 1890, a Lei orçamentária 4.242, em 1921, a Reforma do Código Penal, em 1922 e, inevitavelmente, a devida ênfase à primeira lei que passou a tratar especificamente da proteção e modo de penalização das crianças e adolescentes, o Código de Menores, de 1927, ou o chamado Código Mello Matos.

No Capítulo IV - Infância e Adolescência: Educação, Escola e a Educação Profissional, propõe-se trazer significativos acontecimentos que mudaram os rumos da educação no tempo, no país e em Minas Gerais, no período estudado. Acontecimentos estes, consequência dos discursos que formaram a escola, que buscaram a educação profissional e que trataram esse espaço, não somente como o local de desvio da delinquência e da vadiagem, mas como aquele formador do trabalhador, senão também, formador da própria República.

O que se pretendeu foi perceber, a partir do corte temporal histórico trabalhado, como os discursos, encontrados nos Anais do Congresso, nas leis publicadas, nas mensagens dos presidentes de Estado de Minas Gerais ao Congresso mineiro e nas reportagens selecionadas, eram portadores e constituintes de representações da sociedade, dos sujeitos, da escola, da criança, da educação e da educação profissional.

## CAPÍTULO I – CULTURA POLÍTICA E REPRESENTAÇÕES: APORTE PARA ANÁLISE DO DISCURSO POLÍTICO

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. (LE GOFF, 1994)

A proposta deste capítulo consiste em apresentar as teorias que foram utilizadas, fazendo uso da análise do discurso e esclarecendo como esses discursos foram adotados. Atribuindo a estas falas, significados descobertos a partir de sua problematização. Discursos esses, proferidos pela imprensa, pelos agentes políticos, pelos juristas ou, mesmo, pela “letra” da lei. E que trouxeram consigo representações sobre a criança, a escola, a educação e a educação profissional. Explicaram como a escola, nessa representação que lhe era atribuída, foi utilizada como vetor, desviante da delinquência e mais, para propagação do ideário da sociedade que pretendia-se construir. Para por fim, em conformidade ao que se evidenciará nesta Dissertação, apontar as teorias de Serge Bernstein, Patrick Charaudeau e Roger Chartier, fundamentais para as conclusões aqui desenvolvidas.

Antes de mais nada, insta destacar quais discursos serão tomados como objeto da presente Dissertação. Tratam-se de discursos políticos, produzidos entre os anos de 1890 a 1927. Esses discursos foram falas produzidas pelos parlamentares, no Congresso Legislativo Mineiro, no Congresso Legislativo Nacional, nas leis e pela intelectualidade brasileira do século XX (que em grande parte ocupava cargos públicos e/ou políticos), composta, em sua maioria, de bacharéis em Direito, portanto, também abarcando discursos jurídicos.

Patrick Charaudeau (2006), ao falar do discurso político, evidencia que este se encontra entrelaçado em todas as dimensões do fenômeno político, sendo um resultado de um conjunto de fatos. Fatos políticos que se evidenciaram nos personagens detentores do poder que das tribunas dos Congressos e/ou nas páginas da imprensa, reverberavam sua autoridade e seu desejo de promover influências e mudanças específicas; fatos sociais, relacionados pela sociedade que inculcava em seu ideário um entendimento do que deveria ser considerado “normal”, “correto”, “aceito”, “sadio”, “digno”; fatos jurídicos, formalizados em leis que previam o controle do grupo social considerado desviante; e, fatos morais, ocorridos a partir da construção de um sistema de valores, baseado em uma ideologia proveniente da Nova Escola Penal. Vejamos, então, como concebe o discurso político Charaudeau:

O fenômeno político é complexo. Como disse Claude Le Fort, ele resulta de um conjunto de fatos que pertencem a ordens diferentes, mas que ao mesmo tempo se cruzam constantemente:

- Fatos políticos, como atos e decisões que levantam a questão da autoridade e da legitimidade dos atores sociais;
  - Fatos sociais, como a organização das relações sociais, levantando a questão do lugar e das relações que se instauram entre as elites e as massas;
  - Fatos jurídicos, como o quadro que regula as condutas, levantando a questão da ação legisladora,
  - Fatos morais, como um espaço de pensamento sobre os sistemas de valores, levantando a questão da idealidade dos regimes de governo para o bem dos povos.
- [...] E o discurso, onde se situa? Ele atravessa todas as dimensões do fenômeno político. Isso parece evidente para as dimensões moral e jurídica (a definição dos valores e das leis através e pela linguagem), mas também para as dimensões social e acional (CHARAUDEAU, 2006, p. 251-252).

Nessa toada, por meio do discurso tomado como objeto, podemos apreender o tratamento político – consubstanciado nas leis promulgadas – endereçado às crianças e adolescentes, intitulado menores desvalidos da sorte, delinquentes, vadios, para, então, revelar o *locus* designado a esses atores sociais que foram demarcados pelos discursos políticos e jurídicos da criminologia e da Nova Escola Penal, no Brasil e em Minas Gerais, entre 1890 a 1920.

Para melhor explicitar as intenções e o objeto, mister evocar o conceito de discurso, argumentário e gesto de Gonçalves (2012), fundamento pelo que ensina Berstein (2003):

O discurso é pronunciamento oral ou escrito, elaborado com uma série de significados que expressam a maneira de pensar e de agir de um indivíduo dirigindo-se ao outro e dele a um grupo de indivíduos. Nele se encontram elementos simbólicos comunicacionais. O argumentário é o conjunto de argumentos constitutivo do discurso. E o gesto é a expressão da forma como o discurso será manifestado, seja como movimentos corporais, caso ocorra na oralidade, seja pelo uso de uma linguagem ou de um repertório argumentativo expresso com vários sentimentos, intenções, analogias e metáforas, tais como as maneiras de se comunicar por meio de correspondências escritas que vão variar de acordo com a relação estabelecida entre quem comunica e quem receberá a comunicação (GONÇALVES, 2012, p. 13-40).

Ademais, ressalta-se que esta Dissertação trata de uma pesquisa histórica que busca uma aproximação entre a História da Educação, a História do Direito, a História do Discurso, a História Social e a História Política. A relevância de se relacionar as respectivas áreas se dá tomando em consideração a Historiografia, especificamente, aquela que decorre do Movimento dos *Annales* que influenciou os ramos especializados da História.

Consoante com o que esclarece Burke (1997, p. 46-69), a Escola dos *Annales* surgiu em meados do século XX, na França, com o objetivo de se desvincular de uma visão positivista da História e permitir que outros fatos, que não fossem atrelados apenas a uma visão elitista ou à história



dos considerados grandes homens, mas àquela de outros agentes que também fizeram parte, fossem estudados pela História.

Essa Escola, sendo March Bloch e Lucien Febvre identificados como seus fundadores, permitiu um relacionamento da História com outros ramos do conhecimento promovendo, assim, o entrecruzamento de áreas, o que proporcionou com esta abertura o enriquecimento da história e seu diálogo com o direito, a sociologia, linguagem, linguística e etc.,

Destarte, com o movimento realizado pela Escola dos *Annales* houve modificações na produção historiográfica. Um forte movimento, com a proposta de entrecruzar ramos de estudo que antes não eram compreendidos conjuntamente, o que contribuiu para uma modificação de parâmetros. Passando-se a consulta de fontes, além dos documentos oficiais e os registros escritos, outras fontes, novas evidências como a oralidade, as artes, a fotografia e a literatura, assim como, abrindo espaço para o uso de processos judiciais, discursos políticos e leis, conseqüentemente, apontando para o diálogo da História com o Direito e a Ciência Política.

Em John Pocock (2013), a historiografia como linguagem política nos possibilita entender a narrativa pretendida no campo político:

[...] Ela [a linguagem] alude a elementos de uma experiência da qual ela provém e com os quais ela torna possível lidar, e de uma linguagem corrente no discurso público de uma sociedade institucional e política, pode-se esperar que ela aluda a instituições, autoridades, valores simbólicos e acontecimentos registrados que ela apresenta como parte da política dessa sociedade e dos quais deriva muito do seu próprio caráter.

[...] Cada uma dessas linguagens, sejam quais forem suas origens, exercerá o tipo de força que tem sido chamada de paradigmática.

[...] Ou seja, cada uma delas contribuirá com informações selecionadas como relevantes ao exercício e à natureza da política, e favorecerá a definição de problemas e valores políticos de uma determinada forma, e não de outra (POCOCK, 2013, p. 56).

Assim, os elementos trazidos por Deise Cristina de Lima Picanço (2006), sob o ponto de vista dos estudos linguísticos, nos permitirão relacionar as teorias do discurso e o conceito de documento da história. Compreendendo que a produção do conhecimento da história privilegia o texto e o documento, ela se faz, majoritariamente, tomando, como sua fonte privilegiada, o texto e, assim, a sua interpretação pressupõe necessariamente uma concepção teórica de linguagem e/ou discurso. Não por acaso, discutir-se-á à frente o papel das faculdades de Direito na história política brasileira, e como sua influência e interferência foi definitiva para ditar os caminhos a serem seguidos pelo país, rumo a modernidade.

Inclusive, em Pierre Villar (2006) compreende-se que o Direito faz parte da história, interferindo ativamente na realidade, razão pela qual será necessário buscar na lei e nos entremeios de sua produção, as nuances que desvendaram intencionalidades, ideologias e representações, como o autor ressalta:

O direito é um fator da história. Ele sanciona e assim põe em marcha o aparelho repressivo, cujas modalidades ele também estabelece. [...] A história, certamente deve ser estudada para compreender o direito, pois o direito é parte integrante da história. Suas relações permitem discernir o peso histórico dos interesses, como o papel das ideologias (VILLAR, 2006, p. 38-40).

No mesmo sentido dos discursos dispostos nesta dissertação, destacar-se-á, tratem-se de discursos políticos, cuja importância é lançada, conforme afirma José D'assunção Barros:

[...] a Nova História Política – principalmente nos seus desdobramentos a partir dos anos 1980 – passa a se interessar também pelo “poder” nas suas outras modalidades (que incluem também os micropoderes presentes na vida cotidiana, o uso político dos sistemas de representações, os poderes exercidos através da palavra e dos discursos, e assim por diante) (BARROS, 2008, p. 133).

Quanto ao que deve ser entendido como discurso político, apoia-se nos ensinamentos de Gonçalves (2015), quando explica que:

O que torna um discurso, um discurso político? Partimos do entendimento de que o político é, em primeira mão, a procedência do discurso, embora pudéssemos falar de outras procedências que poderiam ser, por exemplo, o *locus* onde se encontra depositado o texto ou onde se encontra a sua guarda. A pergunta a ser feita à fonte, nesse caso, seria, então: de onde vem o texto? Outras procedências poderiam ser, ainda: um texto manifesto de uma dada pessoa, grupo de pessoas, instituição; um texto de um discurso de um candidato a um cargo público; de um discurso de membros de partidos políticos, de membros do Executivo, do Legislativo; os Anais da Câmara ou do Senado; os jornais; os relatórios etc. (GONÇALVES, 2015, p. 211).

Ainda em Gonçalves (2015), ressaltamos: “[...]um discurso político tem seu argumento legitimado pelo lugar de sua produção, pelos sujeitos envolvidos e pelo seu auditório, isto é, o lugar de sua pronúncia e seu público. Os Congressos eram lugares eminentemente políticos composto por um público/auditório também político.” (GONÇALVES, 2015, p. 03-17)

Outro ponto que merece destaque, mais uma vez, nos amparamos no que diz Gonçalves (2020, p. 203-223), quanto à problematização das fontes históricas, estabelecendo um diálogo conceitual, com referências da análise do discurso e da análise do discurso político de influência francesa<sup>3</sup>, ressaltando, todavia, que não se trata de uma “análise do discurso “clássica” do campo epistemológico

---

<sup>3</sup> Dominique Maigneueau (2013); Patrick Charaudeau (2008)

da Análise do Discurso, mas uma abordagem da História da Educação ancorada pelos aportes desse campo”. Ou seja, fez-se uso da Análise do Discurso, mas não se propõe, aqui, realizar uma análise do discurso propriamente dita.

De resto, com a análise do discurso como campo da linguística e da comunicação, propõe-se examinar as construções intencionais em um texto, posto que o discurso em si, trata-se de uma construção linguística e deve ser levado em conta, junto ao contexto social onde o texto se desenvolve. Desta maneira, as ideologias presentes em um discurso são diretamente construídas e influenciadas pelo contexto político-social em que o seu autor estava inserido.

Foucault (2007) chama a atenção para os princípios básicos da comunicação verbal: emissão, recepção e compreensão, sendo necessário que o texto, podendo assim ser chamado, somente se o autor obtiver do receptor a compreensão de seu sentido, contexto e a construção de seu discurso. Assim, assevera-se a percepção da importância do discurso político, uma vez observada a existência de um *ethos* específico do graduado em Direito, sua influência e importância na História Política. Estudar o discurso político e/ou jurídico e a sua forte influência no *locus* político e nas consequências práticas ocorridas na sociedade receptora de suas falas, permitirá desmistificar seus significados para além de sentidos antes incompreendidos.

Juntamente, nos ensinamentos de Eni Puccinelli Orlandi (2009), o discurso político se define como portador e constituinte de representação da sociedade, de sujeitos, de estratégias, ou seja, de uma determinada realidade social; é uma prática de linguagem que intervêm na relação do homem e sua realidade natural e social, constituindo a sua história; é objeto sócio histórico dimensionado no tempo e no espaço das práticas do humano; pronunciamento oral ou escrito elaborado com uma série de significados que expressam a maneira de pensar e de agir de um indivíduo, dirigindo-se ao outro ou a um grupo de indivíduos, com o fim de intervir.

Nesta celeuma, a proposta de análise do discurso desenvolvida por Patrick Charaudeau (1996), nos insere nesse esforço amplo das Ciências Humanas de construção de um modelo multidimensional de compreensão da realidade social. Estabelecendo uma relação entre a pesquisa histórica e a teoria linguística, em seu esforço para constituir uma estratégia de análise do discurso capaz de contemplar, de forma integrada, as múltiplas dimensões envolvidas no ato de linguagem, como resultado de uma dupla interação, do homem com o homem e do homem com o mundo.

Assim, para o autor, o intercruzamento deste movimento na produção de representações resulta em práticas, pulsões, gestos que compõem os textos discursivos que são integrados ao grupo social a que se destina de maneira natural, como uma evidência partilhada por todos. Ainda em

Chauredeau (1996, p. 5-43), a teoria linguística acentua o debate sobre a análise do discurso e nos convida a fazê-la através de um modelo dinâmico, articulando as “dimensões psicossociológicas envolvidas num ato de linguagem, especialmente, a identidade e os papéis sociais dos interlocutores, as relações sociais que estão inseridos, os objetivos, as representações e as expectativas dos parceiros.”

Outrossim, Charaudeau salienta como, no direcionamento do discurso político, busca-se transformar (ou reforçar) crenças, sendo este discurso, dirigido aos cidadãos que, sendo receptores, são conduzidos, seja pela razão ou pela paixão, a aderir a determinados valores e apoiar determinadas ações do Estado. O que testemunharemos com a promulgação de leis que estigmatizaram crianças e adolescentes pobres, como pessoas aquém da sociedade. E que, seguindo os fundamentos da Nova Escola Penal, puderam ser afastados, aprisionados e educados, dentro de uma idealidade social que naquele momento estava em voga. Atente-se em como o autor ressalta o poder de modificação social do discurso e a sua interferência na concretização dos fatos:

[...] o discurso político põe em movimento mais um objetivo de incitação a pensar e a agir do que um objetivo de demonstração. Há um certo angelismo em acreditar que o discurso do ator político está voltado apenas para a definição de uma idealidade social. Trata-se muito mais de promover uma verdade em razão, independentemente das opiniões, que de buscar transformar (ou reforçar) opiniões marcadas por crenças.

O discurso político é sempre um discurso dirigido e, ao mesmo tempo, os receptores desse discurso, os cidadãos, são parte integrante dele. É a razão pela qual podemos dizer que os povos são responsáveis (co-responsabilidade massa-elites) pelo regime político no qual vivem, por opinião pública interposta [...].

A encenação do discurso político oscila entre a ordem da razão e a ordem da paixão, misturando *logos*, *ethos* e *pathos* para tentar responder à questão que nós todos devemos colocar: **O que me faz aderir a tal ou tal valor, tal ou tal ação política – via tal ou tal partido, tal ou tal personagem-?** (CHARAUDEAU, 2006, p. 267-268) Grifo nosso.

Complementarmente, o discurso, acompanhado com Dominique Maingueneau (1997), será apresentado como prática do social e textualmente por comunidades discursivas diversas, isto é, tanto por grupos, como “instituições e relações entre agentes”, quanto por “tudo o que estes grupos implicam no plano da organização material e modos de vida”.

Nesse viés, evidenciam-se as representações, cujo discurso era “veículo”, na percepção da criança e do adolescente, o denominado menor, e a escola, sendo percebida como o lugar de desvio da delinquência e da vadiagem. Sendo esta escola àquela engendrada na rigidez e na disciplina, com enfoque na construção dos cidadãos cumpridores dos princípios da República, precipuamente, o valor e o imperativo para o trabalho, tendo como foco os contextos e os sujeitos produtores desses discursos.

Assim, considerando os discursos, responder-se-á às questões: \_de onde vinhas?; \_com quem estava falando?; \_do que falava?; \_por que falava?; \_o que ocultava ou silenciava?; \_onde queria chegar?. E é ainda com uso dessas perquirições, que se apresenta, nos itens seguintes, as conclusões obtidas, também utilizando do aporte dos demais referenciais teóricos referidos.

### **1.1 A cultura política, o discurso político e o vetor em Berstein**

Em todo decorrer desta Dissertação, apresentar-se-á argumentos e apontamentos, com o emprego de fontes, como o discurso foi, o meio pelo qual, o modo de enxergar a realidade e viver da sociedade brasileira foi edificado, em um enleado de estratégias políticas que foram acatadas por esta sociedade e colocadas em prática pela elite que ocupava os postos de poder. Para tanto, utilizar-se-á do aporte teórico de Serge Berstein, que trará a possibilidade teórico-metodológica para a análise das fontes documentais. Ou seja, os textos escritos, os discursos das tribunas transcritos, os projetos de lei e as leis promulgadas, serão analisados, a partir dos conceitos de cultura política, discurso político e vetor social.

O conceito de cultura política utilizado pela história surge doravante o diálogo entre historiadores e cientistas sociais ao longo do século XX, no contexto de renovação e crescimento dos estudos históricos do político, que originou a chamada “Nova História Política” (REMOND, 2003). Esse conceito, que conforme já enfatizado, também é decorrente do Movimento dos *Annales*, emerge da necessidade de se tentar abarcar as dimensões subjetivas, que tem condão para explicar os comportamentos políticos dos indivíduos diante do sistema político. Em outras palavras, além do enfoque dado aos atores políticos, suas atitudes e orientações, passaram também a ser examinados os fatores ligados aos valores, às crenças, aos sentimentos e seus conhecimentos predecessores.

Por isso, imprescindível são as contribuições de Serge Berstein para o entendimento acerca da cultura política, como mecanismo de propagação de valores e ideais políticos inseridos em um contexto. De acordo com essas premissas, quando falamos da cultura política de uma nação, estamos nos reportando à forma com a qual o sistema político é interiorizado e expressado nas cognições, nos sentimentos e nas avaliações dos membros da sociedade. Atente-se para a definição de cultura política de Berstein:

[...] esta [cultura política] adquire-se no seio do clima cultural em que mergulha cada indivíduo pela difusão de temas, modelos, de normas, de modos de raciocínio que, com a repetição, acabam por ser interiorizados e que o tornam sensível a recepção de ideias ou a adoção de comportamentos convenientes

[...] Se a descrição das forças e dos comportamentos políticos é prática largamente difundida na história, e desde os tempos mais recuados, o historiador cujo papel não se limita a descrever, mas cujo ofício consiste em compreender e explicar, esbarra desde sempre com o problema de buscar o significado no seio das sociedades nas quais se pode observá-los.

[...] Os historiadores entendem por cultura política um grupo de representações, portadoras de normas e valores, que constituem a identidade das grandes famílias políticas e que vão muito além da noção reducionista de partido político. Pode-se concebê-la como uma visão global do mundo e de sua evolução, do lugar que aí ocupa o homem e, também, da própria natureza dos problemas relativos ao poder, visão que é partilhada por um grupo importante da sociedade num dado país e num dado momento de sua história. (BERSTEIN, 1998, p. 357-362)

Por esse ângulo, a escola é um vetor para a propagação de uma determinada cultura política, visto que o comportamento político pode ser explicado a partir da carga cultural adquirida pelo indivíduo no decorrer de sua vida. Ou seja, a criança entendida como “tábula rasa” e a escola compreendida como local de disseminação. A educação do que é ser cidadão republicano, explica o papel da escola, como vetor social e vetor desviante da delinquência e da criminalidade, sobretudo, se pensarmos nas políticas públicas ligadas à educação no início da República no Brasil. Sobre isso, aduz o autor:

**Não menos que a extensão do prazo, os vectores pelos quais passa a integração dessa cultura política merecem que se lhes dê atenção.** Verificar-se-á sem surpresa que estes canais são precisamente os da socialização política tradicional. **Em primeiro lugar, a família**, onde a criança recebe mais ou menos diretamente um conjunto de normas, de valores, de reflexões que constituem a sua primeira bagagem política, que conservará durante da vida ou rejeitará quando adulto.

**Depois a escola, o liceu, a universidade**, que transmitem, muitas vezes de maneira indireta, as referências admitidas pelo corpo social na sua maioria e que apoiam ou contradizem a contribuição da família. Vêm depois as influências adquiridas em diversos grupos onde os cidadãos são chamados a viver. (BERSTEIN, 1998, p. 356) Grifo nosso.

Outra questão pertinente, é o contexto histórico brasileiro aqui estudado, está-se falando de um país que recentemente havia se tornado República, uma grande mudança política que ainda não havia sido interiorizada por sua população. Portanto, era necessário ensinar a estes cidadãos o que era ser República, ou mesmo, ensinar o que era ser cidadão. Um ator social detentor de direitos, mas também, possuidor de deveres para com a pátria, cujo valor máximo ao trabalho ainda estava em plena elaboração. Assim, é compreensível perceber como a escola foi usada como meio de ensinar o que era República, senão também, usada para transformar o país em República em si.

Nessa acepção, Berstein (2003) ao explicar acerca da história da França, alude sobre esse lugar da cultura política, como uma linguagem comum simplificada que detém força para formar uma base de uma atitude “republicana”, que com o tempo e a constante replicação de valores, passa a ser tão

profundamente integrada ao pensamento da sociedade e que por esses valores criam crenças, às quais, acreditam cegamente:

Assim a cultura política aparece, em suas diversas manifestações, como a linguagem comum simplificada (da qual o rito é a forma mais sumária) dos membros de uma formação, que desse modo fazem profissão de ideologia sem precisar necessariamente exprimi-la explicitamente, mas com a certeza de serem facilmente compreendidos por todos os membros do grupo. Não é necessário ter lido os autores tradicionalistas para pertencer à família política que reivindica as suas ideias; basta comungar com os elementos permanentes de uma tradição que vê no organicismo, nas comunidades naturais, no enraizamento do homem no solo natal, a base de toda organização política válida ; do mesmo modo, a comemoração do 14 de Julho, a referência à bandeira tricolor, o canto da *Marselhesa*, a evocação da Declaração dos Direitos do Homem **constituíram durante muito tempo a base de uma atitude "republicana", em que o radicalismo buscou as próprias bases de sua influência política sobre uma sociedade que aprendia esses valores na escola, adquirindo assim, ao mesmo tempo que os elementos da leitura e do cálculo, uma cultura política inextirpável, porque tão profundamente integrada que escapava a toda crítica da razão, para entrar no domínio das crenças instintivas.** (BERSTEIN, 2003, p.88-90) Grifo nosso.

Consequentemente, a cultura política permitirá relacionar pelo discurso, pelo argumentativo, as raízes e filiações dos indivíduos, suas motivações e estabelecer um nexos, por meio de parâmetros que tiveram como ponto de partida compreender o discurso político. Assim como este influenciou nas políticas públicas ligadas à educação profissional, levando em consideração o comportamento político, na trama de constituição das representações. E para alcançar estas representações, elas foram traduzidas através dos discursos, da argumentação o que permitiu o trânsito de uma dimensão individual para uma dimensão coletiva da cultura política, compartilhada na perspectiva de formulação de futuro.

Assim destaca-se, sobre o desafio do historiador em decifrar essa distância entre a realidade e o discurso:

A realidade vivida pertence à esfera do concreto cotidiano, o campo do político à esfera do discurso e das representações especulativas, e não existe passarela natural entre as duas. Quem ousaria dizer, de fato, que o programa articulado por uma formação política em resposta a um problema apresentado à sociedade seja a expressão direta deste? Na verdade, entre um programa político e as circunstâncias que o originaram, há sempre uma distância considerável, porque passamos então do domínio do concreto para o do discurso, que comporta uma expressão das ideias e uma linguagem codificadas. **É no espaço entre o problema e o discurso que se situa a mediação política, e esta é obra das forças políticas, que têm como uma de suas funções primordiais precisamente articular, na linguagem que lhes é própria, as necessidades ou as aspirações mais ou menos confusas das populações.** Por isso a mediação política assume o aspecto de uma tradução e, como esta, exibe maior ou menor fidelidade ao modelo que pretende exprimir. É

**precisamente uma das tarefas do historiador que trabalha com as forças políticas tentar perceber essa distância, fundamental para a compreensão dos fenômenos históricos, entre a realidade e o discurso (BERSTEIN, 2003, p.60-61)**  
Grifo nosso.

No caso em tela, busca-se responder: a cultura política se formou e se baseou na resolução de um problema que afligia a sociedade, ou de um problema que assim passou a ser compreendido pela sociedade, após esta acatar o discurso? Mais uma vez, em Berstein, atenta-se para a necessidade do pesquisador que trabalha com o discurso e as forças políticas, a árdua tarefa de tentar interpretar essa distância entre a realidade e os discursos.

Ao estudar o “problema do menor” que, de fato, vê-se tratar de uma questão de segurança pública e que já preocupava o Estado desde o século XIX, percebe-se como esta questão, embora concreta pelo discurso, tomou dimensões ainda maiores e criou representações que se tornaram verdades absolutas. Isto é, com a abolição da escravatura, a Proclamação da República, o êxodo rural para os grandes centros, o aumento da pobreza e da criminalidade, os “donos” do poder tiveram que encontrar novos meios de perpetuar seus privilégios.

Assim sendo, em uma sociedade republicana que tinha todos como cidadãos iguais, precisou-se de outros meios para conter a “invasão” daqueles considerados “incivilizados”. Por isso, demonstra-se como a Nova Escola Penal encontrou meios para se sustentar, porque esses discursos diziam aquilo que a elite precisava ouvir. A ciência como um alicerce e motivador para a exclusão e aprisionamento daqueles que incomodavam e, mormente, impediam a chegada do progresso capitalista.

Segundo pode-se explorar dos discursos dispostos, a sociedade preocupava-se com as crianças que vagavam pelas ruas e pelo aumento vertiginoso da criminalidade, inclusive, pedindo por mudanças. No entanto, as falas de quem governava ajudavam a reproduzir o que se procurava combater, tendo uma preocupação pouco relacionada à solução do problema, em posturas que tentavam promover a contenção e o isolamento social do menor por meio de práticas imediatistas e manipuladoras.

A escola é e era um lugar de propagação da cultura política. E, de mesmo modo, os textos da imprensa foram usados como vetor para a divulgação de um ideário e para inculcar uma concepção aos cidadãos que, a partir de então, passaram a absorver aquilo que lhes foi ensinado como verdade. Considere-se, no referencial teórico citado, a cultura política é difundida por meio da imprensa:

Dota-se de uma rede de representantes eleitos, da comuna ao Parlamento, que criam situações sólidas, constituem clientelas e asseguram sua comum perenidade graças a



uma solidariedade obrigada e fecunda. Dispõe de uma imprensa (ou, em nossa época, de outros meios de informação) que lhe permite introduzir aos poucos na opinião pública as ideias que defende e que, para determinada parcela da opinião, se tornam, se são duradouras, verdades estabelecidas. (BERSTEIN, 2003, p.69)

Em conclusão, a noção de cultura política e vetor permitirá perceber as motivações por trás do discurso, sabendo que aqueles que proferiam estes colóquios, pretendiam exercer com estas interlocuções, uma ação de poder e organização da sociedade. Para isso, será necessário fazer as perguntas certas, aptas a obter as informações que eram ocultadas pela primeira leitura desatenta do texto.

Somente dessa forma será possível concluir de onde, sob qual fundamento, sobre quem e o que objetivava os discursos que serão analisados. Assim dizendo, poderemos desvendar os discursos que consolidavam a reunião de homens, com o objetivo principal de educar crianças e adolescentes, usando da escola como mecanismo propulsor da construção da República, em um jogo complexo de forças que condicionavam e motivavam seus atos.

Em síntese, a fim de analisar os discursos, foram considerados os conceitos de cultura política, discurso político e vetor, acima apresentados, trazendo as observações de Serge Berstein e Patrick Charaudeau, em seus estudos relevantes ao intuito da pesquisa, o de observar os contextos e intencionalidades nas falas que destacaremos. Para rematar o referencial teórico, cabe introduzir as considerações acerca da noção de representação do autor Roger Chartier, conforme tópico subsequente.

## **1.2 Representações em Roger Chartier**

O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e naquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras. (BOURDIEU, 1998, p. 15).

Esta Dissertação trata-se das representações atribuídas às crianças e adolescentes nos discursos políticos, assimilando e explicando, com uso da análise do discurso, a construção de representações de educação, escola e formação para o trabalho, enquanto fatores de combate à vadiagem, delinquência e marginalização da infância (que de mesmo modo, trataram-se de outras representações forjadas pelo discurso). Para tanto, buscou-se no aparato teórico-metodológico de Chartier (2002, p.133) suas considerações acerca da noção de representação, um lugar da pesquisa entre textos e leituras que “constroem o mundo como representação” cujo objetivo é o de identificar

como “em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Portanto, é crucial elucidar o que entendemos por “representação”.

Anteriormente ao conceito da representação, pretende-se trazer elementos importantes dos estudos desenvolvidos por Roger Chartier. O autor, na obra *A Beira da Falésia*, inicia em seu segundo capítulo, *O mundo como representação*, dirigindo observações importantes sobre uma suposta “crise geral das ciências sociais” (CHARTIER, 2002, p.61), elegida pelo editorial da primavera de 1988, da revista *Annales*, em que conclamava aos historiadores uma reflexão acerca da mudança dos paradigmas dominantes, o abandono dos sistemas globais de interpretação, ressaltando que a história era ainda vista como uma “disciplina sadia e vigorosa, mas que atravessava por incertezas devido ao esgotamento de suas aliadas tradicionais (geografia, etnologia, sociologia)”.

Assim sendo, o autor passa a explicar como essa “crise” passou a impulsionar um movimento dentro da pesquisa historiográfica que buscava novos instrumentos de pesquisa, em disciplinas que mais recentemente haviam sido institucionalizadas e tomavam local de destaque, frente à intelectualidade, tal qual a linguística. Dessa forma, via-se um movimento de proposição de objetos de estudo que haviam permanecido até aquele momento estrangeiros à história, porque antes eram campos extraídos pelas ciências econômicas, políticas e sociais.

O que se observa como resposta a esta suposta crise é um retorno da história às inspirações fundadoras dos *Annales*, pela busca de respostas utilizando a história das mentalidades ou a história das ideias. Sobre isso ressalta:

A resposta dos historiadores foi dupla. Eles puseram em ação uma estratégia de captação lançando-se nas frentes abertas por outros. De onde o aparecimento de novos objetos em seu questionamento: as atitudes da vida e da morte, os rituais e as crenças, as estruturas de parentesco, as formas de sociabilidade, os funcionamentos escolares, etc. – o que significava constituir os novos territórios do historiador por meio da anexação dos territórios dos outros (etnólogos, sociólogos, demográficos). Razão, corolariamente, do retorno maciço a uma das inspirações fundadoras dos primeiros *Annales*, aqueles dos anos 1930: o estudo das aparelhagens mentais que a dominação da história das sociedades havia relegado um pouco a segundo plano. Sob o termo história das mentalidades ou às vezes, psicologia histórica, era delimitado um campo de pesquisa, distinto da velha história das ideias quanto daquela das conjunturas e estruturas. Sobre esses objetos novos (ou reencontrados) podiam ser postos à prova modos inéditos de tratamento, extraídos das disciplinas vizinhas: as técnicas da análise linguística e semântica, as ferramentas estatísticas da sociologia ou certos modelos da antropologia (CHARTIER, 2002, p. 63).

Apesar das primeiras acepções trazidas pelo autor (IDEM, 2002, p. 65), este destaca em sua análise que as mudanças ocorridas no trabalho histórico, naquele momento (década de 1980), não foram produzidas tão somente, dada à “crise geral das ciências sociais” ou por uma “mudança de

paradigma”. O que houve foi um movimento de distanciamento que então seria realizado pelos historiadores em suas práticas de pesquisa. Levando em consideração os princípios de inteligibilidade, sendo três, os essenciais: \_ a busca por uma concepção de história que conseguisse articular a apreensão dos diferentes níveis da totalidade social; \_ o recorte territorial dos objetos de pesquisa, levando em consideração a descrição de uma sociedade em atenção, um espaço em particular; e, \_ um recorte social, capaz de interpretar as compreensões das diferenciações e das divisões culturais. O que, por fim, possibilitaria um campo livre à uma pluralidade de abordagens e compreensões do real. Quanto a isso, esclarece:

Renunciando, de fato, à descrição da totalidade social e ao modelo braudeliano, que se tornou intimidante, os historiadores tentaram pensar os funcionamentos sociais fora de uma divisão rigidamente hierarquizada das práticas e das temporalidades (econômicas, sociais, culturais, políticas) e sem que primado fosse dado a um conjunto particular de determinações (quer fossem técnicas, econômicas ou demográficas). Daí, as tentativas feitas para decifrar diferentemente as sociedades, penetrando o dédalo das relações e das tensões que as constituem a partir de um ponto de entrada particular (um acontecimento, obscuro ou maior, o relato de uma vida, uma rede de práticas específicas) e considerando que não há práticas ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias ou afrontadas, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo (CHARTIER, 2002, p. 66).

Assim, complementa:

Enfim, renunciando ao primado tirânico do recorte social para dar conta das variações culturais, a história em seus últimos avanços mostrou, conjuntamente, que é possível qualificar os motivos, os objetos ou as práticas culturais em termos imediatamente sociológicos e que sua distribuição e seus usos em uma sociedade dada não se organizam necessariamente de acordo com divisões sociais prévias, identificadas a partir das diferenças de estado e de fortuna. As novas perspectivas abertas para pensar outros modos de articulação entre as obras ou as práticas e o mundo social são, pois, sensíveis ao mesmo tempo à pluralidade das clivagens que atravessam uma sociedade e à diversidade dos empregos de materiais ou de códigos partilhados (IDEM, 2002, p. 67).

Ainda, propõe o autor a existência de um deslocamento em jogo, em relação à história cultural, uma passagem a ser cumprida de uma história social da cultura para uma história cultural do social. O que significa construir uma nova articulação entre a organização cultural e a organização social, em que deveria ser realizado um duplo movimento, simultâneo, negativo e positivo. Primeiro, renunciar à descrição da totalidade do social, em uma rígida hierarquia de determinações de uma instância sobre as outras. Para em segundo lugar, reorientar o trabalho de decodificação do social, com o reconhecimento das práticas e das estruturas sociais, como resultados dos “jogos de representação” ou “lutas das representações”.

Por luta de representações, depreende-se que, na apropriação de representações no meio social pelas “imagens” projetadas por diferentes indivíduos e grupos sociais, surgem tensões que se tratam de lutas culturais e também políticas que pretendem a legitimação de um significado atribuído pelo discurso. E é seguindo essas perspectivas que Chartier concebe a história cultural como uma “análise do trabalho de representação” (CHARTIER, 1990, p.27). Ou, em outros termos, o estudo das representações, inserida no contexto da história cultural, tem como objetivo averiguar os processos de formação de significantes discursivos e performáticos, tais como, das condutas políticas e sociais, dentro de uma avaliação do social e suas repercussões em determinado espaço-tempo.

Com essas considerações iniciais, identifica-se esse “convite” do autor em realizar a pesquisa histórica, tendo em mira uma história social dos usos, das práticas, das interpretações e das representações que resultam em produções de sentidos e formas determinadas de práticas sociais em geral. Em que ressalta:

Foi sem dúvida essa atenção atribuída a “formalidades das práticas” (segundo a expressão de Michel Certeau), que se referissem à produção ou à recepção, que mais alterou uma maneira clássica de escrever a história das mentalidades. Primeiramente, obrigando-a a considerar os discursos em seus próprios dispositivos, suas articulações retóricas ou narrativas, suas estratégias persuasivas ou demonstrativas. As organizações discursivas e as categorias que as fundam – sistemas de classificação, critérios de recorte, modos de representações – não são redutíveis às ideias que elas enunciam ou aos temas que sustentam. Elas têm sua lógica própria – e uma lógica que pode muito bem ser contraditória em seus efeitos com a letra da mensagem. Segunda exigência: tratar os discursos em sua descontinuidade e discordância (CHARTIER, 2002, p. 77).

Assim dizendo, ao tratar os discursos, em sua descontinuidade e discordância, possibilita-se perceber sua lógica e apurar as representações que ali são professadas. Significando essas representações, classificações e divisões que estruturam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real. Por isso, as representações são modificáveis, segundo as disposições dos grupos ou classes sociais, sendo sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. Portanto, as representações não produzem discursos neutros, mas incitam estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência e mesmo a legitimar escolhas. Isto significa, que ao forjar uma representação a partir do discurso, o sujeito ou o grupo, estabelece, nas lutas de representações, a imposição a outro ou ao mesmo grupo, de sua concepção de mundo social (CHARTIER, 1990, p. 17).

Isto posto, quando se diz da representação, fala-se de sua existência dentro de um fim específico – o tratamento, a educação, a formação para o trabalho e o endereçamento das crianças na sociedade brasileira – de práticas, razões, códigos, finalidades e destinatários particulares. Isto significa aquele (ou aqueles) que exercem o poder, realiza pela representação uma manifestação da

vida social que por uma imagem constitui um poder e, por essa representação, materializa uma máquina capaz de fabricar aos receptores do discurso, respeito e submissão. Assim, diz Chartier:

De uma perversão da relação de representação, as formas de teatralização da vida social na sociedade do Antigo Regime dão o exemplo mais manifesto. Todas visam, com efeito, a fazer com que a coisa não tenha existência senão na imagem que a exhibe, com que a representação mascare ao invés de designar adequadamente o que é seu referente. A relação de representação é assim turvada pela fragilidade, que considera os sinais visíveis como indícios seguros de uma realidade que não existe. Assim desviada, a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão, em um instrumento que produz uma imposição interiorizada, necessária lá onde falta o possível recurso à força bruta (CHARTIER, 2002, p. 75).

O que se quer evidenciar, amparado em Chartier (2002, p.74), é o entendimento de que quando se fala em representação, trata-se de uma imagem que remete à ideia e à memória de objetos/conceitos/pessoas ausentes e que, em vista de sua ausência, são substituídos por uma “imagem” capaz de representá-los adequadamente. Representar, portanto, é fazer conhecer as coisas mediadamente pela “alegoria” do real que ao ser absorvido, como real pela repetição do discurso, se torna verdade.

Quer dizer, quando se fala que uma criança é desvalida da sorte/vadia/delinquente, essa representação preenche um vazio, a criança desvalida da sorte/vadia/delinquente não existe, o que existe é um discurso que atribui à criança a condição de desvalida da sorte/vadia/delinquente. A criança é o substantivo e o desvalida da sorte/vadia/delinquente, o adjetivo que pela percepção que a representação traz, torna-se verdade, por meio de uma construção mental. Postula-se, então, uma relação decifrável entre o signo visível (a criança) e o que ele representa (desvalida da sorte/vadia/delinquente). Diante disso, esclarece Chartier:

De maneira mais geral, o conceito de representação tal como ele [Louis Marin] o compreende e emprega foi um apoio precioso para que pudessem ser determinados e articulados, sem dúvida melhor do que permitia a noção de mentalidade, as diversas relações que os indivíduos ou os grupos mantêm como o mundo social: primeiramente, as operações de recorte e de classificação que produzem as configurações múltiplas graças às quais a realidade é percebida, construída, representada; em seguida, os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exhibir uma identidade própria de estar no mundo, a significar simbolicamente um estatuto, uma ordem, um poder; enfim, as formas institucionalizadas através das quais ‘representantes’ encarnam de modo visível, ‘presentificam’, a coerência de uma dada comunidade, a força de uma identidade, ou a permanência de um poder (CHARTIER, 2002, p. 169).

Para a realização da leitura e análise das fontes foram tomados como referencial teórico os estudos sobre o discurso político, cultura política, representações, trazidos por Sergie Berstein, Roger

Chartier e Patrick Charaudeau. O referencial teórico desses autores, servirá como “bússola” a guiar toda a Dissertação, por uma abordagem feita a partir do uso da análise discursiva. Embora o objeto deste trabalho seja o discurso, para conseguir realizar a análise que se pretende, é preciso trazer à luz sobre quem e para quem eram endereçados esses discursos e esse será o tema a seguir.

## CAPÍTULO II – OS MENORES DESVALIDOS DA SORTE

A felicidade era a alegria, era fugir de toda aquela miséria, de toda aquela desgraça que os cercava e os estrangulava [...]. Queria alegria, uma mão que o acarinhasse, alguém que com muito amor o fizesse esquecer o defeito físico e os muitos anos (talvez tivessem sido apenas meses ou semanas, mas para ele seriam sempre longos anos) que vivera sozinho nas ruas da cidade, hostilizado pelos homens que passavam, empurrado pelos guardas, surrado pelos moleques maiores. Nunca tivera família. Vivera na casa de um padeiro a quem chamava “meu padrinho” e que o surrava. Fugiu logo que pode compreender que a fuga o libertaria. Sofreu fome, um dia levaram-no preso. Ele quer um carinho, uma (sic) mão que passe sobre os seus olhos e faça com que ele possa se esquecer daquela noite na cadeia, quando os soldados bêbados o fizeram correr com sua perna coxa em volta de uma saleta. Em cada canto estava um com uma borracha comprida. As marcas que ficaram nas suas costas desapareceram. Mas de dentro dele nunca desapareceu a dor daquela hora. Corria na saleta como um animal perseguido por outros mais fortes. A perna coxa se recusava a ajudá-lo. E a borracha zunia nas suas costas quando o cansaço o fazia parar. A princípio chorou muito, depois, não sabe como, as lágrimas secaram (JORGE AMADO, 2008, p. 38).

A proposta deste capítulo é explicar, a partir do surgimento da infância ou do sentimento de infância, os desdobramentos históricos e sociais que proporcionaram que crianças e adolescentes fossem enquadrados em uma categoria social específica, foco dos discursos sobre a educação e políticas públicas na Velha República, para, por fim, tratar as representações que esses discursos carregavam acerca dos personagens que estão inseridos no contexto desta Dissertação.

Para tanto, insta destacar que o discurso não surge espontaneamente. Para surgir, ele necessita da existência de seu interlocutor, assim como, do estabelecimento de uma relação entre locutor e interlocutor em vista de uma comunicação. O discurso não é inócuo, mas o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época e da sociedade que o produz. Como meio de linguagem propõe-se por um conjunto de ideias a influir um raciocínio a um destinatário. Por esse motivo, o discurso não pode se dissociar do agente que o produz, do tempo em que é produzido, do público ao qual é endereçado, e principalmente, sobre quem ou o que ele diz.

Desta forma, antes de tratar do objeto - o discurso - é preciso empreender esforços para a compreensão de quem são os menores desvalidos da sorte e suas representações, como uma categoria social que, antes de mais nada, foi forjada pelos discursos que serão analisados no decorrer desta Dissertação. Neste contexto, a infância deve ser analisada por ser parte da sociedade e é, sob o olhar dessas crianças, que se faz possível desvendar a história do modo, como sugere Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmiento:

[...] que olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso (PINTO e SARMENTO, 1997, p. 25).

A infância ou o sentimento de infância é uma invenção. Trata-se de um fenômeno histórico, produzido pelos homens com uma função social precípua: estabelecer a criação de um mundo das crianças diverso do mundo dos adultos. Não sendo essa uma realidade única dentro da história, foi com a percepção da infância e da adolescência, com suas peculiaridades e esfericidades, que se possibilitou a eclosão no futuro de um direito específico a estes (ARIÈS, 2011).

Nos ensinamentos de Philippe Ariès, em sua pesquisa, realizada mediante a análise de elementos iconográficos (religiosos, diários de família, dossiês familiares, cartas, registros de batismo e inscrições em túmulos) e tendo como objeto de estudo, a criança e a família na França Medieval, entre o século XII ao XVII, encontram-se apontamentos sobre como o conceito ou a ideia que se tem da infância foi sendo historicamente construído e, ainda que a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim, como um adulto em miniatura.

Ou seja, Ariès demonstra como que, ao longo da transição entre a Idade Média e a Modernidade, essa concepção, sentimento, consciência foi sendo construída e compartilhada. Para Ariès, esse sentimento inexistia na Idade Média:

[...]o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O **sentimento da infância** não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à **consciência da particularidade infantil**, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (ARIÈS, 2011, p. 99, grifos nosso).

Neste ponto de vista, dizendo dessa consciência da particularidade infantil aduz o autor “[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras” (ARIÈS, 2011, p. 36). Sob esse viés fundamenta-se a situação de hipossuficiência da criança, sendo ela àquela que não consegue expressar-se por si mesma, portanto, inevitavelmente, dependente da tutela de alguém, cuja responsabilidade será na história determinada por aqueles que detêm o poder. Poder este



estabelecido politicamente e/ou juridicamente e economicamente, “alimentado” pelos discursos proferidos por essas respectivas áreas.

Nessa perspectiva, atesta George Rosen:

Na Europa medieval, a infância terminava mais ou menos entre 6 e 7 anos e o indivíduo era então considerado adulto. A concepção de infância emergiu gradualmente durante os séculos XVII e XVIII. Ainda de origem mais recente é a concepção de adolescência, que data do século XIX e XX. Em outras palavras, os estágios do ciclo vital dependem não só de manutenção fisiológica, mas ainda da forma pela qual a sociedade reconhece, define e estrutura tais estágios, em termos de atitudes e papéis sociais (ROSEN, 1979, p. 1).

Em suma, a ideia contemporânea de infância, como categoria social, emergiu com a Modernidade e teve como principal berço a escola e a família. Sarmiento (2003) reitera que, junto com a emergência da escola de massas, a nuclearização da família e a constituição de um corpo de saberes sobre a criança, a modernidade elaborou um conjunto de procedimentos configuradores de uma administração simbólica da infância.

No Brasil, a origem da infância, por um exame *en passant* (visto não se tratar do tema central desse trabalho), pode-se averiguar que desde o descobrimento, junto com os colonizadores de Portugal, eram trazidas em seus navios, crianças. Entre essas crianças, encontrava-se aquelas que serviam de grumetes ou pajens, aquelas cuja carreira na Marinha significava uma forma de ascensão social, crianças judias raptadas para servidão, filhos de pais ou familiares portugueses e os “órfãos do Rei”, aqueles que eram destinados a se casarem com súditos da coroa (RAMOS, 1999).

Consoante, Marino avança que quanto às crianças nativas, tomando como base os ensinamentos dos missionários da Companhia de Jesus, a prática adotada foi a de tratá-las como verdadeiros "papel em branco", em que poderia se impor a cultura cristã e os seus valores civilizatórios, mesmo que por força bruta que era considerada uma manifestação do amor cristão. Sendo a partir do poder da Igreja e seus fundamentos, estabelecida a convicção sobre a inocência da criança e a importância de sua valorização, destacando os potenciais problemas que poderiam ocorrer se estas não fossem devidamente educadas (MARINO, 2013, p. 54-79).

*A posteriori*, com o processo de escravidão, as crianças filhas de escravos, inseridas no contexto social da Colônia, recebiam através do batismo e da doutrinação cristã seu “passaporte” para inserção na sociedade. Entretanto, a elas a possibilidade de compartilhar os espaços privados e brincar de forma livre, ficava restrita à idade de 7 (sete) anos, quando invariavelmente, passavam à labuta e realidade de escravidão (PRIORE, 1999).

Apesar da preocupação religiosa no controle e desenvolvimento da infância, foi somente com o enfraquecimento do poder político da Igreja e, quando da promulgação da primeira Constituição do Império, em 1824, sob a influência das ideias iluministas que se observa os vislumbres do conceito de criança cidadã, ou seja, detentora de proteção do Estado, como nos ensinamentos de Luiz Mott, destaca-se:

Os direitos humanos e o respeito à pluralidade ganham cada vez mais adeptos. A infância e a identidade infanto-juvenil adquirem foros de cidadania, tímidos ainda, porém, crescendo dia a dia. Cabe agora ao Estado zelar pela moral e inocência dos imaturos, tanto que é aos próprios presidentes das províncias que os cidadãos injuriados se dirigem para exigir justiça quando suas crianças são alvo de suposta corrupção por adultos (MOTT, 1995, p. 57).

Outro fator importante a ser ressaltado é que a infância, especialmente, a adolescência neste período, se estendia em muito a nossa atual definição legal de faixa etária, sendo considerado criança ou adolescente aqueles que não detinham condições de sustentar-se por si mesmos. Nessa sequência, Ana Maria Mauad (2000, p. 137-176) destaca que os termos “criança”, “adolescente” e “menino” já aparecem em dicionários da década de 1830 no Brasil e explicitam à qual faixa etária essas designações eram utilizadas:

[...] o termo adolescente já existia, no entanto, seu uso não era comum no século XIX. A adolescência demarcava-se pelo período entre 14 e 25 anos, tendo como sinônimos mais utilizados mocidade e juventude. Os atributos do adolescente eram o crescimento e a conquista da maturidade (MAUAD, 2000, p. 137-176).

Ultrapassadas as considerações introdutórias quanto à origem da infância, uma fase da vida da qual se inclui os personagens desse tópico, propõe-se tecer considerações acerca da origem da palavra “menor”, e quando esta passou a ser usada em sentido pejorativo, a designar as crianças e adolescentes, abandonados ou delinquentes.

Segundo Vinícius Bandeira (2015, p. 22), até a Proclamação da Independência, o país era regido pelas Ordenações do Reino, especificamente as Ordenações Filipinas,<sup>4</sup> no qual se incluía a América portuguesa, onde o autor constatou: “[...] não havia ainda a categoria social menor abandonado, nem mesmo delinquente. Em lugar de designações específicas, havia a designação genérica de menor, a qual era utilizada para todos os que estivessem abaixo de 25 anos de idade”.

Quer dizer, depreende-se que a palavra menor, até o século XIX era significativa para assinalar somente os limites etários, pois, ainda não se tratava de uma categoria social formada. Do mesmo

---

<sup>4</sup> Lei maior do Reino português, compilação jurídica vigente em Portugal e seus territórios ultramarinos até 1867.

modo, ressalta o autor, “[...] que a lei se referia ao delinquente menor, mas ainda não o tinha como menor delinquente”.

Portanto, menor como significativo de abandonado e delinquente, por esse discurso específico, não eram citados pelas leis da época, para tanto, atentem-se ao Código Philippino:

Quando algum homem, ou mulher que passar de 20 anos, cometer qualquer delito, dar-se-lhe-á a pena total, que seria dada, se de 25 anos passasse.

E se for de idade de 17 anos até 20, ficará em arbítrio dos julgadores dar-lhe a pena total, ou diminuir-lha.

E em este caso olhará o julgador o modo com que o delito foi cometido, e as circunstancias dele, e a pessoa do menor; e se achar em tanta malícia, que lhe pareça que merece total pena, dar-lhe-á, posto que seja de morte natural.

E parecendo-lhe que não a merece, poder-lha-há diminuir, segundo a qualidade, ou simpleza, com que achar, que o delito foi cometido.

E quando o delinquente for **menor de 17 anos** cumpridos, posto que o delito mereça morte natural, em nenhum caso lhe será dada, mas ficará em arbítrio do julgador dar-lhe outra menor pena.

E não sendo o delito tal, em que caiba pena de morte natural, se guardará a disposição do Direito Comum (CÓDIGO PHILIPPINO, 1870, p. 1.311) Grifo nosso.<sup>5</sup>

Insta salientar que também nos ensinamentos de Bandera, há uma grande dificuldade em precisar quando, na história, surgiram os menores desvalidos da sorte, isto porque, as estatísticas, tanto demográficas, quanto as estritamente institucionais, por muito tempo foram inexistentes. Ademais, quando existentes não levavam em consideração especificamente os menores, uma vez que essas crianças e adolescentes ainda não eram compreendidos como uma categoria social em separado dos adultos.

Assim sendo, “[...]após muito pesquisarmos, em fontes primárias e secundárias, não podemos precisar quando surgiram os menores abandonados e os menores delinquentes como categoria social no Brasil”. Todavia, conclui o autor que desde as primeiras estatísticas elaboradas, ainda no Brasil colonial, eles ali se encontravam inclusos, mas citados de forma genérica entre os números de vadios, mendigos e criminosos, como “elementos fora de ordem e nocivos à sociedade”. (BANDERA, 2015, p. 29-31)

Pela bibliografia analisada, observamos que os primeiros registros específicos sobre crianças e adolescentes ocorreram nos documentos das Santas Casas de Misericórdia, acerca das Rodas dos expostos<sup>6</sup>, uma das primeiras instituições a dar conta do crescente número de crianças abandonadas.

<sup>5</sup> Texto com grafia atualizada para o acordo ortográfico em vigor.

<sup>6</sup> O nome roda se refere a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, sendo que ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências do mesmo, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada. As primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada no Brasil se

Pretendendo salvar a vida dos recém-nascidos e, posteriormente encaminhá-los ao único caminho possível a afastá-los dos perigos, desde a prostituição e a vadiagem, sendo este o caminho do trabalho.

Tal qual diz Maria Luiza Marcílio:

As crianças assistidas pelas rodas de expostos, minoritárias no conjunto da infância abandonada no país nos séculos XVIII, XIX e mesmo no XX, foram, no entanto, as mais bem documentadas, mesmo considerando-se todos os demais segmentos da população infantil. Esta instituição manteve sempre uma variedade de livros de registros individuais das crianças expostas sob sua proteção. Na maioria dos casos, os expostos eram acompanhados em toda a sua vida (MARCÍLIO, 1997, p. 71).

Certo é que o problema de abandono de crianças foi, desde o século XVIII, alvo de atenções dos Estados e nações. Esse problema de abandono (não só no Brasil), assim como a pobreza, foi se intensificando até incomodar a sociedade, em especial, a elite dominante que via seu espaço ser “invadido” por uma parcela da sociedade que lhe era incômoda. Com esse viés, esclarece Adorno:

Com o fim da escravidão, a imagem de uma sociedade cindida entre senhores e escravos, sustentada em linhas de sociabilidade que preservaram a distância e a hierarquia, fundamentos de uma ordem autoritária e desigual, dissipa-se. Em seu lugar, emerge uma imagem difusa de horror e de medo: os pobres invadem o espaço urbano, comparecendo com suas “idiosincrasias” - os maus costumes, a ignorância, a insubordinação, a incompreensão dos valores prevaletentes em uma civilização -, atrapalhando a marcha do progresso, depondo contra as virtualidades futuras da nação (ADORNO, 1990, p. 09).

Assim dizendo, os movimentos abolicionistas intensificados na década de 1880, culminaram na abolição do trabalho escravo em 1888, momento em que novas questões se colocaram nos debates e discursos propagados. Nesse cenário, os negros e suas famílias viram-se abandonados de uma hora para a outra, elevando as estatísticas da pobreza, em um contexto de ainda tímida industrialização, que embora atraísse a gente do campo, não conseguia absorver toda a mão de obra disponível.

Houve então, um aumento do êxodo rural, um “inchamento” das cidades e intensificação da vida urbana que, sem planejamento governamental, resultava em aumento do desemprego e da criminalidade. Uma parcela considerável da população vivia na miséria, preocupando e assustando à uma elite, que lutava por manter seus privilégios e via na “incivilidade” dessa massa populacional pobre, o impeditivo para alcançar o modelo de modernidade almejado.

Outrossim, sob a perspectiva da miserabilidade que imperava nos centros urbanos para crianças e adolescentes de famílias pobres, somado ao grande número de abandonados, restavam dois caminhos: ou trabalhavam, submetidos a serviços pesados ou perigosos, jornadas exaustivas e

---

deram, seguindo a tradição portuguesa, instalando-se a roda dos expostos nas Santas Casas de Misericórdia. Fonte: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_roda\\_dos\\_expostos.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_roda_dos_expostos.htm)

pagamentos irrisórios, ou então perambulavam pelas ruas das cidades grandes, agrupados em “maltas”, cometendo roubos, aplicando golpes, pedindo esmolas ou simplesmente vadiando (CAMARA, 2010).

Conforme enfatiza Sônia Camara, as crianças que perambulavam pelas cidades tinham como fator principal de perseguição policial a vadiagem, sendo a “prática da vadiagem uma ameaça à moral e aos bons costumes, onde a associação entre ociosidade e indigência, provocada pela miséria dava, como resultado final, os pervertidos morais, capazes de cometer crimes contra a ordem e a propriedade” (CAMARA, 2010, p. 54-55).

A vadiagem foi transformada em crime quando da promulgação do Código Criminal de 1890, tendo inclusive um Capítulo próprio neste código, que, assim, à conceituava:

#### CAPITULO XIII

#### DOS VADIOS E CAPOEIRAS

Art. 399. Deixar de exercitar profissão, officio, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistencia e domicilio certo em que habite; prover a subsistencia por meio de occupação prohibida por lei, ou manifestamente offensiva da moral e dos bons costumes:

Pena - de prisão cellular por quinze a trinta dias.

§ 1º Pela mesma sentença que condemnar o infractor como vadio, ou vagabundo, será elle obrigado a assignar termo de tomar occupação dentro de 15 dias, contados do cumprimento da pena.

§ 2º Os maiores de 14 annos serão recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriaes, onde poderão ser conservados até á idade de 21 annos (BRASIL, 1890).<sup>7</sup>

Fernando Torres Londoño (1995), ao falar sobre a origem do conceito menor, evidencia que a terminologia surge no Direito, nos discursos dos juristas e suas publicações em revistas acadêmicas, assim como, pela imprensa não especializada, no fim do século XIX e começo do século XX. Disse ele que:

Ao fazer um levantamento bibliográfico no acervo da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo sobre o termo "criança", **uma das questões que chamou a nossa atenção foi o fato de que a partir do fim do século XIX e começo do XX a palavra menor aparecia frequentemente no vocabulário jurídico brasileiro. Antes dessa época o uso da palavra não era tão comum e tinha significado restrito.** A partir de 1920 até hoje em dia a palavra passou a referir e indicar a criança em relação à situação de abandono e marginalidade, além de definir sua condição civil e jurídica e os direitos que lhe correspondem (LONDOÑO, 1995. p. 129-145) Grifo nosso.

Cabe salientar, que o Direito, nessa conjuntura, deve ser entendido de forma ampla, ultrapassando o espaço referente à lei ou às teorias da ciência jurídica, para também ocupar os espaços

---

<sup>7</sup> Texto com grafia da época, ressaltamos que no decorrer do trabalho manteremos a grafia (quando esta não já tiver sido atualizada por outras fontes) em respeito ao momento histórico.

de poder e os bastidores que “participaram” da formação das leis, ou seja, dos discursos e fatos ocorridos fora do judiciário que repercutiram em toda sociedade.

Nesse diapasão, junto ao entendimento de Ricardo Marcelo Fonseca (2012), ressalva-se os vários aspectos do papel do Direito, pois este, interfere na realidade histórica uma vez que se relaciona com a economia, a sociedade, a política etc. Em vista disso, o Direito não é um mero sujeito passivo dos acontecimentos, mas interfere nos acontecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais. Sobre isso, sustenta o autor:

[...] o direito não é uma esfera passiva e condicionada com relação às estruturas mais palpáveis e “mensuráveis” da realidade histórica. O direito se intersecta no modo como funciona a economia, sendo sua nervatura essencial; o direito não é reflexo, mas faz parte do modo como é articulada a própria tessitura da esfera social, que naturalmente se esgarça sem uma dimensão ornamental. O direito, ainda, tem uma relação complexíssima com a política, podendo articular seus parâmetros, mas também conformar e limitar o modo como são tematizadas as suas diretrizes. Enfim, o que se diz é que o direito- naturalmente inserido de modo inevitável no contexto em que ele acontece – tem a sua espessura, a sua especificidade e sua dinâmica (FONSECA, 2012, p. 20).

Por isso, os discursos que serão analisados em tópico oportuno, não serão somente aqueles existentes na literalidade da lei, mas, sim, aqueles que se encontravam nos discursos que influenciaram oficialmente, ou pelos “bastidores”, em documentos oficiais, em reportagens da imprensa, em escritos de juristas, a criação de leis específicas à uma parcela da população, às crianças e adolescentes pobres e que, pela construção destes discursos, passaram a ser denominadas menores.

Desse modo, no Brasil, cuja história se difere em muito à da Europa, a infância também passou por uma evolução histórica, e tomou um lugar peculiar de destaque, quando da necessidade de construção de uma identidade nacional (após a Proclamação da República) que buscava atender interesses de uma elite médica e estatal, e apoiava-se em um conceito já definido por uma ciência biológica e psicológica, tratando a infância como um período de crescimento e desenvolvimento do ser humano que ia do nascimento até à puberdade e, portanto, uma época que a criança vive sua fase de meninice e puerícia.

Então, nesse país em que se buscava modernização, a criança torna-se ator social e político, sujeito à interferência estatal, dada a sua inocência e fragilidade que deveriam ser preservadas. Por este ângulo, pode-se ver na notícia publicada no jornal, *Semana Religiosa*, em que encontramos um discurso que fundamenta e enaltece essa “candidez pueril”:

Imperiosa e indeclinável é a necessidade de acauletar a criança de perniciosas e deploráveis convivências. **Pela sua inocência, pela sua candura, pela sua pureza, é que a criança seduz e attrahe, enternece e encanta.**

[...] Interessemos-nos pelo futuro da pátria brasileira. Despertar o instinto pernicioso da criança é um crime, e está em nós, dando bons exemplos, evitar que os futuros homens possam desviar seus pensamentos para o crime. **Façamos que essa geração que surge nos possa dar uma pátria nova, sadia e consciente de sua força, de seu poder e de seu valor** (POUSO ALEGRE, JORNAL SEMANA RELIGIOSA, 12 fev. de 1927) Grifo nosso.

De tal modo, a palavra “menor” foi sendo apropriada pelos dizeres jurídicos, propagada amplamente, e sendo incorporada por toda a sociedade, até ter a significação negativa, daqueles que, se ainda não integrados ao crime, estavam propensos a serem futuros criminosos. Do mesmo modo, o termo “desvalido” também foi construído pelo ideário social e identificava características específicas das deficiências que as crianças e adolescentes, assim chamadas, eram detentoras, tal qual, explicita Camara:

No movimento de caracterização dessa infância, aspectos relacionados à sua forma de vida, moradia, alimentação, brincadeiras, alcunhas, vestuário, davam às crianças características capazes de situá-las como desvalidas, abandonadas, deserdadas da sorte ou da fortuna. **Assim, por desvalida passou a ser caracterizada toda criança identificada como inferior do ponto de vista físico, moral, intelectual e econômico** (CAMARA, 2010, p. 44) Grifo nosso.

Em síntese, os menores desvalidos da sorte eram as crianças e adolescentes enquadrados na categoria de abandonados e/ou delinquentes, sendo o primeiro menor, a vítima passiva, que, na inexistência de pais e cuidadores, eram objeto mais da caridade do que da repressão, todavia, a ele não eram dispensados cuidados e punições, pois o menor abandonado sem auxílio, inevitavelmente se tornaria um menor delinquente. Enquanto isso, o segundo menor, uma vítima ativa, já eivado de ser um perigo social, “estagiando” para delinquência ou já um criminoso formado. (CAMARA, 2010)

Estas concepções não surgiram espontaneamente e as origens e razões que deram causa para o seu surgimento serão trabalhados a seguir.

## 2.1 Criminologia, Direito e a Nova Escola Penal

Mas o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo? (FOUCAULT, 1996, p. 8)

Buscando compreender quem eram os menores desvalidos da sorte e sua origem, vale trazer os registros iniciais de como uma definição originária do *ethos* do Direito, foi divulgada e internalizada pela sociedade a tal ponto, que este discurso escapou à seara jurídica, e alterou a linguagem pela qual toda uma sociedade passou a se referir às pessoas de determinado grupo da

população por décadas<sup>8</sup>. Igualmente, repercutiu-se a ideia de que o menor<sup>9</sup> delinquente e/ou abandonado, deveria sofrer interferência do poder estatal, dada sua predeterminação para o crime. Mas como e de onde se originaram esses discursos<sup>10</sup>?

Ao falar da Criminologia, torna-se inevitável que se volte os olhares para como essa ciência, bem como seu objeto de estudo e seus conceitos, foram produtos de construções típicas do momento histórico em que se encontravam inseridos. Desde os conceitos mais restritos que se ligavam apenas ao crime e ao criminoso, como àqueles mais críticos e abrangentes que passaram a incluir a vítima e o controle social do comportamento delitivo.

Independentemente de seu objeto e do enfoque específico na vítima, no criminoso, na punição ou no fenômeno do crime, seu estudo guarda direta ligação com diversas áreas do conhecimento humano, tais como, o Direito Penal, o Direito Processual Penal, a Antropologia, Sociologia, Psicologia, Biologia, Medicina e Criminalística, e destes vêm-se utilizando e extraindo métodos e subsídios interdisciplinares para exploração da criminologia.

A possibilidade desta correlação entre áreas do conhecimento ocorre a partir de um momento histórico do século XIX europeu, em que há a união de diversas ideias: o positivismo, o ideal de progresso, a compreensão da sociedade vista como um organismo, o evolucionismo de Darwin, estabelecendo-se como base à toda forma de pensamento. Sobretudo, na idolatria à Ciência, em seu empirismo, neutralidade, objetividade e busca pela verdade do mundo, pelas leis fundamentais do funcionamento deste corpo social.

Destaca-se que também, nesse momento, a criminalidade representava um problema em toda Europa moderna, gerando um forte apelo para que os intelectuais à época refletissem e escrevessem teorias a respeito e, principalmente, a partir do desenvolvimento de seus estudos, apresentassem soluções para a questão do crime e do criminoso.

Assim, a Criminologia foi iniciada pelo estudo das doutrinas penais, com a Escola Clássica, tendo sido desenvolvida, desde o século XVIII, a partir das ideias de Cesare Beccaria (1738-1794) e

---

<sup>8</sup> O termo menor e suas variantes, sobretudo como sinônimos para menor abandonado e menor delinquente, foram habitualmente utilizadas pela imprensa, pelos juristas, pelas publicações acadêmicas, pelos profissionais do direito, em suma, por toda sociedade, somente caindo em desuso após abolida sua utilização como termo legal, pela promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente em 1990, quando em seu texto, em vez de utilizar a expressão menor, passou a utilizar a designação criança ou adolescente.

<sup>9</sup> Devendo este ser compreendido, como aquele delinquente, desvalido da sorte, tal qual detalhado no item anterior.

<sup>10</sup> Os discursos jurídicos aqui considerados, nos ensinamentos de Neder, dizem respeito aos textos legais (códigos, leis, regulamentos, decretos); a formulação de um tipo particular de preocupação com as normas jurídicas expressas em artigos publicados pela imprensa ou em revistas especializadas; os discursos dos chefes de polícia, dos ministros de justiça e eminentes políticos; resultados de teses defendidas em faculdades de direito ou opinião de juristas considerados. (NEDER, 2012, p. 19)



Jeremy Bentham (1748-1832). Para esta corrente de pensamento, o crime tratava-se de um ente jurídico que decorre da violação de um direito, enquanto o criminoso é um ser livre que pratica o delito por escolha moral, alheia a fatores externos, considerando, portanto, o livre arbítrio e o indeterminismo, ou seja, esses juristas defendiam duas teorias distintas:

[...] o jusnaturalismo (direito natural, de Grócio, segundo o qual o homem tem direitos que lhes são inerentes independente do Estado) e o contratualismo (contrato social, de Rousseau, de acordo com o qual o Estado surge com um pacto entre homens, no qual abrem mão de parcela de sua liberdade em prol de direitos, na manutenção do bem estar social) (FONTES e HOFFMANN, 2018, p. 83 -84).

A “derrocada” desta escola de pensamento ocorre diante de sua ineficiência em apresentar respostas rápidas às necessidades da sociedade, o que faz emergir a necessidade de uma nova escola de pensamento. Isto acontece, conforme explica Salo de Carvalho, quando “o modelo penal da Ilustração não cumpre a promessa de diminuição radical da criminalidade, instaura-se a crise, gerando a necessidade de novo discurso legitimante, de uma nova operacionalidade na “luta racional contra o delito e o delinquente” (CARVALHO, 2008, p. 56).

Assim, surge a Escola Positiva, cuja teoria como ciência ocorre fortemente influenciada pelas tendências de pensamento da Europa no século XIX, especialmente o positivismo de Augusto Comte<sup>11</sup> e o determinismo<sup>12</sup>, como uma nova forma de pensar e reagir, contra o conceito abstrato do indivíduo, não mais uma compreensão do delito presa à tese indemonstrável do livre arbítrio, mas capaz de observar toda a complexidade de causas biológicas e psicológicas do indivíduo que determinavam suas ações.

Nesse contexto, o cientificismo passa a se expandir em todas as áreas do conhecimento, igualmente às humanidades, impulsionando um predomínio do pensamento racionalista, determinista e mecanicista e a necessidade de comprovação científica (ou ainda que se afirmava científica) das teorias para que estas pudessem ser consideradas verdades.

A força do racionalismo e cientificismo permaneceu, aliás, em busca também de uma forma de educação mais científica, o que Franklin Le Van Baumer denomina de “sacerdócio científico” (BAUMER, 1977. p. 105), atente-se:

[...] a educação tradicional, baseada nos clássicos, não equipava o indivíduo, ou a nação, para competir com sucesso na grande luta pela existência; que (transformando a metáfora), no jogo de xadrez do mundo moderno, o jogador não podia mexer as

---

<sup>11</sup> Isidore Auguste Marie François Xavier Comte (1798 -1857) foi o fundador da filosofia positivista, tendo publicado diversas obras cujos ensinamentos constroem os ideais positivistas. Dentre tais obras, destaca-se o Curso de filosofia positiva (1830-1842), publicado em seis volumes e posteriormente renomeado para “Sistema de Filosofia Positiva”.

<sup>12</sup> Simploriamente determinismo é um conceito filosófico que define que todos os fatos que acontecem no presente são determinados por causas anteriores.

pedras certas a não ser que conhecesse as regras do jogo, que <<são aquilo a que chamamos de leis da Natureza>>; que a educação científica era a <<condição essencial e absoluta do progresso industrial>>; que o ensino do método científico também tinha significado ético, porque inculcava um respeito adequado pelas provas (BAUMER, 1977. p. 105).

Sob esse fundamento, as teorias positivistas funcionaram como legitimadoras das práticas punitivas vigentes, dando suporte científico à adequação das penas, à necessidade da defesa social e às categorias de cada delinquente. No campo da Criminologia, segundo a Escola Positiva, embora o número expressivo de críticos às suas teorias, atribui-se a Cesare Lombroso (1835-1909, médico italiano), o princípio da constituição do conhecimento criminológico moderno, acompanhado posteriormente, por Rafeale Garofalo (1852-1934, magistrado e jurista criminológico italiano) e Enrico Ferri (1856-1929, criminologista e político italiano).

Lombroso defendia a ideia do criminoso nato, como fundamento de que os comportamentos são biologicamente determinados, também baseando-se em dados antropométricos<sup>13</sup>, construindo uma teoria evolucionista na qual os criminosos aparecem como tipos atávicos, ou seja, pessoas que reproduzem física e mentalmente características primitivas do homem. Vejamos:

Embora o autor tenha incorporado à sua teoria do “atavismo outras categorias referentes às enfermidades e às degenerações congênicas, no sentido de fundamentar as origens do comportamento criminoso, ele nunca abandonou o pressuposto de que as raízes fundamentais do crime eram biológicas e que poderiam ser identificadas a partir dos estigmas anatômicos dos indivíduos (ALVAREZ, 2002, p. 677-704).

Em seu livro mais famoso, *L'Uomo Delinquente* (O homem delinquente), Lombroso destacava as principais raízes do crime, tendo este sido exaustivamente reeditado na Itália e traduzido para diversos países europeus, ganhando notoriedade entre 1878 a 1887. Esta obra, na esteira do nosso estudo, resguarda em vários capítulos (5, 6 e 7), intitulados, “5. A demência moral e os delitos entre as crianças”, “6. Casuística (de delitos nos meninos) e “7. Sanções e meios preventivos do crime dos meninos”, o tratamento específico a ser ministrado para a questão da criança criminosa:

[...] Fica então demonstrado que em **uma certa cota de criminosos a raiz do crime remonta desde os primeiros anos do nascimento**, intervenham ou não causas hereditárias, ou dizer melhor, que se há alguns causados pela má educação, em muitos não influi nem mesmo a boa. A sua grande ação benéfica surge exatamente do fato de ser geral a tendência criminosa no menino, de modo que sem essa educação não se poderia explicar a normal metamorfose (em se tornarem delinquentes) que acontece na maioria dos casos (LOMBROSO, 2007, p. 85) Grifo nosso.

---

<sup>13</sup> Antropometria é um ramo da antropologia que estuda as medidas e dimensões das diversas partes do corpo humano.

Ademais, Lombroso destaca a necessidade de separação da criança de influências perniciosas e dos criminosos dos adultos, justificando o encarceramento perpétuo dos “desviantes”:

[...] **Impedir a conjunção fecunda dos alcoólatras e dos criminosos seria, pois a única prevenção do delinquente nato**, que, quando é tal, como se vê em nossa história, nunca se mostra suscetível de cura. Se com Bargoni, com Benelli, com Roussel, com Barzillai e com Ferri encontramos censuráveis casos de correção, acreditamos que seria enorme vantagem do país, em vez do manicômio criminal, melhor ainda seria uma **casa de abrigo perpetuo de menores** afetados pelos tenazes tendências criminosas e da demência moral (LOMBROSO, 2007, p. 86) Grifo nosso.

Ainda, justifica pelo determinismo, o aprisionamento e a separação da criança delinquente nato do convívio social, em prol de um bem social, bem como, atribuindo à educação uma forma de desvio do crime, para aqueles que nasceram bons, mas constituem detentores de uma “criminalidade infantil transitória”, afirmou Lombroso que:

[...] Para esses, o **manicômio criminal torna-se útil quase tanto e mais do que nos adultos, pois sufoca no nascimento os efeitos das tendências que não levamos em consideração a não ser quando se tornam fatais**. Essa ideia não é algo novo ou revolucionário. Sob uma forma mais radical e menos humanitária, a Bíblia já a havia ordenado ao pai apedrejar o filho maldoso. **A educação pode impedir os que nasceram bons de passarem para a criminalidade infantil transitória para habitual** (LOMBROSO, 2007, p. 86) Grifo nosso.

Para Lombroso, suas ideias eram tal qual um empreendimento a ser defendido e difundido amplamente, para que assim não passassem apenas de uma doutrina penal – como assim o foi – mas parte de uma ciência mais ampla, cujas aplicações no campo penal seriam apenas um dos desdobramentos possíveis. A respeito, o médico é explícito em um texto em que defende a antropologia criminal como uma ciência pura, conforme apresenta Alvarez *apud* Lombroso (ALVAREZ, 2003, p. 47): “Entretanto, não é para as aplicações judiciais que estudamos; os sábios fazem a ciência pela ciência e não para aplicações que poderiam fazer seu caminho imediatamente”<sup>14</sup> (LOMBROSO, 1896, p.15).

Entre os principais autores, que seguiam e desenvolveram à sua própria maneira, os ensinamentos de Lombroso, destacam-se os nomes de Ferri e Garofalo, que juntos ao primeiro, formaram os pilares intelectuais do movimento que ficou conhecido como Escola Positiva, Escola Determinista ou Escola Italiana de direito penal, de mesmo modo em que consolidaram uma definição mais geral da Criminologia, como a ciência voltada para o estudo do homem delinquente.

Com efeito, esclarece Alessandro Baratta:

---

<sup>14</sup> Tradução do autor citado.

A visão predominantemente antropológica de Lombroso (que, contudo, não negligenciava, como erroneamente certos críticos sustentam, os fatores psicológicos e sociais) seria depois ampliada por Garófalo, com a acentuação dos fatores psicológico (a sua Criminologia é de 1905) e por Ferri, com a acentuação dos fatores sociológicos (BARATTA, 2002, p. 39).

Em Ferri (1921), esta Escola Positiva, defendia iniciativas que primeiro evidenciavam as condições pessoais do delinquente em detrimento do fato criminoso *per se*. Logo, segundo Wesley Silva (2007, p.147) *apud* Ferri: “[...] com a observação do homem delinquente surgem as observações das causas naturais do delicto (factores anthropologicos, physicos e sociaes) e consequentemente, a indagação dos remédios de especial prevenção social.”

Nesse sentido, explana Gabriel Inácio Anitua:

O “corpo” do positivismo seria o de um Lombroso mais idoso e bastante conservador. Ferri e Garófalo representariam as duas “asas” de um mesmo “pássaro”, lastreado por sua suposta cientificidade e consubstanciação com os aparelhos de Estado. Verdade que a esquerda mais revolucionária tenha identificado com Ferri e a direita mais reacionária com Garófalo, o “lastro” comum seria o que os fizera derivar seu voo comum para posições claramente autoritárias quando o século XX chegou (ANITUA, 2008, p. 308).

Marcos César Alvarez (2003), enfatiza que a antropologia criminal e a criminologia em geral, ao insurgirem na segunda metade do século XIX na Europa, levaram à reelaboração das próprias doutrinas penais no interior do saber jurídico<sup>15</sup>, ao mesmo tempo que abriu novas possibilidades de criações normativas, enquanto introduziu no campo jurídico um discurso da desigualdade, ou seja, um discurso que avaliava, diferenciava e hierarquizava os indivíduos.

E foi a partir de diversos congressos de antropologia criminal, realizados no final do século XIX e início do século XX, na Europa, que sua população demonstrou grande interesse por essa disciplina, que além disto teve crédito não somente perante os especialistas, mas também perante aos leigos, que ouviam de Lombroso uma teoria simplista e uma justificativa científica para o aprisionamento daqueles que os incomodavam.

Além do mais, o autor enfatiza que foram nestes diversos congressos de antropologia criminal, realizados no final do século XIX e início do século XX na Europa, em especial o primeiro congresso, realizado em Roma em 1885, que ocorreu o ápice da carreira de Lombroso, assim como da escola de criminologia italiana. Entretanto, adverte, foram em congressos como estes que posteriormente, surgiram as principais resistências às novas ideias penais:

---

<sup>15</sup> No entender do autor saber jurídico, trata-se do “conjunto de práticas discursivas que tomam por objeto o direito e as instituições que o aplicam.” (ALVAREZ, 2003, p. 32)

Já no congresso seguinte, realizado em Paris em 1889, organiza-se a oposição às colocações centrais acerca do criminoso nato, sobretudo pela escola sociológica de Lyon, liderada por Lacassagne, que enfatiza o meio social como “caldo de cultura” do crime (apud Darmon, 1991, p. 91). Apesar de Lombroso e Ferri de incorporarem também fatores sociais a etimologia do crime, nos congressos seguintes os conflitos se exacerbam, permanecendo as divergências das diferentes teorias criminológicas até o último congresso, realizado em Turim em 1906. A morte de Lombroso em 1909 marca também o fim desses congressos (ALVAREZ, 2003, p. 49).

O magistrado Gabriel Tarde (1843-1904) é um dos fortes opositores da Escola Positiva, e em seus principais textos, *La criminalité comparée* e *La Philosophie pénale*, traz críticas ao trabalho de Lombroso e indica que a descrição do criminoso nato corresponde muito mais às características de um tipo profissional do que a determinações biológicas inatas. Outro fator que pesou para o declínio das ideias de Lombroso na Europa, foram as críticas aos procedimentos metodológicos que este utilizava, consideradas aquém dos padrões de cientificidade da época. Alvarez *apud* Richard, mais uma vez explicita:

Lombroso manipulava seus dados sem grande rigor, incorporando tudo que pudesse ilustrar seus duvidosos pressupostos de análise. Numa crítica nesse sentido, Gaston Richard, na seção da revista *L'Année Sociologique*, de 1896-1897, dedicada a sociologia criminal, afirma categoricamente que a teoria Lambrosiana é “*puramente déductive sous une apparence de fidélité à la méthode expérimentale*”, e desmonta em seguida os principais pilares da teoria do criminoso nato (ALVAREZ, 2003, p. 49, *apud*, RICHARD, 1897, p. 394).

Ademais, nos ensinamentos de Bitencourt (2012), a Escola Clássica e a Escola Positiva foram as únicas escolas que constituíram posicionamentos extremos e filosoficamente definidos e que, posteriormente, foram complementadas por outras correntes que procuravam uma conciliação entre as duas escolas precedentes. Essas escolas intermediárias ou ecléticas representaram a evolução dos estudos das ciências penais, sendo a primeira delas, a *Terza Scuola* italiana ou Escola Crítica, reconhecida a partir do famoso artigo, publicado por Manuel Carnevale em 1891, *Una Terza Scuola di Diritto Penale in Italia* (Uma terceira escola de Direito Penal na Itália). Em seguida, novos autores passaram a compor a Escola Crítica e apresentaram consigo, novos textos que marcam o início do positivismo crítico, entre eles, Bernardino Alimena, *Naturalismo Critico e Diritto Penale* (Naturalismo crítico e Direito Penal) e João Impallomeni, *Istituzioni di Diritto Penale* (Instituição de Direito Penal), que assim explicam:

A *terza scuola* acolhe o princípio da responsabilidade moral e a conseqüente distinção entre imputáveis e imputáveis, mas não aceita que a responsabilidade moral fundamente-se no livre-arbítrio, substituindo-o pelo determinismo psicológico: o homem é determinado pelo motivo mais forte, sendo imputável quem tiver capacidade de se deixar levar pelos motivos. A quem não tiver tal capacidade

deverá ser aplicada medida de segurança e não pena. Enfim, para Impallomeni, a imputabilidade resulta da intimidabilidade e, para Alimena, resulta da dirigibilidade dos atos do homem. O crime, para esta escola, é concebido como um fenômeno social e individual, condicionado, porém, pelos fatores apontados por Ferri. O fim da pena é a defesa social, embora sem perder seu caráter aflitivo, e é de natureza absolutamente distinta da medida de segurança (BITENCOURT, 2012, p. 214-215).

Outros fatores que auxiliaram no enfraquecimento das ideias de Lombroso, foi a resistência encontrada perante os juristas, principalmente entre os magistrados que não reagiram de forma positiva a “intromissão” da medicina à área jurídica que lhes pertencia, exclusivamente. Assim como a ideia de se verem obrigados a se tornar técnicos que fariam um diagnóstico mais sobre a natureza do criminoso do que sobre as circunstâncias do crime, condenando os criminosos mais pelo seu grau de perversidade e temibilidade do que pelo ato cometido. “Assim, no início do século XX na Europa, as ideias básicas da antropologia criminal já encontram amplo descrédito. E é neste momento que elas encontrarão nos países latino-americanos “verdadeiros eldorados da nova escola”. (ALVAREZ, 2003, p. 49, *apud* DARMON, 1991, p.110)

Destarte, em contraposição ao declínio que a Escola Positiva sofria na Europa, no Brasil as teorias de Lombroso encontraram “solo fértil”, sendo estas recebidas e ampliadas à realidade brasileira, pelos então juristas do país. Para entender como esses juristas conseguiram transpor os “muros da academia” para o mundo exterior, faz-se necessário entender a importância das Faculdades de Direito no Brasil, nesta conjectura e como seus componentes se comportavam político e socialmente.

## 2.2 “Os aprendizes do poder”, o saber jurídico e a Nova Escola Penal no Brasil

[...] a cultura jurídica no Império produziu um tipo específico de intelectual: politicamente disciplinado conforme os fundamentos ideológicos do Estado; criteriosamente profissionalizado para concretizar o funcionamento e o controle do aparato administrativo; e habilmente convencido senão da legitimidade, pelo menos da legalidade da forma de governo instaurada. (ADORNO, 1998, p. 91)

Conforme já destacamos, a Nova Escola Penal que encontrava seu declínio na Europa, em contrapartida, encontrava no Brasil, nova oportunidade de ascensão perante os intelectuais do país. Por isso, é importante nesse momento, trabalhar, quem eram os personagens pertencentes à intelectualidade dominante, e como se deu seu papel relevante, até a constituição de uma forte influência política e social. Para, portanto, descortinar como esses novos saberes jurídicos adentraram as escolas de Direito e provocaram discursos que resultaram em mudanças estruturais na sociedade que se perpetuaram para além de seu tempo.

Foi em 1827, que foram implementados os cursos de Direito nas cidades de São Paulo e em Pernambuco, tendo sido as duas cidades escolhidas, não ao acaso, mas a partir de uma articulação entre as diferentes regiões que compunham o país, com o intuito de atentar para a prevenção de eventuais movimentos separatistas, tendo como fundamento, a fundação de uma consciência nacional que se formava, conforme destaca Clóvis Bevilacqua:

Foram estes motivos que influíram no ânimo dos autores do projeto para escolherem as cidades, São Paulo e Olinda, por assento das duas universidades. Uma servia os habitantes do Norte, outras os do Sul. E tão manifesta era a razão da escolha que mais tarde havia de ser decisiva para a criação de outros dois cursos jurídicos, em 1827 [...]. E o intercâmbio das elaborações do Norte e do Sul deveria necessariamente contribuir, muito vantajosamente, para a unidade moral do organismo político (BEVILAQUA, 1977, p. 13-14).

Nesta toada, Antônio Carlos Wolkmer atribui a fundação dos cursos um objetivo específico:

A implantação dos dois primeiros cursos de Direito no Brasil, em 1827, um em São Paulo e outro em Recife (transferido de Olinda em 1854) refletiu a exigência de uma elite, sucessora da dominação colonial, que buscava concretizar a independência político-cultural, recompondo ideologicamente a estrutura de poder e preparando uma nova camada burocrático-administrativa, setor que assumia a responsabilidade de gerenciar o país (WOLKMER, 2000, p. 80).

Somente em 1879, com o decreto Nº 7.247, de 19 de abril, referida como a Reforma de Leôncio de Carvalho, há o fim do monopólio de Recife e São Paulo, viabilizando a criação das faculdades livres de Direito em diversos estados, primeiramente, no Rio de Janeiro em 1891, permitindo ampliar, ao menos potencialmente, o campo institucional de reflexão a respeito das ideias jurídicas no país, assim como o desenvolvimento de outras teorias, além daquelas oriundas do universo jurídico (NEDER e FILHO, 2018, p. 106-136).

Portanto, o Brasil, na virada do século XX, tinha sua intelectualidade composta, quase que exclusivamente, pelos juristas e bacharéis<sup>16</sup>. Sob este prisma, em “Discurso jurídico e ordem burguesa no Brasil: criminalidade, justiça e Constituição do Mercado de Trabalho (1890-1927)”, Gizlene Nader traz, com o enfoque no pensamento jurídico e o discurso que este carrega, a influência dos juristas e bacharéis de Direito, como agentes históricos na construção da nova ordem social que se apresenta quando da primeira república, e como estes influenciaram os caminhos do Brasil para a pretensa modernidade desejada, a partir da criação dos conceitos de “nação, indivíduo e de mercado”, e diante

---

<sup>16</sup> Segundo a autora Gizlene Nader a diferença entre os bacharéis e os juristas seria que este último, é assim considerado, porque “já atingiu notoriedade e respeitabilidade, quer pela via política, quer pelo brilhantismo e pela erudição com que pautam sua carreira, geralmente marcando suas atividades com a formulação de argumentos notáveis sobre a organização social e política do país.” (NERDER, 2012, p. 181) Também, outros bacharéis pertencentes a intelectualidade brasileira eram os graduados em Medicina e Engenharia.

do entendimento do que deveria ser tomado por “civilização, progresso e modernização” (NEDER, 2012, p.16-17).

Sérgio Adorno, em seu livro, *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*, discorre sobre o Brasil do século XIX, fazendo uma análise social sobre a formação cultural e profissional dos bacharéis em São Paulo, e de como esses personagens, em suas cenas, inseriram-se dentro das instituições do poder e da dominação da política brasileira. Do mesmo modo, o autor explica como a criação e fundação dos cursos jurídicos no país, “nutriu-se da mesma mentalidade que norteou a trajetória dos principais movimentos sociais e resultaram na autonomização política dessa sociedade: o individualismo político e o liberalismo econômico”, com o objetivo da manutenção da posição de privilégios da elite que bradava, quando da formação da democracia, sobretudo, a construção da burocratização do aparelho estatal.

Assim, aduz:

O Bacharel acabou por constituir-se, portanto, em sua figura central porque mediadora entre interesses privados e interesses públicos, entre o estamento patrimonial e os grupos sociais locais. **A criação de uma verdadeira *intelligentia* profissional liberal**, nascida no bojo da sociedade agrário-escravagista, compreendida, na sua grande maioria, de bacharéis, promoveu a ampliação de quadros políticos e administrativos, sedimentou a solidariedade intra-elite de modo a rearticular as alianças entre os grupos sociais representantes do mundo rural e do mundo urbano e, sobretudo, possibilitou a separação entre o poder doméstico e o poder público, fundamental para a emergência de uma concepção de cidadania (ADORNO, 1988, p. 78) Grifo nosso.

Nos assentamentos do autor, essa chamada *intelligentia* foi o que viabilizou a formação de uma consciência nacionalista. Para mais, as Academias de Direito promoveram em seu interior a profissionalização da política, conferindo aos seus formandos papéis determinantes, tendo estes se apropriado de oportunidades de acesso e promoção nas carreiras diretivas dos órgãos centrais e regionais de governo.

Aliás, além do forte papel exercido no campo da administração pública, estes bacharéis também ocupavam em grande monta, cargos ligados à imprensa, o que possibilitou a ampla divulgação de seus discursos e a propagação de seus ideais. Assim, explica:

Toda uma “trama” intrincada de relações e de práticas sociais constituiu o terreno sobre o qual se edificou o universo ideológico que fez emergir o principal intelectual da sociedade brasileira durante o século passado (século XIX): o bacharel. Tratou-se de um intelectual que se desenvolveu às expensas de uma vida acadêmica controvertida, agitada e heterogênea, construída nos interiores dos institutos e associações acadêmicos, **que teve no jornalismo seu mais eficaz instrumento de luta e tornou viável a emergência de uma ética jurídica liberal, defensora das liberdades e da vigília permanente da sociedade. As academias de Direito**



**fomentaram um tipo de intelectual produtor de um saber sobre a nação, saber que se sobrepôs aos temas exclusivamente jurídicos e que avançou sobre outros objetos de saber.** Um intelectual educado e disciplinado, do ponto de vista político e moral segundo teses e princípios liberais (ADORNO, 1988, p. 79) Grifo nosso.

Neder *apud* Falcão evidencia essa realidade, demonstrando dentre as profissões do campo jurídico da Faculdade de Direito do Recife, os graduados entre 1870-1930, 83,4% empregaram-se no setor público e 16,5% no setor privado, ao mesmo tempo em que verifica que 35,5% dos empregos no setor público nada tinham a ver com o Direito (NEDER *apud* FALCÃO, 2012, p. 182). Conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Empregos (Escola do Recife 1870-1930)

Emprego	Número e Egressos	%
Judicial	1.657	48,0
Educação	233	6,8
Burocrático	564	16,4
Legislativo	424	12,3
Setor Privado	570	16,5
Total	3.448	100,0

Fonte: (FALCÃO, 1979)

Sob este prisma, ao vasculhar a história brasileira é fácil demonstrar a presença dos bacharéis em Direito no contexto político do país. Vale ressaltar que, na Primeira República o Brasil teve treze presidentes. Desses, dez eram bacharéis em Direito e somente três eram militares. Senão, vejamos:

Tabela 2 – Profissões dos presidentes na Primeira República (1889-1930)

NOME	MANDATO	FORMAÇÃO	LOCAL DE FORMAÇÃO	ANO DE FORMAÇÃO
Deodoro da Fonseca	1889-1891	Militar	-----	-----
Floriano Peixoto	1891-1894	Militar	-----	-----
Prudente de Moraes	1894-1898	Direito	Faculdade de Direito de São Paulo	1863
Campos Salles	1898-1902	Direito	Faculdade de Direito de São Paulo	1863
Rodrigues Alves	1902-1906	Direito	Faculdade de Direito de São Paulo	1870
Afonso Penna	1906-1909	Direito	Faculdade de Direito de São Paulo	1870
Nilo Peçanha	1909-1910	Direito	Faculdade de Direito de São Paulo	1887
Hermes da Fonseca	1910-1914	Militar	-----	-----
Wenceslau Brás	1914-1918	Direito	Faculdade de Direito de São Paulo	1890
Delfim Moreira (interino)	1918-1919	Direito	Faculdade de Direito de São Paulo	1890
Epitácio Pessoa	1919-1922	Direito	Faculdade de Direito de São Paulo	1896
Artur Bernardes	1922-1926	Direito	Faculdade de Direito de São Paulo	1900
Washington Luis	1926-1930	Direito	Faculdade de Direito de São Paulo	1891

Fonte: <https://www.camara.leg.br/noticias/93698-os-presidentes-da-republica-velha/> Acesso em 22 de setembro de 2020

De mesma sorte, comprova-se que os bacharéis tinham forte presença nos cargos políticos mineiros, conforme contaram os estudos realizados por Irlen Antônio Gonçalves (GONÇALVES, 2015, p. 03-17), que no período da Primeira República (1891-1930), o Estado de Minas Gerais teve quinze presidentes, dentre estes, doze eram bacharéis em Direito, um médico, um engenheiro e um advogado prático, conforme tabela abaixo:

Tabela 3 – Formação dos Presidentes do estado de Minas Gerais (1891-1930)

<b>Nome</b>	<b>Mandato</b>	<b>Formação</b>	<b>Local</b>	<b>Ano de formação</b>
Antônio Augusto Lima	1891	Direito	São Paulo	1882
Eduardo Ernesto da Gama Cerqueira	1892	Direito	São Paulo	1868
Affonso Augusto Moreira Penna	1893-1894	Direito	São Paulo	1870
Crispim Jacques Bias Fortes	1895-1898	Direito	São Paulo	1870
Francisco Silviano de Almeida Brandão	1899-1901	Médico	Rio de Janeiro	1875
José Cândido da Costa Senna	1902	Engenheiro	Ouro Preto	1880
Francisco Antônio Salles	1903-1906	Direito	São Paulo	1886
João Pinheiro da Silva	1907-1908	Direito	São Paulo	1887
Wenceslau Braz Pereira Gomes	1909-1910	Direito	São Paulo	1879
Júlio Bueno Brandão	1911-1914	Advogado prático	São Paulo	1890
Delfim Moreira da Costa Ribeiro	1915-1918	Direito	São Paulo	1900
Arthur da Silva Bernardes	1919-1922	Direito	São Paulo	1900
Raul Soares de Moura	1923-1924	Direito	São Paulo	1900
Fernando de Mello Vianna	1925-1926	Direito	Ouro Preto	1900
Antônio Carlos Ribeiro de Andrada	1927-1930	Direito	São Paulo	1891

Fonte: Tabela elaborada com base em GONÇALVES, Irlen Antônio. A retórica discursiva dos bacharéis em direito sobre os projetos de educação profissional. In: VIII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2015, Maringá. VIII Congresso Brasileiro de História da Educação: matrizes interpretativas e internacionalização. Maringá: Universidade Federal de Maringá, 2015. v. 1. p. 03-17.

Em outras palavras, a classe de bacharéis foi preparada para preencher os cargos públicos que necessitavam ser ocupados, quando da República Velha, já que a máquina estatal precisava funcionar e, principalmente, deveria estar perfeitamente de acordo com os interesses oligárquicos. Para tanto, os bacharéis foram preparados de modo a ter grande influência e penetração na administração estatal.

A predominância quase absoluta de burocratas em cargos do governo, durante os anos cruciais de formação e consolidação do Estado brasileiro, foi um fator coesivo pelo fato de a ocupação em

cargos públicos favorecer uma orientação estadista. A burocracia, composta por pessoas ideologicamente comprometidas com a manutenção da unidade nacional, foi planejada para ter as habilidades necessárias à organização do poder e para contrapor-se a quaisquer manifestações de ameaça à ordem.

Importante evidenciar que nos anos iniciais da República, o país passava por mudanças profundas em sua realidade social, particularmente, a abolição da escravatura e o fim da monarquia que marcaram, em alguma medida, o processo de modernização capitalista. A população negra posta em liberdade, sem a existência de políticas públicas de reparação e recolocação na sociedade, uma tímida industrialização que se formava, e, por consequência, um êxodo rural de trabalhadores em busca de melhores oportunidades de trabalho, incrementando as paisagens dos grandes centros do país evidenciaram a necessidade de um novo panorama a ser construído, conforme explica Alvarez:

A substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, o acelerado processo de urbanização no Rio de Janeiro e em São Paulo e os ideais de igualdade política e social associados à constituição da República estabeleceram novas urgências históricas para as elites políticas e intelectuais no período, e para os juristas reformadores em particular. Sobretudo, o ideal das elites republicanas de construir uma sociedade organizada em torno do modelo jurídico-político contratual defronta-se com uma população que aparece aos olhos dessa mesma elite ou excessivamente insubmissa, como no Rio de Janeiro da época da Revolta da Vacina (cf. Sevckenko, 1984), ou por demais “multifacetada e disforme”, como em São Paulo (cf. Adorno, 1990). Assim, o antigo medo das elites diante dos escravos será substituído pela grande inquietação em face da presença da pobreza urbana nas principais metrópoles do país (ALVAREZ, 2002, p. 693).

Neste contexto, no Brasil, sob o pretexto da busca pela modernidade, na construção de uma nação ordeira e civilizada, seguindo o exemplo da Europa, inicia-se no final do século XIX e início do XX, um culto ao cientificismo. O já citado “sacerdócio científico”, que poderá ser observado em vários campos da sociedade e do Estado, como no Direito, na polícia, na imprensa, na medicina e na literatura. A partir de então, os intelectuais passam a ser “cultuados” como sábios, dada sua abrangência cultural que incluía em seu repertório autores como: Comte, Darwin, Platão, Balzac, Zola, Byron, Shakespeare, Bacon, Maquiavel, Homero, Virgílio, Dante, Camões, entre outros (Sá, 2006, p. 39-91).

Nesta lógica, Bandeira expressa acerca da *intelligentzia* brasileira e os rumos que esta tomava:

A *intelligentzia*, de um modo geral, tinha, na virada do século XIX para o XX, um desprezo pelo que era folclórico e/ou popular (no qual estavam em grande parte situadas as culturas africana e indígena), assim como pelo cotidiano dos trabalhadores e, mais ainda, por aqueles que estavam imersos no mundo da marginalidade, no qual havia uma maioria de negros e mestiços. Para os homens da ciência em particular, entre os quais medrava uma grande influencia do

cientificismo, havia uma premência em se combater o passado anticientífico, antiburguês, e aproximar o Brasil dos padrões da Europa Ocidental. Essa elite ilustrada tinha grande fé no progresso (alavancado pela ciência e dirigido pela burguesia) e considerava que o “saber popular significava o arcaico, o velho, o primitivo, o folclórico aquilo que deveria ser extirpado de uma sociedade cujo futuro apontava para o moderno e o dinâmico” (BANDERA, 2015, p. 130 *apud*, NORONHA, 2003, p. 43).

Reforçando o entendimento, Ricardo de Brito Freitas diz:

No país, o positivismo veio a se mostrar um aliado do regime republicano. Vê-se, portanto, como o seu papel ideológico transcendeu aos espaços das academias jurídicas para exercer forte influência sobre as camadas médias urbanas ilustradas e o Exército. Nas faculdades de direito, o positivismo mostrou-se antiliberal, combatendo a ideologia que durante décadas, bem ou mal, havia influenciado os estudos jurídicos (FREITAS, 2002, p. 270).

Também, essa onda cientificista advinda da Europa, de mesmo modo, encontrou em terras Tupiniquins, mentes ávidas pelo pensamento que evocava a existência de raças superiores, tomando com relativa facilidade as mentes da *intelligentizia* nativa, “que ganhava com essa importação de “ideias novas” um grande reforço intelectual para, simultaneamente, alicerçar-se como estamento pensante e enfrentar a grave questão social (principalmente a marginalidade) e higienista, além de colocar-se consciente ou inconscientemente, a serviço das classes dominantes dirigentes.” (BANDERA, 2015, p. 141).

À vista disso, com a República, o estado de direito igualou a todos perante a lei, obrigando as elites a buscarem no cientificismo, principalmente nas teses racistas, eugenistas e da Escola Positiva, formas e conteúdos diferenciadores de cidadania, chegando ao ponto de conectar a construção da identidade nacional republicana à questão racial, em muitos dos discursos emitidos na virada do século XIX para o XX.

Diante desse quadro, fica fácil compreender como a Escola Positiva e os ensinamentos de Lombroso, Garofalo e Ferri adentraram a nova nação que se formava, sendo seus ensinamentos absorvidos pela intelectualidade pensante que ditava para toda a sociedade, aquilo que deveria ser entendido como verdade. Segundo diversos historiadores do direito penal<sup>17</sup>, João Vieira de Araújo (1844-1922) foi o primeiro autor brasileiro a demonstrar interesse pelas teorias criminais, professor da Faculdade de Direito do Recife, passou a comentar as ideias de Lombroso em suas aulas e também em textos sobre legislação criminal do Império, como demonstra em seu livro “Ensaio de Direito

---

<sup>17</sup> Moraes (1939) e Castiglione (1962)

Penal ou Repetições Escritas sobre o Código Criminal do Império no Brasil”, publicado em 1884, em que traz:

O direito criminal dentre todos os outros direitos é justamente o que está sujeito às mais constantes e rápidas mudanças em seu conceito. Basta ler a obra do grande professor italiano Cesare Lombroso – *L’Uomo Delinquente* – e ter uma ligeira notícia da importância dos estudos realizados na antropologia em diversos países adiantados da Europa para avaliar ou prever que progressos estupendos estão reservados no futuro às instituições criminais (ARAUJO, 1884:v, *apud* ALVAREZ, 2002, p. 683).

João Vieira de Araújo, além do local das salas de aula da Faculdade de Direito de Recife, auxiliou na ampla divulgação das ideias da Nova Escola Penal, em publicações em periódicos diversos e revistas jurídicas do Rio de Janeiro. Em que pese seu papel importante, outros autores como Silvio Romero (ROMERO, 1951) atribuem a Tobias Barreto (1839-1889) o mérito de ser o precursor dos ensinamentos da Escola Positiva no país, isto se dá, em muito, pela publicação de seu livro em 1884, *Menores e Loucos*, em que faz fortes referências ao livro de Lombroso, *L’Uomo Delinquente*, e discute a necessidade de criação de legislações especiais para diferentes tipos de criminosos.

Indiferentemente da possibilidade de se precisar qual seja o “pai” da Escola Positiva na Primeira República, certo é que diversos outros juristas seguiram por este caminho e passaram a divulgar em publicações de livros e artigos, as novas abordagens “científicas” acerca do crime e do criminoso: Clóvis Beviláqua, José Higino, Paulo Egídio de Oliveira Carvalho, Raimundo Pontes de Miranda, Viveiros de Castro, Aurelino Leal, Cândido Mota, Moniz Sodré de Aragão, Evaristo de Moraes, José Tavares Bastos, Esmeraldino Bandeira, Lemos Brito. Esses autores não concordavam em unísono com as ideias da Escola Positiva, de modo que, enquanto uns concordavam indiscutivelmente, outros criticavam certas colocações pelo fato de as considerarem demasiadamente radicais. Todavia, todos concordavam em um certo ponto: a legislação penal brasileira precisava acompanhar-se com o que a sociedade preconizava como moderno.

Sobre como esses juristas interpretavam e escreviam sobre as teorias de Lombroso, mais uma vez Alvarez argumenta:

De todo modo, é evidente a forte presença de Lombroso na maioria dos trabalhos, indicando a subordinação, como já afirmei, no Brasil, das abordagens sociológicas do crime àquela da antropologia criminal. Mesmo aqueles que não se empolgam com os exageros deterministas da Escola Antropológica não deixam de render homenagem a Lombroso e seus discípulos. Este é o caso, já citado, de Tobias Barreto que, embora tenha lançado muitas críticas aos exageros de *L’Uomo Delinquente*, não deixa de considerá-lo um livro revolucionário. Mais do que a concordância em torno da contribuição de Lombroso, o principal ponto de convergência do discurso da criminologia no Brasil, ou da Nova Escola Penal como passa a ser chamada com

mais propriedade pelos autores nacionais, é a ideia de que o objeto das ações jurídica e penal deve ser não o crime, mas o criminoso, considerado como um indivíduo anormal. Assim, com a emergência do discurso da Nova Escola Penal no interior dos debates jurídicos nacionais, o que temos é a presença de um discurso normalizador no interior do saber jurídico (ALVAREZ, 2003, p. 688).

Na medicina destaca-se o nome de Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) que concordava com as teorias vindas da Itália e as “adaptava” à realidade brasileira, conforme Bandera esclarece:

Nina Rodrigues (1862-1906), mulato, natural do Maranhão, estudou Medicina nas faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro (onde se formou). Ganhou fama nacional e internacional a partir de sua atividade como médico legista e, principalmente, como intelectual professor do cientificismo, do qual teve influencia maior de Spencer, das teses racistas e da Escola Positiva. É, provavelmente, o mais proeminente defensor das teses racistas no Brasil. Escreveu diversos livros e artigos – alguns dos quais em periódicos internacionais – para “demonstrar”, à luz do cientificismo que as raças não brancas, mormente a raça negra, estavam atavicamente atrasadas do ponto de vista evolucionista em relação à raça branca, e que esse atraso não poderia ser recuperado pelos princípios liberais (educação universal, todos iguais perante a lei e etc.), pois era motivado por princípios biológico-antropológicos de hereditariedade, clima e cultura. Ele reconhece a “inferioridade” dos não brancos, especialmente os negros, como sendo “um fenômeno de ordem perfeitamente natural, produto da marcha desigual do desenvolvimento filogenético da humanidade nas suas diversas divisões ou seções”. Para ele a “inferioridade” atávica da raça negra trazia “inferioridade” à nação brasileira, dificultava o alcance do progresso/civilização. Os negros e os não brancos estavam vivendo em outro patamar civilizatório, o que os impossibilitava de ascender à civilização branca por meio da abertura concedida pelo liberalismo. Entre a civilização branca e a negra, havia dois mil anos de diferença (RODRIGUES, 1988, p.5; p.7; p. 264-266, apud BANDERA, 2015, p. 144-145).

Portanto, Nina Rodrigues defendia que as raças inferiores – não brancas, índios e negros – não deveriam ser julgadas com as mesmas leis dos povos brancos. Em seu entendimento, as leis deveriam ser elaboradas diferentemente entre as pessoas, de acordo com o “tipo” de indivíduo que seriam aplicadas, o que faz jus ao entendimento das legislações, acerca do tratamento a ser ministrado no caso da criminalidade, em especial àquelas legislações endereçadas aos menores desvalidos da sorte. A exemplo disto, pode-se observar o Código de Menores de 1927, que embora não fosse assim oficialmente, era aplicado e endereçado a crianças específicas, as pobres.

Assim, Raimundo Nina Rodrigues assente:

Como nos animais, diz Lombroso (Medicina Legale), o delito nos selvagens não é mais a exceção, é regra geral”. Evidentemente Lombroso julga aqui as ações dos selvagens, pelo critério de criminalidade dos povos cultos, pois que propõe-se êle exatamente a demonstrar que, salvo pequenas excessões, os atos tidos por criminosos nos povos civilizados confundem-se nos selvagens com os atos comuns, permitidos e até obrigatórios. Na revista que êle passa a todos os domínios da atividade

criminosa, esta ideia salienta-se e acha plena confirmação (RODRIGUES, 1938, p. 29).

Quanto aos juristas, estes acatavam em parte os preceitos de Nina Rodrigues, naquilo que lhes parecia conciliável, mas ainda, mantendo um “corporativismo” na defesa do monopólio dos profissionais da lei, no campo da justiça, conforme afirma Alvarez:

Os juristas adeptos da criminologia se, por um lado, concordavam no geral com as ideias acerca da responsabilidade penal expressas por Nina Rodrigues, por outro, não podiam levar tão longe os argumentos da Escola Positiva, pois isto poderia colocar em risco o próprio monopólio dos profissionais da lei no campo da justiça. O que parece singularizar a atuação desses juristas reformadores é que eles buscaram conciliar teórica e praticamente as doutrinas e os dispositivos legais propostos pelas Escolas Positiva e Clássica. [...] eles buscaram realizar reformas jurídicas e institucionais que forçassem os limites aos quais o liberalismo havia circunscrito o papel do Estado no país, pois, nas disputas entre os adeptos da Escola Clássica e da Escola Positiva de direito penal, estavam fundamentalmente em jogo concepções diferentes acerca do papel do Estado ante a sociedade (ALVAREZ, 2003, p. 695).

Nesta perspectiva, a vadiagem e sua criminalização, com grande contribuição da criminologia positivista, fizeram emergir uma necessidade expressa pelos discursos, de criar um novo entendimento das representações de trabalho, visto até então, como atividade aviltante, portanto, não desejada pela sociedade. Nasce a iminência da criação de uma nova ética voltada para o trabalho, tratando como criminoso aquele que tentasse fugir ao imperativo de se tornar um cidadão produtivo, na construção da sociedade moderna brasileira.

Não obstante, as políticas públicas que se esmeravam em disciplinar e prender os vadios, das mais variadas idades (inclusive crianças e adolescentes), colocaram as crianças em posição de destaque no Estado, sendo vistas, como alvo do investimento público. Ou seja, sob a égide do Estado, estes atores sociais, sob o pretexto da formação do espírito nacional, deveriam ser conduzidos e adestrados para a formação do futuro trabalhador. Isso se dá devido ao grande número de crianças e adolescentes, consideradas como desvalidas da sorte, abandonadas à própria sorte, passíveis à delinquência e vadiagem, necessitados da assistência pública e, portanto, em evidência e destinatário de legislações e discursos.

Havendo essa necessidade de construção de uma “nova” sociedade, preceitua Alvarez, quanto aos recursos manejados em prol da criança, sustentados pela criminologia e a Nova Escola Penal, o papel determinante da educação, como ferramenta de combate à criminalidade:

A inquietação diante da pobreza urbana, presente, como vimos, desde o liminar da República, levou as elites políticas e intelectuais da época a buscarem estratégias diversas que visavam não apenas criar novos instrumentos de controle social dessas

populações, mas também adequar suas formas de conduta às exigências colocadas pela marcha da civilização e do progresso do país.

**A discussão acerca do papel da educação no combate à criminalidade exemplifica claramente a forma de pensar dos juristas adeptos da nova escola a este respeito** (ALVAREZ, 2003, p. 158) Grifo nosso.

Quer dizer, a escola passa a ser vista como local de desvio da criminalidade e delinquência, como esclarece Jefferson de Almeida Pinto:

Pelo que nos foi possível perceber em muitos pontos relativos à criminologia positivista, a ideia de que se poderia prevenir a criminalidade passaria também por medidas assistenciais e educacionais.

Entre estas ações, podemos identificar [...] a ação sobre a escola para que se pudesse no futuro evitar a vagabundagem, a decadência física, o roubo, a corrupção sexual [...].

Neste caso, o que acabamos por situar é que, para além do determinismo biológico, muitos intelectuais e operadores do sistema jurídico-penal acabariam por ver na montagem de instituições assistências e educacionais meios eficazes para se combater a criminalidade (PINTO, 2013, p. 65-66).

Como a Nova Escola Penal influenciou o Direito, as ciências jurídicas, os projetos de lei e as leis promulgadas em solo brasileiro, em relação à infância e à educação, em seus papéis e representações, é o que veremos a seguir.



### CAPÍTULO III – A JUDICIALIZAÇÃO DOS DIREITOS DO CIDADÃO

Enfim, creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção. [...] penso ainda na maneira como um conjunto tão prescritivo quanto o sistema penal procurou seus suportes ou sua justificação, primeiro, é certo, em uma teoria do direito, depois, a partir do século XIX, em um saber sociológico, psicológico, medico, psiquiátrico: como se a própria palavra da lei não pudesse mais ser autorizada, em nossa sociedade, senão por um discurso da verdade (FOUCAULT, 1996, pp.18-19).

Para tratarmos da judicialização da infância no Brasil, as implicações advindas dos discursos, assim como as representações dadas à criança e à escola, no contexto da Velha República, faz-se necessário remetermos a tempos mais remotos, para que possamos compreender como se constituíram e se formaram, as relações institucionais, dentro da burocracia estatal, no aparato dos Estados Nacionais modernos. Para então, compreender como estas relações passaram a regular e gerir o elo entre o indivíduo/cidadão para com o Estado, a formação normativa, juntamente com a judicialização dos direitos dos cidadãos (CARVALHO, 2016).

Nos ensinamentos de Norberto Bobbio (2001), a importância de se estudar a história a partir dos aspectos normativos, é a possibilidade de, a partir desses aspectos, desvendar os interesses que moveram determinada sociedade, um recorte da verdade que pode responder o porquê de certas ações terem sido proibidas, ordenadas e/ou permitidas.

Nesse sentido, ensina:

A história pode ser imaginada como uma imensa torrente fluvial represada: as barragens são as regras de conduta, religiosas, morais, jurídicas, sociais que detiveram a corrente das paixões, dos interesses, dos instintos, dentro de certos limites, e que permitiram a formação daquelas sociedades estáveis, com suas instituições e com os seus ordenamentos, que chamamos de “civilização”. Há indubitavelmente, um ponto de vista normativo no estudo e na compreensão da história humana: é o ponto de vista segundo o qual as civilizações são caracterizadas pelos ordenamentos de regras nas quais as ações dos homens que as criaram estão contidas. A história se apresenta então como um complexo de ordenamentos normativos que sucedem, se sobrepõem, se contrapõem, se integram. Estudar uma civilização do ponto de vista normativo significa, afinal, perguntar-se quais ações foram, naquela determinada sociedade, proibidas, quais ordenadas, quais permitidas; significa, em outras palavras, descobrir a direção ou as direções fundamentais em que se conduzia a vida de cada indivíduo (BOBBIO, 2001, p. 24-25).

Sob este prisma, em História da sexualidade, Michel Foucault descreve o poder do soberano, representado pela superioridade que se exterioriza em diferentes facetas da vida de seus súditos, caracterizada pelo direito à vida sobre a morte. Nesse contexto, o soberano detinha o direito de dispor

sobre a vida de seus filhos, súditos e escravos, uma vez que a vida destes era proeminente de seu poder e, sob esse fundamento, a vida lhes pode ser tirada (“deixar morrer”), ou mantida (“deixar viver”), porque pelo soberano, ela lhes foi “dada” (FOUCAULT, 1988).

Os súditos, naquele tempo (surgimento da monarquia), não detinham capacidade para decidir por suas vidas e seus corpos, o que, pensando analogamente, nos leva a compreender aquela incapacidade, assemelha-se à incapacidade civil dos tempos atuais, ou seja, os súditos eram como “crianças” geridas pelo poder absoluto que influía até mesmo sobre suas vidas, sendo o suicídio uma forma de emancipação.

Somente a partir do século VIII, na época clássica, a morte deixa de ser o principal mecanismo de poder, sendo, a partir de então, a gestão sobre a vida em si. Assim sendo, o poder não é mais controlado a partir do direito à vida individual, mas à sobrevivência de determinado povo ou sociedade. *A posteriori*, Foucault identifica um segundo tipo de poder, este realizado na disciplina dos corpos e regulação das populações, ambas voltadas para gestão da vida. A vida nesse contexto é um “produto” do poder, submetido à potência pela qual justificam-se a atuação de forças que sustentam os processos econômicos, bem como a segregação e a hierarquização social.

Atendendo-se a uma análise nominalista, Foucault recusa-se a pensar o poder enquanto coisa ou substância, as quais seriam possuídas por uns e extorquidas por outros. O poder opera de modo difuso, espalhando-se por uma rede social que inclui instituições diversas como a família, a escola, o hospital e a clínica. Ele é, por assim dizer, um conjunto de relações de forças multilaterais (FOUCAULT, 1999).

Nessa conjuntura, o biopoder é definido assumindo duas formas: por um lado, em uma anátomo-política do corpo e, por outro, em uma biopolítica da população. O biopoder se efetiva a partir do momento em que a subsistência, aparece como possibilidade de vida, para além do atendimento das necessidades básicas e defesa contra os riscos biológicos (fome e peste), para então, ser garantida por tecnologias de produção de alimentos e de estudo da vida. O saber sobre a vida é assim localizado como poder sobre a vida, como uma Tecnologia Política.

Nesse sentido, Rayane de Araújo Mendes de Carvalho *apud* Agamben explica:

Todo esse processo nos leva, conseqüentemente, a refletir também sobre o modo como o sujeito torna-se um problema para o Estado, a ser administrado e a ser gerido. É justamente na modernidade, a partir do final do século XVIII que a política se transformando em biopolítica, e a vida natural do ser humano começando a ser incluída, como diria Foucault, nos mecanismos e nos cálculos do poder estatal (AGAMBEN, 2010). A partir de então, o ser humano passa a ser constituído como

um ser de direitos e, também, de deveres para com o Estado Nação (CARVALHO, 2016, p. 59).

Importante ressaltar que a origem do poder é proveniente da sociedade e nela se efetiva na política, no construto social por ela exercida, na criação e fixação das leis, no controle que à política foi deferida, pelo “contrato social” assinado entre a sociedade e seus representantes, que exercem o poder que lhes foi conferido pelo poder de polícia<sup>18</sup> (HOBBS, 1988).

Logo, na sociedade controlada pelo poder através da política, o direito tem um papel fundamental, visto que através dele é exercido o poder regulamentador da vida e de suas possibilidades. As normas jurídicas se constituem como mecanismos do poder político sobre a vida, um elemento regulamentador que se integra nas mais variadas searas.

Conforme elucida Thomas Hobbes, as pessoas, em comum acordo, aceitaram em nome de uma convivência social harmoniosa em que lhes é garantida viver da melhor forma, uma vida regrada, em que suas vontades são tolhidas em face dos desejos dos outros, em busca de alcançar a paz social. Mas com o foco do poder político, a vida se sobrepõe e resiste ao direito como norma de proteção do Estado, para transformar o direito em ferramenta de defesa da própria vida, para proteção das necessidades fundamentais do homem e na luta pela plenitude existencial (FOUCAULT, 1988).

Além disso, complementarmente, cabe trazer o conceito de dispositivo, como aparato pelo qual é exercido o poder, que consoante com Foucault pode ser entendido como:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2000, p. 244).

Sobre a correlação que aqui se pretende, esclarecemos que o dispositivo, funcionando como uma função estratégica dominante, em sua forma concreta ou abstrata, continuada e cotidianamente, investe em práticas de governo da conduta (governo de si e dos outros, e de uns pelos outros), o que nos permite afirmar que o dispositivo é sempre um investimento político do corpo. Ou seja:

[...] está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (FOUCAULT, 1979, p. 246).

---

<sup>18</sup> Nesse caso poder de polícia deve ser compreendido conforme aduz a legislação brasileira, no artigo 78 do Código Tributário Nacional de 1966 em seu artigo 144 da Constituição de 1988, que conceituam o “poder de polícia a atividade da administração pública que, limitando ou disciplinando direito, interesse ou liberdade, regula a prática de ato ou abstenção de fato, em razão de interesse público concernente à segurança, à higiene, à ordem, aos costumes, à disciplina da produção de mercado, ao exercício de atividades econômicas dependentes da concessão ou autorização do Poder Público, à tranquilidade pública ou ao respeito à propriedade e aos direitos individuais e coletivos.”

O dispositivo deve ser entendido como um conjunto multilinear, do qual se efetua a máquina abstrata (da política e governo), e, sendo assim, de modo algum demarca linhas, fronteiras intransponíveis ou contornos definitivos entre saber, poder e subjetividade; o dispositivo constitui e define os próprios regimes de enunciação e de silêncio, estes não são nem sujeitos, nem objetos, são regimes, resultantes na prática governamental. Assim dizendo:

É o entrecruzamento destas linhas, suas instabilidades, que suscitam múltiplas variações e mutações no próprio dispositivo e também nos regimes, mas, paradoxalmente, tornam estes últimos suscetíveis a contínuas acomodações quanto a tentativas de se efetivar “processos singulares de unificação, de totalização, de verificação, de objetivação, de subjetivação” (DELEUZE, 1999, p. 158).

Por todo o exposto, resta evidenciado, no aparato da formação dos Estados Nacionais, a vinculação existente entre as leis e os conceitos de biopoder, biopolítica e dispositivo de Foucault. Uma vez que o primeiro se relaciona com os dispositivos disciplinares, designados a extrair do corpo humano sua força produtiva, mediante diversos tipos de controle do tempo e do espaço, controle este que ocorre no interior de instituições, como as prisões e a escola, que por sua vez, suscita a disciplinaridade. Para mais a mais, a biopolítica relaciona-se ao controle da população, a partir da regulação das massas, utilizando-se de saberes e práticas que permitem gerir vários aspectos da vida de determinada sociedade.

Assim, o direito e por consequência também a judicialização, devem ser entendidos não como restrito à lei ou a teorias da ciência jurídica, mas como um emaranhado de estratégias, de discursos e de jogos de relações, permeados pelo poder, os quais vão além do legalismo repressivo. O biopoder e a biopolítica se concretizam nas leis promulgadas, nas políticas públicas endereçadas à sociedade, nos campos, cível, penal, constitucional e etc. O direito não constrói os fatos, mas consolida-se após as repetidas ocorrências de um mesmo fato, na necessidade daquela sociedade à regulação de algo que lhes faltava.

Ademais, ao adentrar nas questões práticas do tema em voga, faz-se necessário elucidar que entende-se como judicialização, o fenômeno jurídico, decorrente do uso crescente do sistema judiciário por pessoas, agentes e grupos sociais e políticos, gerando a mobilização em torno de interesses políticos, sociais e econômicos específicos. Este fenômeno é resultado do exercício de direitos que uma vez consolidados pela legislação (Leis, decretos, portarias e outros), resultam em amplos seguimentos da população na busca da proteção de seus interesses perante juízes e tribunais (BARROSO, 2008).

Pinto (2013, p.158) ilustra *apud* Pierre Bourdieu<sup>19</sup> sobre a criação do “campo jurídico”, quando o homem desperta ou é despertado para o mundo de defesa e da garantia de seus direitos, ressaltando quem são e serão os agentes do poder nesse contexto:

[...] é preciso inicialmente entender a formação daquilo que Pierre Bourdieu chamou de campo jurídico. Neste caso a partir do momento em que o homem “desperta” ou é “despertado” para a necessidade de defesa e de garantia de seus direitos, isto é, para a necessidade de reivindicar o seu direito, emerge e, principalmente, consolida-se o campo jurídico. Este seria formado por um conjunto de pessoas devidamente habilitadas – entendido como delegados e subdelegados, advogados, juristas, juízes, desembargadores, ministros da Suprema Corte, professores, exegetas, peritos e outros, ao que Bourdieu chamou de *lawyers* – que passará a monopolizar o *métier* do saber jurídico, isto é, são aqueles que técnica e socialmente têm condições de interpretar um determinado corpus textual que dedicará uma visão legal e justa do mundo social. (PINTO, *apud* BOURDIEU, 2013, p. 158)

Para além das definições de judicialização elencadas, importante ressaltar, que também se traz a problematização do fenômeno, ao que escapa somente às esferas do judiciário, para além do Direito, mas através dos discursos que foram “incorporados” pela sociedade e seus costumes, modificando o modo de tratar, falar e educar, àqueles que eram considerados os desvalidos da sorte, senão vejamos:

A infância foi nitidamente “judicializada” neste período [virada do século XIX para o século XX]. Decorre daí a popularização da categoria jurídica “menor”, comumente empregada nos debates da época. O termo “menor”, para designar a criança abandonada, desvalida, delinquente, viciosa, entre outras, foi naturalmente incorporado na linguagem, para além do círculo jurídico (RIZZINI, 2009, p. 113).

Portanto, dialogando com os ensinamentos de Foucault sobre o biopoder, e as formas em que esse se efetivou nos dispositivos de controle dos espaços e corpos, movimenta-se o olhar para as legislações e seus discursos correlatos, que resultaram em mudanças de medidas de proteção da infância e da adolescência, na sua procura por uma efetivação da democracia e desenvolvimento daquele país em construção de uma República.

Mudanças estas, que detêm o condão para demonstrar o desenvolvimento do tratamento dado à “questão do menor” na história, regulada por legislações e fatos que constituíram importantes marcos históricos. O 1º Código Penal dos Estados Unidos do Brasil, em 1890, a Lei orçamentária 4.242, em 1921, a Reforma do Código Penal, em 1922 e, inevitavelmente, a devida ênfase à primeira

---

<sup>19</sup> BOURDIEU, Pierre. A força do direito: elementos para uma sociologia do campo jurídico. In: O poder simbólico. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. P.209-254.

lei que passou a tratar especificamente da proteção e modo de penalização das crianças e adolescentes, o Código de Menores, de 1927, ou chamado o Código Mello Matos.

Em resumo, neste tópico, compreendendo como se constituíram e se formaram as relações institucionais dentro da burocracia estatal, no aparato dos Estados Nacionais modernos, pode-se observar o cerne da judicialização da infância e do que esta tratava. O desenvolvimento de outras legislações, que passariam a levar em consideração toda uma rede de instituições destinadas aos cuidados, no campo da saúde, da assistência social e da educação, pelo menos em discurso, mas que na prática, proporcionaria o encarceramento das crianças e adolescentes para longe das cidades, resultando na promulgação do Código de Menores, em 1927, é o que veremos a seguir.

### **3.1 A judicialização da infância, caminhos da produção de discursos até o Código de Menores de 1927**

A história política e jurídica dos desvalidos da sorte perpassa por um longo caminho até a consolidação nacional das legislações sobre o tema, com a promulgação do Código Mello Matos. A questão das crianças abandonadas e a criminalidade infantil eram temas recorrentes na imprensa, nos escritos de juristas e nos Anais do Congresso Nacional e Mineiro, por isso, grande era o clamor social que demandava do Estado medidas incisivas. As discussões e os discursos aqui proferidos, tinham como fundamento as teorias higienistas e da Criminologia Positivista, razão pela qual tinham forte apelo ao afastamento dos delinquentes e abandonados do convívio social, com aqueles que representavam a normalidade.

Nessa perspectiva, também demonstrando a forte influência da Nova Escola Penal, Camara *apud* o criminalista Evaristo de Moraes<sup>20</sup> (1871-1939), cita trecho de seu livro “Crianças abandonadas e crianças criminosas”, onde o jurista expõe a situação de abandono e vadiagem como causas para “queda” para o crime, e ainda o sistema penal deficitário, que acabava por promover as crianças e adolescente a situações de vulnerabilidade. Ao tratar do caso do menor Antônio José da Silva, de 17 anos, detido na Casa de Detenção, disse Moraes no diálogo seguinte:

- Quantas entradas têm aqui, perguntamos-lhe:
- Cinco, respondeu, timidamente.
- Porque motivo?
- Dizem que sou ladrão.
- Dizem, ou é de fato?

---

<sup>20</sup> Evaristo de Moraes foi rábula, advogado e criminalista brasileiro, professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, cujo primeiro livro publicado foi “O júri e a Nova Escola Penal” entre as mais de 40 obras publicadas, além de ter sido cofundador da Associação Brasileira de Imprensa em 1908. Fonte: <http://evaristodemoraes.com.br/>

**- Quatro vezes que aqui dei entrada sem que nada tivesse feito e não me prendessem mais à toa fiz-me ladrão.**

José Jucá é um caso monstruoso da precocidade no vício e no crime. Já respondeu a dois júris, sendo que quando compareceu ao tribunal tinha 12 anos. Tem essa criança quatro entradas na detenção e dez em xadrezes de delegacias (CAMARA, 2010, p. 56, *apud* MORAES, 1900, p.61) Grifo nosso.

Pelo diálogo destacado, pode-se observar que o menor tendo sido preso por diversas vezes, sem que desse real causa à penalidade que lhe era aplicada, não correspondendo ao lugar que lhe era esperado na sociedade - de normalidade e de utilidade social - sentiu-se compelido a se tornar um criminoso de fato. O criminalista Morais fala do caso “monstruoso da precocidade no vício e no crime”, levando em consideração os ensinamentos da Nova Escola Penal, e ignorando tal como os demais, como os problemas estruturais do sistema penal deficiente e da desigualdade social que davam causa, a situações como esta.

A questão do menor com base no que alude Bandeira (2014) *apud* Relatório do Ministro da Justiça e Negócios Interiores, João Lustosa da Cunha Paranaguá<sup>21</sup>, desde o Império era preocupação recorrente e apresentava dados de suma relevância, para compreender seu crescente perigo, ao apresentar números de prisões de menores em seu exponencial desenvolvimento que demandavam a intervenção pública afirma que:

A permanência desses menores nas prisões variava de algumas horas a alguns anos, dependendo se se tratava de uma simples detenção ou uma condenação. A título de ilustração, seguem algumas referências estatísticas: No decênio 1849-1859, foram contabilizados 17.511 réus em todo o país, sendo 16.375 homens, 1.136 mulheres, 56 com menos de quatorze anos de idade e 217 entre quatorze e dezessete anos, 1518 entre dezessete e vinte e um anos, o restante acima de vinte e um anos, portanto, 1791 com menos de 21 anos, cerca de 10%<sup>16</sup>; em 1859 havia na Casa de Correção da Corte (instituição de cumprimento de pena) 277 menores, 01 tinha quatro anos de idade, 04 com cinco anos, 05 com sete anos, 13 com oito anos, 13 com nove anos, 23 com dez anos, 29 com onze anos, 27 com doze anos, 28 com treze anos, 30 com quatorze anos e o restante entre esta idade e vinte e um anos<sup>17</sup>; em 1908, a Casa de Detenção, no Rio de Janeiro, acolheu 493 menores de vinte anos, entre os quais, 46 com menos de quinze anos, no ano seguinte, o número elevou-se para 708, havendo 66 com menos de quinze anos (BANDERA, 2014, p. 743).

Adentrando a legislação, o Código Criminal do Império do Brasil, publicado em 1830, é um marco jurídico, ainda que embrionário, mas que dava vislumbres da preocupação e da presença de leis que tinham como escopo as crianças e adolescentes. Isto é, até aquele momento, as crianças e

---

<sup>21</sup> Relatório do Ministro da Justiça e Negócios Interiores, João Lustosa da Cunha Paranaguá, relativo ao ano de 1859, apresenta à Assembleia Geral Legislativa na 4ª sessão da 18ª legislatura. Rio de Janeiro, 1860. AN (Arquivo nacional) 004-4-82, p. 16

jovens eram severamente punidos, sem qualquer limite de idade que determinasse a inimputabilidade e sem que houvesse uma devida diferenciação entre as penas e lugares de prisão, senão os dos adultos.

Com o advento do Código Criminal de 1830, este influenciado pela codificação penal francesa, houve a fixação da inimputabilidade<sup>22</sup> para os menores de 14 anos, sendo certo que aos maiores de 14 anos, o processo criminal continuava o mesmo aplicado às demais pessoas, sendo permitido até mesmo a pena perpétua, excetuando a pena de castigo em galés, que ficava restrita ao maior de 21 anos.

Outrossim, quanto aos mais novos, passou-se a adotar um sistema do discernimento, ou seja, caberia ao juiz analisar se o menor de 14 anos detinha elementos para compreender que o ato cometido por ele era crime, para que este pudesse vir a ser condenado, além de uma limitação expressa quanto ao tempo de prisão que era restrito até os 17 anos.

Sobre o tema, é relevante observar-se os artigos seguintes da referida lei:

Art. 10. Também não se julgarão criminosos:

1º Os menores de quatorze annos.

Art. 13. Se se provar que os menores de quatorze annos, que tiverem commettido crimes, obraram com discernimento, deverão ser recolhidos ás casas de correção, pelo tempo que ao Juiz parecer, com tanto que o recolhimento não exceda á idade de dezasete annos.” (BRASIL, 1830) grafia da época.

Nesse sentido, Janine Borges Soares explica:

O Código fixou a imputabilidade penal plena aos 14 anos de idade, estabelecendo, ainda, um sistema biopsicológico para a punição de crianças entre sete e quatorze anos. Entre sete e quatorze anos, os menores que agissem com discernimento poderiam ser considerados relativamente imputáveis, sendo passíveis de recolhimento às casas de correção, pelo tempo que o Juiz entendesse conveniente, contanto que o recolhimento não excedesse a idade de dezessete anos. (SOARES, 2003, p. 257)

Já na República, proclamada em 1889, antes mesmo da promulgação da primeira constituição do país sob o novo regime de governo, em 1890, houve a promulgação do Código Penal dos Estados Unidos do Brasil ou Código Penal Republicano, momento em que foi adotada uma nova abordagem sistemática para decretar a inimputabilidade em 9 anos, mas mantido o sistema do discernimento para os maiores de 9 anos e menores do que 15 anos.

Conforme especificava em seus artigos:

Art. 27. Não são criminosos:

---

<sup>22</sup> Inimputabilidade consiste na incapacidade de entender e de querer, por questão da idade ou da capacidade mental (grau de desenvolvimento físico ou psíquico), a ilicitude do fato (criminoso) ou de conduzir-se de conformidade com essa compreensão.

Imputabilidade consiste na capacidade de entender que o fato é ilícito e de agir de acordo com esse entendimento.



§ 1º Os menores de 9 annos completos;  
 § 2º Os maiores de 9 e menores de 14, que obrarem sem discernimento.  
 (BRASIL, 1890).

Lopes Trovão senador federal, em 1896, já discursava acerca de sua preocupação com as crianças e adolescentes e a necessidade de interferência do Estado, ressaltando com veemência o caráter modificador da criança e a construção do cidadão que se pretendia formar para a República. Vejamos:

[...] quem com olhos observadores percórre a capital da Republica vê apezarado que é nesse meio peçonhento para o corpo e para a alma (a rua), que bôa parte da nossa infancia vive ás soltas, em liberdade incondicional, ao abandono, imbuindo-se de todos os desrespeitos, saturando-se de todos os vicios, aparelhando-se para todos os crimes [...]  
 [...] Temos uma patria a reconstruir, uma nação a firmar, um povo a fazer... e para emprehender essa tarefa, que elemento mais ductil e moldavel a trabalhar do que a infancia?!...". **"São chegados os tempos", preconizava o Senador, "de prepararmos na infancia a cellula de uma mocidade melhor, a genesis de uma humanidade mais perfeita "** (TROVÃO, 1896, *apud* Moncorvo Filho, 1926, p. 129-130) Grifo nosso. Grafia da época.

Somente em 1922, com a Reforma do Código Penal é que a lei de 1890 teve revogada a inimputabilidade anterior, passando a considerar a maioria penal em 14 anos de idade, prevalecendo o sistema de discernimento. É perceptível que as legislações que estabeleciam a inimputabilidade dos menores, até então mencionadas, foram um início do longo processo de judicialização da infância que, a primeiro momento, tinha como prioridade separar os menores dos adultos, em consonância com o entendimento de que esses seriam sugestionáveis e sofreriam todo tipo de violência ao contato com os criminosos adultos.

No século XX, em 29 de outubro de 1902, o senador Lopes Trovão<sup>23</sup> subia à tribuna da sede do Senado apresentando projetos que versavam sobre a vadiagem e a mendicidade, bem como o germe do que viria a ser o Código de Menores, em que professava que era inaceitável a apatia do poder público diante das crianças abandonadas e delinquentes<sup>24</sup>:

[...] Depois de tratar longamente deste assumpto, refere-se aos seus projectos, dos quaes versa um sobre o alcoolismo, outro sobre mendigos e vagabundos, outro sobre prostituição, outro sobre menores, e outro sobre colonias correccionaes, ou de precaução; explica-os e os justifica, tirando exemplos do que se faz em outros paizes cultos, e lembrando que é preciso tratar dessas questões, porque dizem com a moral

<sup>23</sup> Lopes Trovão foi médico e jornalista, formado no Rio de Janeiro, tendo sido Deputado Federal nos anos de 1891 a 1895 e Senador Federal nos anos de 1895 a 1902. Fonte: Site do Senado

<sup>24</sup> Anais do Congresso Federal, consultado no site do Congresso página 29 do pdf e página 11 do documento: [https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf/Anais\\_Republica/1902/1902%20Livro%203.pdf](https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf/Anais_Republica/1902/1902%20Livro%203.pdf) Acesso em: 05 de dezembro de 2020

publica e com o futuro das crianças, cuja situação o orador descreve, alludindo ao que se passa até em praça pública da Capital (Trovão, 1902, Discurso da sessão do Senado Federal, em 29 de outubro de 1902, S/P<sup>25</sup>).

De resto, especificava nos artigos de seus projetos de lei (nº 25, 26 e 27 de 1902) importantes medidas que eram necessárias ao cuidado da tenra idade, os perigos da vadiagem, a possibilidade da perda do pátrio poder e a proibição de trabalho infantil em carga horária superior a 5 horas diárias e em situações insalubres e periculosas, senão vejamos:

**Art. 6º. Os menores viciosos ou com impulsividade irresistível para os crimes contra as pessoas e a propriedade**, que por qualquer motivo houverem caído sob a tutela do Estado, no caso em que não estejam corrigidos, **só serão restituídos com o respectivo pátrio poder ou tutela**, aos pais ou mais próximo parentes que não tenham incorrido nas penas dos artigos 1º (abandono dos pais) e 2º (negligência e influência perniciososa) e ofereçam garantias morais e de fortuna para educar e ministrar-lhes instrução profissional [...]

**Art. 5º A perda do pátrio poder ou da tutela será feita de acordo com as prescrições da legislação vigente**, ficando o menor sob a tutela do Estado, que poderá ou conserva-lo internando o menor em estabelecimento público de educação e instrução profissional, ou transferi-lo a pessoa de idoneidade, reconhecida, contanto que esta o requeira e se submeta aos compromissos do artigo 2º e consequentes penas no mesmo artigo estabelecidas.

**Art. 8º [...]** proibição expressa de empregar menor em qualquer ramo de trabalho, antes dos 11 anos completos nos campos e antes dos 13 anos completos nas cidades, que não estiver vacinado e que no caso de não saber ler nem escrever, não frequente escola pública ou particular classificada.

**[...] proibição expressa de empregar menores, antes dos 18 anos completos, em qualquer ramo de trabalho, por mais de 5 horas durante o dia**, exposto a rigor do tempo, à noite, aos domingos e dias de festas nacionais e empresas teatrais (Projeto de lei nº 27 de 1902, Título Menores, Anais do Congresso Nacional).

**Art. 1º** É o Poder Executivo autorizado a fundar as colônias correcionais e de precaução para menores igualmente de ambos os sexos.

**Art. 4º As colônias correcionais para menores do sexo masculino, serão recolhidos não só menores condenados a cumprirem sentença, como também os fisicamente ou moralmente abandonados que hajam revelado impulsividade irresistível para os crimes** contra as pessoas e as propriedades, ficando estes separados daqueles em dois grupos comunicáveis e, em cada um destes dois grupos, separados por idade.

(Projeto de lei nº 28 de 1902, Título Colônias Correcionais e de Precaução, Anais do Congresso Nacional) Grifo nosso.<sup>26</sup>

Pela simples leitura dos artigos destacados, constata-se a influência que teve as teorias de Lombroso e da Nova Escola Penal, quando diz sobre “os menores viciosos ou com impulsividade

<sup>25</sup> Discurso sem página, extraído do acervo do Centro internacional de estudos e pesquisas sobre a infância – CIESPI, centro de estudos e de referência associado à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Acesso em: 10 de fevereiro do 2021. Link de acesso: [http://www.ciespi.org.br/media/Base%20Legis/SESS\\_29\\_OUT\\_1902.pdf](http://www.ciespi.org.br/media/Base%20Legis/SESS_29_OUT_1902.pdf)

<sup>26</sup> Escrita atualizada ao vocabulário atual.

irresistível para o crime. Termos estes, incorporados pelos juristas e políticos brasileiros que foram amplamente propagados, de acordo com a teoria da existência do criminoso nato.

Outra questão apoiada nos estudos de Lombroso foi a necessidade da separação dessas crianças tidas como “anormais” dos outros “normais”. Razão pela qual estes mesmos juristas e políticos defendiam a necessidade da criação de Colônias Correcionais (reeducar os criminosos) e de Precaução (educar aos abandonados) que tinham como função, atender aos pedidos de prisão de crianças e adolescentes em separado dos adultos, mas ainda, não somente, as crianças e adolescentes condenadas por crime, mas também, a prisão das crianças e adolescentes que destoavam ao determinado como a “ordem civilizada” do convívio social.

Mesmo com os esforços envidados por Lopes Trovão pela causa da minoridade, os projetos enumerados não conseguiram auferir êxito e foram arquivados, sob a fundamentação da falta de orçamento do Estado para a implementação de todas as medidas necessárias à aplicabilidade da nova lei pretendida. Posteriormente, o deputado federal, Alcindo Guanabara<sup>27</sup>, (1865-1918), apresentava nova proposta de projeto em 1906, que restaria de mesmo modo arquivado.

Apesar das tentativas frustradas da aprovação dos projetos por outros meios menos abrangentes (decretos e portarias nacionais e estaduais), questões relacionadas à manutenção da ordem da minoridade eram tentadas e aplicadas dentro da normatização da infância. Muitas dessas medidas defendiam a criação de asilos agrícolas para crianças e adolescentes. Isso ocorre dentro de uma ideia difundida à época, segundo o qual, o meio urbano e as ruas eram vistos como locais principais para propagação dos vícios. As discussões relativas a estas legislações, traziam consigo, a ideia da necessidade da criação de tribunais específicos para tratar dos menores, o fim da tese de discernimento e a intervenção do Estado no pátrio poder (BANDERA, 2014).

Mesmo com a falta de uma legislação nacional unificada e específica sobre as crianças e adolescentes, pelo país crescia o número de instituições com a função de abrigar e educar os desvalidos da sorte, sendo estes, abandonados ou criminosos, como é o caso da Escola Premonitória 15 de novembro, fundada em 1889 ou a Colônia Correcional Dois Rios (Rio de Janeiro). Esta última que, inclusive, foi objeto de projeto de reorganização, pelo deputado federal Alfredo Pinto de Vieira Mello (figura de suma importância do processo em tela), com o intuito de humanizá-la e, também, proteger as crianças e adolescentes que para lá eram enviados juntos com marginais adultos.

---

<sup>27</sup> Alcindo Guanabara foi jornalista, deputado e senador federal, tendo sido um dos membros fundadores da Academia Brasileira de Letras.

Ainda, em Minas Gerais, assevera Gonçalves (2012, p. 73), que “a partir de 1909, foram criadas várias casas de assistência e formação profissional, principalmente para atender à população agrícola. Dentre elas, cita-se o Instituto João Pinheiro, a Colônia de Itajubá, o Instituto Dom Bosco e o Instituto Bueno Brandão em Mar de Hespanha.”

Conforme prescreve Bandera (2014, p. 184), não por acaso, Alfredo Pinto propõe tal projeto, já que este político, que também foi advogado e chefe de polícia do Distrito Federal, tinha grande apreço por esta causa, conforme diz:

Alfredo Pinto, advogado e chefe de polícia do Distrito Federal (nomeado em 15 de dezembro de 1906) notabilizou-se por criar asilos (administrados pela polícia) para menores que viviam nas ruas, um para meninos e outro para meninas. É de sua autoria também um projeto sobre “assistência geral aos menores abandonados e delinquentes”, no qual estavam consignados vários dos aqui mencionados temas relativos aos menores.

Ulteriormente, uma nova tentativa de aprovação do Código ocorreu pelas mãos do então Senador João Chaves, em 1912, tentando a aprovação de projeto de lei<sup>28</sup> que versava acerca da menoridade, trazendo uma novidade em face dos projetos anteriormente apresentados, qual seja, a criação de Tribunais específicos para se julgar menores, que também foi arquivado por falta de dotação orçamentária (BANDERA, 2014, *apud* BRASIL. Câmara dos Deputados. Sessão de 17 de julho de 1912. Projeto n. 94, de João Chaves).

Vale ressaltar que o projeto de Chaves salientava sobre o papel reformador da educação e da imprescindível dedicação para o trabalho, nos projetos de reforma moral e social das crianças e adolescentes, a quem a lei era dirigida, conforme destacamos os artigos seguintes:

Art.16. Quando a preservação se fizer em instituições escolares a todo tempo é possível proceder á collocação, sem interrupção porém da aprendizagem iniciada.

Art.17. Os directores das escolas de preservação, ouvida a autoridade penitenciaria superior, poderão desligar condicionalmente os educandos que se acharem aptos para ganhar a vida por meio do officio que tiverem aprendido, desde que a sociedade de patronagem ou uma pessoa idonea se encarregue de lhes obter trabalho e de velar por elles até a maioridade.

Art.18. A educação para a reforma será feita em seu periodo inicial, nunca inferior a tres annos, em escolas a tal destino affectadas.

§1º. **A esse tempo ou depois d'elle, sempre que o menor apresentar uma prolongada conducta exemplar e se distinguir pelo esforço e aptidão para os trabalhos do seu officio, poderá ser collocado condicionalmente em casa de um agricultor, criador, ou artista, conforme a afinidade de sua occupação; ou ser de preferencia entregue, sempre condicionalmente, a seus paes ou tutor civil, si**

---

<sup>28</sup> Integra do projeto de lei pode ser encontrado nos Anais do Congresso de 1912 e copilado pelo acervo do Centro de Cultura e Lúdica da Rocinha. Disponível em: [http://www.ciespi.org.br/media/Base%20Legis/PROJ%20LEI%2094\\_17\\_JUL\\_1912.pdf](http://www.ciespi.org.br/media/Base%20Legis/PROJ%20LEI%2094_17_JUL_1912.pdf)

**estes apresentarem garantias suficientes de moralidade e estiverem em condições de dirigil-os bem na sequencia dos processos educativos começados.**

**Art. 37. A instrução ministrada nas escolas de preservação compreenderá a instrução primaria, leitura, escripta e calculo; noções praticas de sciencias physicas e naturaes applicadas ás industrias e noções de desenho com applicações industriaes.**

**Art. 38. O trabalho deve ser adaptado á natureza physica e desenvolvimento cerebral do educando.**

§1º. Na Escola Quinze de Novembro serão ensinados os seguintes officios:

Jardinagem. Horticultura. Pomicultura. Sapateiro e corrieiro. Alfaiate. Carpinteiro. Funileiro. Marcineiro. Torneiro. Entalhador. Typographo e encadernador. Ferreiro.

§2º. Na escola para menores do sexo feminino, serão ensinados os seguintes officios: Costureira e trabalhos de agulha. Bordadora. Florista de fantasia. Engommadeira. Lavadeira. Cozinha. Confeiteira e pastelleira. Chapeleira. Tecelã.

Noções de jardinagem, horticultura, pomicultura e criação de aves domesticas (CHAVES, 1912, Projeto n. 94) Grifo nosso.

Pelas mãos de Alcindo Guanabara, agora como senador federal, em 1917, tentou-se mais uma vez a aprovação de projeto de consolidação das leis endereçadas as crianças e adolescentes, oportunidade em que o senador esboçou, em seu discurso na tribuna do Senado, a necessidade da lei que propunha, evidenciando, com intensidade, o papel das crianças e adolescentes como seres moldáveis, a construção do ideal de cidadão republicano, que tinham força para exercer seu papel na sociedade pelo imperativo do trabalho:

São milhares de indivíduos que não recebem senão o mal e que não podem produzir senão o mal. Basta de hesitações! Precisamos salvar a infância abandonada e preservar ou regenerar a adolescência, que é delinquente por culpa da sociedade, para transformar essas vítimas do vício e do crime em elementos úteis à sociedade, **em cidadãos prestantes, capazes de servi-la com o seu trabalho e de defendê-la com a sua vida** (WESTIN, 2015, matéria do site do Senado, copilado Anais do Congresso Nacional).

Todavia, conforme diz Bandera (2014, p.748), o projeto de Guanabara que se tratava de uma versão revisada do projeto escrito por João Chaves, que embora no futuro fosse abarcado em sua integralidade pelo Código de Menores de 1927, não obteve sucesso, sendo arquivado em decorrência da morte de seu autor.

Embora tenham fracassadas as propostas elencadas, Camara (2010) esclarece que os referidos projetos, pela fermentação desses discursos, tanto nas tribunas, como pela sociedade, por meio da imprensa, foram cruciais para a futura aprovação da lei, conforme aduz:

As propostas elaboradas por esses legisladores foram as primeiras contribuições para a elaboração de uma legislação destinada à criança. Embora arquivadas pelas comissões legislativas da Câmara dos Deputados e do Senado, as ideias permaneceram no cerne das discussões e debates organizados nos meios acadêmicos e científicos das décadas de 1910 a 1920. O cenário nacional, principalmente das grandes cidades, contribuía para a urgência em se compor projetos, acionados pelo

crescimento da pobreza, da criminalidade e do medo, no corpo das discussões nacionalistas em pauta (CAMARA, 2010, p. 252).

Assim dizendo, o processo de judicialização da infância passou por muitos percalços até a consolidação das leis sobre o tema, como se deu, os passos finais para sua promulgação e quem foram os principais atores desse processo são os temas seguintes.

### 3.2 Do Código de Menores de 1927

A bibliografia<sup>29</sup> majoritária que versa sobre o tema do tratamento da criança e adolescente no final do século XIX e início do século XX, atribui a presença do ex-delegado de polícia do Distrito Federal, Alfredo Pinto de Vieira Mello, na pasta do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, na gestão de Eptácio Pessoa<sup>30</sup> (1919-1922), como fator político significativo para a promoção do movimento que desencadeou a composição do Código de Menores de 1927. Isto se dá, a partir do momento que imbuído da tarefa de cuidar da questão da menoridade e ciente das deficiências existentes nos projetos anteriormente propostos – no que se refere à primeira infância e à tese de discernimento que ainda prevalecia – o Ministro Alfredo Pinto indica o ex-deputado, professor, advogado e criminalista, José Cândido de Albuquerque Mello Matos<sup>31</sup> para reformular o substituto ao projeto (CAMARA, 2010, p. 253).

Mello Matos, então, para realizar a reformulação, compõe comissão de especialistas de várias áreas: os professores Carvalho Mourão e Esmeraldino Bandeira, o juiz Alfredo Russel, o pretor<sup>32</sup> Edgar Costa, os advogados Astolpho Rezende, Evaristo de Moraes, Baltazar da Silveira, o

---

<sup>29</sup> BRASIL, Antônio Americano. Assistência à criança. RIZZINI, Irene (Org.). Olhares sobre a criança no Brasil. Séculos XIX e XX; RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco. A arte de governar crianças; RIZZINI, Irene. A criança e a lei no Brasil. Revisitando a história (1822-2000).

<sup>30</sup> Eptácio pessoa (1865-1942) foi político, magistrado, diplomata e jurista, formado pela Faculdade de Direito do Recife, ex-presidente do Brasil, pelo período de 1919 a 1922.

<sup>31</sup> Baiano de Salvador, José Cândido de Albuquerque Mello Matos era filho do desembargador Carlos Esperidão de Melo Matos e da Dona Chistalia Maria Albuquerque Mello Matos. Coursou o secundário no externato do Colégio Pedro II, realizando seu curso superior nas faculdades de Direito de São Paulo e Recife, onde concluiu o curso aos 23 anos, em 1887. Em sua trajetória profissional, atuou especialmente como promotor público, destacando-se como diretor geral de Assistência Judiciária de 1897 a 1903. Dedicou-se à advocacia criminal, sendo eleito deputado da cadeira de Instrução Cívica e Noções Gerais de Direito, tornando-se, posteriormente, diretor professor catedrático de Teoria e Prática dos Processo Penal da Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, em 1923. Foram dele vários projetos de reforma da estrutura jurídica, entre eles, o da Polícia e do Código Criminal. (CAMARA, apud Cf. GUSMÃO, Alberto Augusto Calvacanti de. Vida e obra de Mello Matos. Justiça do Estado de Guanabara – Juízo de Menores, 1964, *passim*.)

<sup>32</sup> Pretor deve ser compreendido como a cargo semelhante ao de Juiz de Direito, visto que além das Varas judiciais dos dias atuais, até 1940 haviam no Brasil, outros órgãos jurisdicionais, responsáveis por causas menores, denominadas Pretorias.

médico Moncorvo Filho, o deputado federal Deodoro Maia e o diretor da Escola Quinze de novembro, Franco Vaz, que juntos serão responsáveis pelas emendas que foram necessárias à sanção do projeto.

A *expertise* de Mello Matos em entender todos os empecilhos que não fizeram lograr êxito aos antigos projetos, fez com que ele utilizasse do novo projeto (que será aprovado), um “ataque” à questão mais difícil a ser superada, a questão orçamentária. Assim, é com a Lei 4.242 de 5 de janeiro de 1921, que versava sobre a fixação da despesa geral da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1921, que Mello Matos consegue incluir a autorização do governo para organizar o Serviço de Assistência e Proteção à Infância Abandonada e Delinquente, estabelecendo também, a criação do Juízo Privativo de Menores, do abrigo para o recolhimento de menores e de outros dispositivos complementares.

Ou seja, a primeira organização em uma lei que tratava especificamente da educação e prisão de crianças e adolescentes, surge pela inclusão em uma outra lei que não versava, nem pretendia ser sobre o tema. Mas em uma lei específica ao tema do orçamento do Estado, o que faz demonstrar a imposição social e do discurso, quanto à emergência em tratar da questão do menor. Nesse sentido, Camara (2010, p. 254) ressalta ao citar o juiz Gusmão: “Conforme destacou, anos mais tarde, o juiz Gusmão, era o Código de Menores, entrando como um “cavalo de Tróia no orçamento Geral da República”.

A mesma lei é a responsável por alterar o sistema de discernimento<sup>33</sup>, que era causa necessária para julgar os menores de 14 anos, revogando os artigos anteriores<sup>34</sup>, determinando a organização de assistência e proteção à infância abandonada e delinquente, em seu artigo 3º inciso I, e, também tratando da inimputabilidade em 18 anos<sup>35</sup>, destaca-se:

Art. 3. Fica o Governo autorizado:

I. A organizar o serviço de assistência e proteção á infância abandonada e delinquente,

§28º. Se, no momento da perpetração do crime ou contravenção, o menor tinha mais de 18 annos e menos de 21, o cumprimento da pena será, durante a menoridade do condenado, completamente separado dos presos maiores.

§29º. Os vadios, mendigos, capoeiras, que tiverem mais de 18 annos e menos de 21 serão recolhidos à Colonia Correccional pelo prazo de um a cinco annos.

§30º. O processo a que forem submetidos os menores de 18 annos será sempre secreto (BRASIL, 1921).

<sup>33</sup> O sistema de discernimento ou a tese de discernimento existente no Código Criminal de 1830, determinava que os menores de 14 anos somente poderiam ser imputados ao crime e julgados, após uma análise subjetiva do juiz, que deveria averiguar se este menor, detinha no momento do ato criminoso discernimento/compreensão que o ato cometido era de fato crime.

<sup>34</sup> Artigo 27 do Código Criminal de 1830 e os artigos 10 inciso I e 13 do Código Criminal de 1890 citados no item anterior.

<sup>35</sup> Os artigos da Lei orçamentária 4.242/1921 ao que tange as questões relacionadas ao menor, estão dispostos no anexo I.

Foi então, a partir dessa lei, o momento de abandono do critério biopsicológico para se orientar por um parâmetro mais objetivo, aquele referente à idade. Todavia, atendendo a uma nova conjectura que entendia o menor como necessitado de uma legislação que lhe fosse específica, não mais o considerando no mesmo patamar de tratamento dado ao adulto.

Mello Matos em entrevista ao jornal “A noite” discorria sobre os avanços alcançados e a necessidade do fim da tese de discernimento:

[...] outra medida louvável é a supressão do critério do discernimento para apurar a responsabilidade criminal dos menores. Questão perigosa, ilusória, ociosa, inútil, está banida das legislações adiantadas. Atualmente é ponto aceito e corrente em criminologia que, para julgamento dos menores delinquentes, não se deve indagar do discernimento deles, o qual na maioria dos casos é um verdadeiro enigma psicológico (Jornal A noite, 1924).

É digno de nota, a importância da aprovação da lei 4.242, em função desta ter desencadeado uma série de outras normativas, que foram galgando o caminho até à promulgação do Código de Menores de 1927, assim Bandera explicita sobre o tema:

A partir de então, Mello Mattos tomaria a liderança jurídica da causa dos menores, mantido nessa missão pelos presidentes Arthur Bernardes e Washington Luís. Tendo por base o segundo projeto de Alcindo Guanabara, Mello Mattos redigiria, sucessivamente, o Decreto nº 16.272, de 20/12/1923, estabelecendo o Regulamento de Assistência e Proteção aos Menores Abandonados e Delinquentes; o projeto de regulamento do Conselho de Assistência e Proteção aos Menores, consolidado pelo Decreto nº 16.388, de regulamento do Abrigo de Menores do Distrito Federal, 27/02/1924; o projeto consolidado pelo Decreto nº 16.444, de 02/04/1924; o projeto nº 12, apresentado ao Senado em 07/07/1925, instituindo o Código de Menores; o decreto nº 5.083, de 01/12/1926 (através do qual o presidente Washington Luís sancionou o projeto nº 12 de Mello Mattos, instituindo o Código de Menores) e o decreto nº 17.943-A, de 12/10/1927 (versão final do Código de Menores) (BANDERA, 2014, p. 755).

Ainda em 1923, criou-se o primeiro juízo de menores do Distrito Federal. E como esperado, por todos os méritos envolvidos na luta pela causa, Melo Mattos foi indicado para ser o juiz de menores, reconhecimento que era assim disseminado pela imprensa:

No governo Campos Salles foi incumbido pelo ministro Eptácio Pessoa de elaborar um projeto de reforma policial, que foi convertido em lei; o governo Hermes, foi incumbido pelo ministro Rivadavia Correia de um projecto de reforma do Codigo Penal; no governo Eptacio, foi nomeado pelo ministro Alfredo Pinto para redigir o projecto de organização da assistência e proteção dos menores abandonados e delinquentes, que é lei vigente... Para esse difficil mister ninguém mais indicado do que o Sr dr Jose Candido de Albuquerque Mello Mattos, antigo e ilustre advogado e abalizado especialista do assumpto[...](RIO DE JANEIRO, A PÁTRIA, 1924).



Foi o primeiro da América Latina e seu primeiro despacho ocorreu em 06 de março de 1924. O novo juiz, malgrado os avanços alcançados pelos decretos e orçamentos aprovados, reclamava a realidade em que havia uma distância entre a letra da lei e sua aplicabilidade:

A lei (decreto 16.272) é excelente e das mais adiantadas; mas sua execução está ressentindo-se da falta de certas medidas por ela previstas e que ainda não puderam ser postas em prática, por uma série de circunstâncias inteiramente independentes da minha vontade. É assim que o governo até agora, devido à crise financeira que atravessamos, não pode instalar os institutos disciplinares e educativos, indispensáveis ao amparo e regeneração dos menores. Tanto o sr. Presidente da República quanto o sr. Ministro da justiça têm mostrado o máximo interesse pela organização que criaram; porém, apesar da sua boa vontade, pouco têm podido fazer. Trata-se de serviços complexos e obras de realização difícil, que exigem muito dinheiro, tempo e trabalho. Sei, todavia, que começarão em brevemente. O governo está empenhado em dar completa execução à lei, o mais depressa possível (MELLO MATOS, PARAYBA DO NORTE, O JORNAL, 1924).

Essa falta de verbas, ou nas palavras de Melo Mattos, “absoluta falta de recursos”, tornava as medidas assistenciais previstas somente letras no papel, impedindo uma ação efetiva do Estado, assim como, que as decisões judiciais estabelecidas pelo magistrado se efetivassem, assim ele justificava:

Do que servirá apreender essas infelizes criaturinhas, se não tenho onde as colocar? As casas de que disponho atualmente estão repletas com a lotação muito excedida, a ponto de provocarem reclamações dos médicos sanitários, que as têm visitado; além de que, como já lhe disse, não há estabelecimentos para crianças de idade inferior a 7 anos, que constituem a maioria desses pobrezinhos (MELLO MATOS, PARAYBA DO NORTE, O JORNAL, 1924).

Enquanto isso, no Congresso Nacional, acirravam-se as discussões sobre a criação da lei que viria a ser uma consolidação das leis de assistência aos Menores, evidenciando em seus discursos, a lógica separatista dos menores “anormais” do meio social, e a existência de desviantes não “adestráveis” à civilidade desejada, baseada ainda nos ensinamentos da Nova Escola Penal<sup>36</sup>, conforme segue:

Tem se observado que grande parte dos menores que comparecem perante a justiça como abandonados ou delinquentes, são atingidos de anomalias physiopsychicas. E as estatísticas dos países mais adiantados confirmam essa observação. Em 1835 o Dr. Felix Voisin, querendo povoar uma escola chrenopathica, que acabava de fundar, examinou os 250 menores que continha então o Pettite Roquette; desse numero 25 lhe pareceram absolutamente indemnes; outros 25 duvidosos; enfim 200 teriam merecido por suas anomalias os cuidados; daquela escola. Colombier, em uma these de doutorando fundando-se em documentos, concluiu que do exame de 192 menores

---

<sup>36</sup> Também conhecida por Escola Positivista, Escola Científica ou, ainda, Escola Italiana do Direito Penal, para a Nova Escola Penal o criminoso seria um doente ou “degenerado”, o crime um sintoma e a pena um tratamento. Para uma visão mais aprofundada do assunto ver, entre outros, MARTINS JUNIOR, 1995; ALVAREZ, 2003; FERLA, 2009.

delinquentes só dous eram psicologicamente normaes. O juiz Albanel fixou em perto de 50% a porporção dos menores delinquentes que por degenerados precisavam de tratamento curativo. André Collin, em comunicação á Academia de Medicina de Paris, informou que de um milhar de menores ou sete annos, encontrou 70% nos quaes uma tara hereditaria, congenita ou precocemente adquirida, era o responsavel factor de sua delinquencia. D'ahi se vê a necessidade do estabelecimento especial, onde os menores anormaes possam receber tratamento medico e educação, que nos torne uteis a si e á sociedade. Não se póde, porém, pensar em conceder a todos os anormaes indistinctamente os beneficios desse regimen curativo-educador, porque os mais attingidos pela degenerescencia quasi nada aproveitariam; deve-se dar taes cuidados tão sómente aos menos profundamente attingidos, isto é, aos que pelas suas condições physico-psichicas são educaveis. No Districto Federal existe o Pavilhão Bourneville, com a escola desse mesmo nome, annexo ao Hospital Nacional de Alienados, para internação de menores anormaes; muito lhe falta, porém, para que possa ser considerado um instituto medico-pedagogico, na accepção da moderna techmologia. Urge, pois, reformal-o, e lhe annexar como elemento complementar de tratamento e educação um asylo-colonia, o qual aliás, ha muito tempo já, que é reclamo pelo proficientissimo director geral da assistencia nacional aos alienados (Do documento analisado não foi possível precisar o autor, Anais do Congresso Nacional, Livro 2, Sessão em 19 de junho de 1926, Justificação do projeto de lei n° 2, p. 138-139).

A despeito dos desafios, em 12 de outubro de 1927 foi promulgado o Código de Menores, data escolhida em razão das comemorações dos festejos do dia das crianças, estabelecido por decreto anos antes por Artur Bernardes. Lei revolucionária no sentido de prever a obrigação do Estado de cuidar e zelar pelos abandonados e delinquentes e que por este discurso já escancarava uma lei geral que não era endereçada a todos.

O Código de Menores de 1927 é a primeira lei específica dirigida às crianças e adolescentes, lei que foi criada e sustentada pelos discursos dos médicos higienistas, preocupados com os modos de controle da sociedade e a manutenção daquilo que era considerada “à ordem”, apoiado ainda pelos discursos dos juristas da época. Uma lei importante, pois trouxe significativas mudanças, aferindo a inimputabilidade penal aos menores de 14 (quatorze) anos e a maioridade penal em 18 (dezoito) anos, a proibição da prisão de menores em cadeias comuns e a interferência direta do Estado no pátrio poder. Atentemo-nos:

Art. 31. Nos casos em que a provada negligencia, a incapacidade, o abuso de poder, os máos exemplos, a crueldade, a exploração, á perversidade, ou o crime do pae, mãe ou tutor podem comprometer a saude, segurança ou moralidade do filho ou pupillo, a autoridade competente decretará a suspensão ou a perda do patrio poder ou a destituição da tutela, como no caso couber.

Art. 32. Perde o patrio poder o pae ou a mãe:

I, condemnado por crime contra a segurança da honra a honestidade das familias, nos termos dos arts. 273 paragrapho unico e 277 paragrapho unico do Codigo Penal; II, condemnado a qualquer pena como co-autor, cumplice, encobridor ou receptador de crime perpetrado pelo filho, ou por crime contra este (lei n. 4.242, de 5 de janeiro de 1921, art. 3º, § 1º, n. VII, Iettra b):

III, que castigar immoderadamente o filho (Codigo Civil, art. 395, n. 1);  
 IV, que o deixar em completo abandono (Codigo Civil, art. 395,n. II);  
 V, que praticar actos contrarios á moral e aos bons costumes (Codigo Civil, art. 395, n. III).

Art. 68. O menor de 14 annos, indigitado autor ou cumplice de facto qualificado crime ou contravenção, não será submettido a processo penal de, especie alguma; a autoridade competente tomará sómente as informações precisas, registrando-as, sobre o facto punivel e seus agentes, o estado physico, mental e moral do menor, e a situação social, moral e economica dos paes ou tutor ou pessoa em cujo guarda viva.

Art. 69. O menor indigitado autor ou cumplice de facto qualificado crime ou Contravenção, que contar mais de 14 annos e menos de 18, será submettido a processo especial, tomando, ao mesmo tempo, a autoridade competente as precisas informações, a respeito do estado physico, mental e moral d'elle, e da situação social, moral e economica dos paes, tutor ou pessoa incumbida de sua guarda (BRASIL, 1927).

Este Código era a resposta a um problema social, já conclamando pelo povo, que pedia uma intervenção Estatal direta na vida infanto-juvenil, visto o grande número de crianças e adolescentes pobres que perambulavam pelas ruas, incomodando com sua demasiada “liberdade”, sujeitos às vicissitudes das ruas e por muitas vezes implicados no aumento da criminalidade infantil.

Conforme podemos observar da reportagem publicada em 17/03/1928. pelo jornal Gazeta de Notícias, que aduz:

Um dos aspectos entristecedores de uma grande cidade é o quadro que nos oferecem no seu precoce sofrimento, a infância desvalida. Esfarrapados e maltrapilhos, perambulando pelas vias públicas, estendendo a mão aos transeuntes ou recostando a cabeça à pedra das calçadas, os menores abandonados passam diante de nossos olhos como uma visão de tristeza e de amargura. A esses entes desamparados pela sorte, órfãos ou enjeitados, sujeitos muitas vezes ao trabalho penoso à época em que o organismo débil precisa de se fortalecer e consolidar, o caminho do mal e do vício se rasga tão largo e fácil que poucos são os que, em tão dolorosa situação, por ele não envereda (CAMARA, 2010, p. 41, *apud* Gazeta de Notícias, 1928).

Apesar dos considerados avanços, o advento do Código de Menores de 1927, a proteção e tratamento das crianças, com direitos novos e deveres outros, para as famílias, Estado e sociedade, esta mesma lei intensificava uma separação entre quem eram as crianças e quem eram os delinquentes e abandonados, chamados a partir de então de menores, escancarando o quão pejorativo era ser “menor”. Conforme seu texto:

#### DO OBJECTO E FIM DA LEI

Art. 1º O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 annos de idade, será submettido pela autoridade competente ás medidas de assistencia e protecção contidas neste Código (BRASIL, 1927).

Tal qual as representações criadas pelos atores políticos que discursaram sobre a menoridade, o Código de 1927, carregava consigo motes discursivos, a partir dos quais se assentava a

argumentação produzida sobre a infância a ser incriminada ou protegida. Para mais, em seu artigo 26. definia-se os aspectos que deveriam implicar o abandono material ou moral das crianças:

Art. 26. Consideram-se abandonados os menores de 18 annos:

I. que não tenham habitação certa, nem meios de subsistencia, por serem seus paes fallecidos, desaparecidos ou desconhecidos ou por não terem tutor ou pessoa sob cuja, guarda vivam;

II. que se encontrem eventualmente sem habitação certa, nem meios de subsistencia, devido a indigencia, enfermidade, ausencia ou prisão dos paes. tutor ou pessoa encarregada de sua guarda;

III, que tenham pae, mãe ou tutor ou encarregado de sua guarda reconhecidamente impossibilitado ou incapaz de cumprir os seus deveres para, com o filho ou pupillo ou protegido;

IV, que vivam em companhia de pae, mãe, tutor ou pessoa que se entregue á pratica de actos contrarios á moral e aos bons costumes;

V, que se encontrem em estado habitual da vadiagem, mendicidade ou libertinagem;

VI, que frequentem logares de jogo ou de moralidade duvidosa, ou andem na companhia de gente viciosa ou de má vida.

VII, que, devido á crueldade, abuso de autoridade, negligencia ou exploração dos paes, tutor ou encarregado de sua guarda, sejam:

a) victimas de máos tratos physicos habituaes ou castigos immoderados;

b) privados habitualmente dos alimentos ou dos cuidados indispensaveis á saude;

c) empregados em occupações prohibidas ou manifestamente contrarias á moral e aos bons costumes, ou que lhes ponham em risco a vida ou a saude;

d) excitados habitualmente para a gatunice, mendicidade ou libertinagem;

VIII, que tenham pae, mãe ou tutor, ou pessoa encarregada de sua guarda, condemnado por sentença irrecorrivel;

a) a mais de dous annos de prisão por qualquer crime;

b) a qualquer pena como co - autor, cúmplice, encobridor ou receptador de crime commettido por filho, pupillo ou menor sob sua guarda, ou por crime contra estes (BRASIL, 1927).

Devemos frisar que não foi sem razão e nem por acaso, a demora na aprovação do Código de Menores que perdurou por mais de vinte anos, entre diversos projetos iniciados e arquivados desde 1906. Conforme pudemos analisar nos discursos dispostos, a sociedade pedia mudanças, mas as falas de quem governava ajudavam a reproduzir o que se procurava combater, tendo uma preocupação pouco relacionada à solução do problema, em atitudes que tentavam promover a contenção e o isolamento social da criança e adolescente, por meio de práticas imediatistas e manipuladoras.

Destarte, Irene Rizzini (2002, p. 23) assevera sobre a lentidão desse processo levantando duas hipóteses: a primeira é relativa ao cenário mundial de eclosão da Primeira Guerra Mundial, em 1914 e, em segundo, diz respeito à não prioridade que os governos republicanos, até então empossados, davam sobre o tema. Camara (2010, p. 255) concorda com a autora sobre os dois eixos, mas ainda destaca que apesar do momento mundial e interno brasileiro complicado, outras leis de grande repercussão nacional foram votadas, tal qual, o Código Civil de 1916, razão pela qual a autora inclui mais um eixo na morosidade do processo, dessa vez, incluindo o desinteresse do Senado e da Câmara

dos Deputados, em promover embates e resistência políticas, a questões que feriam ao patriarcado e aos interesses por estes políticos representados.

Outra coisa é que a ação governamental era requerida, mas também temida, as mudanças no direito ao trabalho infantil, e o receio de qualquer intromissão na esfera íntima, na perda do domínio privado, do controle e do pátrio poder, como relata a imprensa: “o caso da conhecida portaria Mello Matos, a que nos referimos em o nosso anterior número, está apaixonando, deveras, a opinião pública do paiz. E não é para menos, pois acha-se em jogo um dos mais importantes institutos jurídicos, qual o do pátrio poder” (QUELUZ DE MINAS, O TEMPO, 14 mar. de 1928).

Como toda lei, ainda mais quando esta impõe alterações tão significativas, o Código de Menores encontrou dificuldades sociais e estruturais de aplicação, não raro são as reportagens de empresários que reclamavam sobre a limitação de idade para o trabalho, questionando que a lei deveria ser endereçada a quem representava um problema, os vadios, e não às crianças úteis, as que já trabalhavam.

Igualmente faltavam no país instituições preparadas para promover a educação e separação dos menores apreendidos. Com esse sentido, a reportagem intitulada “A criação de um orfanato de Lafayette: Algumas palavras do promotor de justiça”, escrita pelo promotor de justiça Francisco Pereira de Bulhões Carvalho, depõe sobre a inaplicabilidade do código, a quais crianças é endereçada a lei e, diante da ineficiência do Estado, as alternativas defendidas, tais como, acolhimento em casa de família honesta:

[...] Como promotor de justiça da comarca, e como particular, vejo sempre com tristeza que o **Código de Menores é quasi letra morta. Ora tal situação terá de permanecer até que instituições particulares lhe deem a ajuda necessária para executa-lo.**

[...] De outro lado, a única parte do Código de Menores, por ora executada, é referente a menores criminosos e pervertidos. São elios removidos para os Abrigos de Belo Horizonte. Mas note-se que, além dos dictos menores há os simplesmente desamparados, e que ainda não são ou são pouco pervertidos, e que, pois, não convem serem removidos para institutos longínquos, que lhe não são próprios.”

“[...] **Em tais casos melhor ainda do que em Abrigo seria a colocação do desamparado em casa de família honesta, mediante < contracto de serviço>**” (JORNAL DE QUELUZ, 02 mar. de 1929) Grifo nosso.

Mais uma vez, em outra publicação do citado promotor de justiça, as representações da criança, a quem era direcionada a lei são patentes. Assim, diz o articulista do jornal O Tempo: “[...] O Código de menores é feito principalmente para meninos em situação de abandono moral ou

material”, como a escola era entendida como local de desvio, escola essa engendrada na disciplina e no trabalho, “[...] quando os paes, educarem os filhos na escola do dever, da lei e da instrução”, sem a qual a criança estaria impelida, ao “[...]Lodaçal onde desenvolve-se os germes do mal, e donde sahirão os futuros vadios, libertinos e criminosos” (QUELUZ DE MINA, O TEMPO, 31 jul. de 1929) Grafia da época.

Sob este fundamento Rizzini (2002, p.38) explana:

Em nome da manutenção da paz social e do futuro da nação, diversas instâncias de intervenção e controle serão firmadas. Será da medicina (do corpo e da alma) o papel de diagnosticar na infância possibilidades de recuperação e formas de tratamento. Caberá à justiça regulamentar a proteção (da criança e da sociedade), fazendo prevalecer a educação sobre a punição. A filantropia estava reservada a missão de prestar assistência aos pobres e desvalidos, em associação às ações públicas. A composição desses movimentos resultou na organização da Justiça e da Assistência (pública e privada) nas três primeiras décadas do século XX. Com discursos e práticas que nem sempre se harmonizavam entre si, a conexão jurídico assistencial atuará visando um propósito comum: ‘salvar a criança’ para transformar o Brasil (Rizzini, 2002, p. 38).

Para Stuart Hall, ao fazer uma leitura das reportagens e dos discursos destacados, fica evidente a construção de uma dicotomia na representação da infância, que por um lado é representada como delinquente, abandonada, perniciososa, influenciável, criminosa, suja, em contraponto à outra infância, a qual as leis de assistência à minoridade sequer eram endereçadas, identificada como asseada, protegida, pura, educada e integrada à sociedade. (HALL, 1990)

Essa caracterização é apontada também nos estudos de Marcílio (1989), ao analisar que a distinção entre criança rica e a criança pobre ficou bem delineada, observa-se:

A primeira é alvo de atenções e das políticas da família e da educação, com o objetivo de prepará-la para dirigir a sociedade. A segunda, virtualmente inserida nas classes perigosas “e estigmatizada como menor”, deveria ser objeto de controle especial, de educação elementar e profissionalizante, que a preparasse para o mundo do trabalho. Disso cuidaram com atenção os médicos higienistas e os juristas das primeiras décadas deste século (MARCÍLIO, 1989, p. 224).

Condizente com o abordado, salientamos em Alvarez:

[...] o Código de Menores incorpora as principais ideias defendidas pela nova escola penal, tal como o conhecimento e a classificação dos criminosos, a individualização e indeterminação das penas, a abolição do júri, etc. E, mais do que uma simples lei penal, trata-se efetivamente de uma lei social de escopo mais amplo, mas por lei “social” deve ser entendido aquilo que os juristas da época entendiam pelo termo: sobretudo uma estratégia ampla de normalização da população pobre (ALVAREZ, 2003, p. 209).

O Código de Menores de 1927, inegavelmente trouxe avanços importantes na proteção dos menores, quanto à responsabilização dos pais, da sociedade e do Estado, ao garantir, ao menos em tese, o melhor interesse das crianças e adolescentes. A problematização que ressaltamos se dá ao fato desta lei, literalmente em seus artigos, estipular que a lei era endereçada a apenas uma parte da população. E em consequência, promover uma diferenciação social, sustentada pela representação que foi dada as crianças e adolescentes, como menores desvalidos da sorte, delinquentes ou abandonados. E que por isso, em certa medida, tiveram a sua realidade de pobreza estigmatizada, a ponto de justificar o encarceramento desses sujeitos sociais.

A referida lei somente sofreu alterações com o advento do Código Penal de 1940 (Decreto-Lei nº 2.847 de 07 de dezembro de 1940) que fixou a imputabilidade penal aos 18 anos de idade, adotando o critério puramente biológico, fulminando quaisquer interpretações em contrário. Também é importante ressaltar, que nos anos 40, há a criação do Conselho nacional de Serviço Social (Decreto-Lei nº 525. De 1º de julho de 1938) que foi instaurado com a função de prestar serviços públicos, com o objetivo de suprir deficiências ou sofrimentos oriundos da pobreza e da miséria.

Essas medidas assistenciais são inauguradas quando do Estado Novo, na Ditadura Vargas, refletindo as lutas pelos direitos humanos da época. Fazendo com que a conotação jurídica implícita na caracterização do problema das crianças e adolescentes, ceda espaço para uma caracterização de cunho social da infância e da juventude. Sendo, a partir desse entendimento que será instaurado em 1941, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), destinado a atuar junto aos menores desvalidos e delinquentes, conforme atribui o artigo 2º do decreto que o institui:

Art. 2º O S. A. M. terá por fim:

- a) sistematizar e orientar os serviços de assistência a menores desvalidos e delinquentes, internados em estabelecimentos oficiais e particulares ;
- b) proceder à investigação social e ao exame médico-psicopedagógico dos menores desvalidos e delinqüentes;
- c) abrigar os menores, á disposição do Juízo de Menores do Distrito Federal;
- d) recolher os menores em estabelecimentos adequados, afim de ministrarlhes educação, instrução e tratamento sômato-psíquico, até o seu desligamento;
- e) estudar as causas do abandono e da delinquência infantil para a orientação dos poderes públicos;
- f) promover a publicação periódica dos resultados de pesquisas, estudos e estatísticas.

Esse foi o embrião do que mais tarde seria a FUNABEM, berço de todas as FEBEMs. Instituições com função assistencialistas aos mais pobres, mas que ainda sustentarão nos planos de

governo, e em seus discursos, a separação das crianças pobres, em nome do bem-estar social geral da nação.

Na verdade, as representações aqui mencionadas só começarão a ser problematizadas e tratadas como questão a ser debatida e revisada, com a promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente em 1990, quando há uma alteração do paradigma, atribuindo à criança a condição de cidadã, com a extinção da doutrina da situação irregular - trazida pelo Código de Menores de 1979 - para a instauração da proteção integral e extinção dos termos menor, menores, desvalidos da sorte, delinquentes ou abandonados.

Enfim, as leis e os discursos em foco foram o arcabouço utilizado para representar como as políticas públicas, pautadas por estes, exerceram seu controle, definiram os espaços, suas funções e por quem estes poderiam ser frequentados, promovendo a docilidade dos corpos e a criação de suas representações. Logo, escancarando as Tecnologias do Poder advindas dos discursos que sistematizaram suas ações de normalização das condutas de uma sociedade, em cima de projetos caracterizados como preventivo e protetivo, cuja a promoção de garantia de direitos nada mais era do que um modo de embutir uma disciplina em massa e obter o total controle social.

As alterações históricas aqui destacadas e os mecanismos de poder utilizados escancaram um modo de viver e de formar a República, tendo em vista o controle e a formação do trabalhador, tendo como enfoque a criança e o adolescente. Para tanto, uma vez observado como se operava o poder e como esse se espalhava pelas instituições, é preciso trazer à baila como a educação, a escola e a educação profissional, foram pensadas, representadas e colocadas em prática, e isso é o que trataremos no Capítulo seguinte.



## CAPÍTULO IV – INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: EDUCAÇÃO, ESCOLA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

“Não será preferível corrigir, recuperar e educar um Ser Humano do que cortar-lhe a cabeça?”  
FEDOR DOSTOIEVSKY (1821-1881)

Tal como a infância é uma invenção, sinalizado no Capítulo Menores Desvalidos da Sorte, a escola também o é. E como foram definidos seus espaços e seus objetivos sofreram profundas alterações ao longo da história. Dentro do recorte temporal desta Dissertação (final do século XIX e início do século XX), propõe-se neste capítulo trazer significativos acontecimentos que mudaram os rumos da educação, no tempo, no país e em Minas Gerais. Acontecimentos estes, consequência dos discursos que formaram a escola, que buscaram a educação profissional e trataram esse espaço não somente como o local de desvio da delinquência e da vadiagem, mas aquele formador do trabalhador, senão também formador da própria República.

Como explica Franco Cambi (1999) em “História da Pedagogia”, os “alicerces” fundadores da sociedade sofreram profundos abalos, quando da época contemporânea, principalmente, após a Revolução Francesa, uma vez que foi a partir desse evento histórico, que caíram por terra as conotações ainda medievais de sociedade.

Sob esses argumentos, fundamenta o autor que a contemporaneidade é a época da industrialização, da produção em larga escala, da formação do proletariado. É a época dos direitos, ao menos de seu reconhecimento no campo teórico e das lutas pela afirmação de sua prática. É a época das massas, da sociedade se organizando e se manifestando como agente social, requisitor de direitos, tomando lugar de destaque em sua própria história. É a época da democracia, da “retomada/atualização/expansão do modelo de organização política já existente na Atenas de Péricles, reativado depois da modernidade de forma burguesa: mais universal e mais ligada à economia, mas também ao *ethos* e à cidadania” (IDEM, 1999, p. 377-379).

Essa cidadania é personificada no cidadão que nos moldes ingleses, e posteriormente franceses, é o indivíduo burguês, detentor de autonomia, de opinião e de bens, sendo, portanto, sujeito político com plenos direitos. Isto significa que, na contemporaneidade, “nasce um organismo político-social novo que reclama participação e responsabilidade social, civil e política por parte de todos, desenvolvendo também as possibilidades de igualdade entre os homens, ao realizar (pelo menos em teoria) a igualdade das oportunidades” (IDEM, 1999, p.380).

E na construção desse “novo mundo” que se apresenta à frente, a época contemporânea também reclama ser a época da educação, uma educação social que irá operar a mudança de pensamento para o novo regime, não mais substanciada no poder soberano do rei, mas na descentralização e pluralidade de sujeitos sociais, de tradições, de interesses, de programas políticos, “que irá educar esses cidadãos para a política que se instaura, dando substância a política, enquanto política passa a tratar do controle e governo dos e sobre os cidadãos” (IDEM, 1999, p. 381).

Ainda em Cambi, observamos a estrita relação da educação com a ideologia, e como esta pedagogia/educação se operava como divulgadora e construtora da sociedade, vejamos:

O papel social cada vez mais central que marcou a pedagogia da época contemporânea e que emergia da sua posição como mediadora nos processos sociais plurais e muitas vezes opostos, descentralizados. Como já dissemos, que caracterizam esta época, manifestou-se antes de tudo como uma estrita dependência da ideologia, dos projetos de domínio, organização e transformação do mundo social, expressos pelas diversas classes sociais, pelos grupos culturais etc. Dependência de um lado, mas também construtividade do outro, já que realmente a pedagogia/educação se coloca como um momento no interior das ideologias, como uma etapa de sua fenomenologia, e vem a depender destas, recebendo conotações teóricas (orientações de valor, modelos de formação etc.) e colocações práticas (estratégias e táticas, operantes no tecido social e nos processos individuais de formação e instrução), porém também é produtora (reprodutora) e divulgadora de ideologia: melhor ainda – foi dito por Althusser, o filósofo marxista francês –, é o lugar da difusão social da ideologia, mediante, em particular, a instituição escolar e sua ação prolongada, que investe todos os sujeitos sociais. (IDEM, 1999, p. 382)

Ao refletirmos sobre essa tônica, entendemos o papel da escola e como suas estruturas e funções foram pensadas para serem realizadas e praticadas, em uma teia de estratégias políticas, que vão muito além da instrução<sup>37</sup>, mas acima de tudo, da educação da sociedade. Complementarmente ao tema, destacamos:

[...] Foi trazida à luz a estreita dependência de toda teorização pedagógica, de todo projeto educativo, de todo sistema escolar de um tipo de sociedade, de seus fins e seus modelos de valores e de ação social, decantados e difundidos justamente através da pedagogia.

[...] Este forte vínculo com a ideologia produziu também uma politização cada vez mais nítida da pedagogia, que significa um entrelaçamento máximo com as teorizações políticas, com os grandes movimentos políticos, mas também com as estratégias e as táticas da política, comum a partidos, a programas, a alianças políticas etc. A pedagogia viveu em estreita simbiose com o político, tornando-se uma das “portas de entrada” do fazer política: esta de fato, sempre implica também políticas (isto é, programas e intervenções) da educação, da instrução, da formação, que se distribuem em várias instituições (da escola às associações) que o “político” deve administrar e controlar. (IDEM, 1999, p. 384)

---

<sup>37</sup> A instrução aqui referida diz respeito ao ensino de ler, escrever, contar, manipular a aritmética, enquanto a educação diz respeito ao ensino dos valores morais e sociais.

Consentâneo, resgatando os estudos já mencionados de Ariès (2011), sobre a descoberta da infância na modernidade, podemos entender como a escola é projetada (dentro da ideologia dos planos dirigentes) para atender as especificidades psicológicas e as capacidades das várias etapas das idades da criança. Isto é, com a compreensão da criança como ser em formação, em que é justamente nas primeiras idades que se desenvolvem o germe da personalidade humana, a criança torna-se o sujeito educativo por excelência, reclamando uma rearticulação das instituições educativas.

Nesse sentido, em Jean Jacques Rousseau (1979, p.10), entendemos que o educar é o processo por meio do qual o homem adquire as habilidades e capacitações necessárias para o desenvolvimento das atividades a serem desempenhadas no curso de suas vidas. Reconhecendo que: “[...]nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos quando adultos, é-nos dado pela educação”.

Portanto, a educação é o meio pelo qual a criança desenvolve suas habilidades de racionalidade e convívio social e a escola, dentro desse prisma, é o “campo” onde pode o aluno deixar “florescer” o aprendizado, este que irá acompanhá-lo na formação de um cidadão consciente dos seus direitos e deveres.

Além do mais, ao ilustrarmos a cultura escolar, encontramos elementos importantes para entender a representação da escola, como formadora do cidadão e da sociedade moderna, como observa-se no excerto abaixo:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. [...] Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares. (FARIA FILHO, GONÇALVES, PAULILO e VIDAL, apud, JULIA, 2004, p. 143)

Seguindo essas premissas, ao falarmos sobre a formação da República brasileira, percebemos que este novo regime de governo, não se iniciou apenas com a sua proclamação em 15 de novembro de 1889. Pois, apesar dos esforços das articulações entre civis e militares que proporcionaram sua

proclamação, para que essa se tornasse efetiva, era imperioso primeiro criar a estrutura burocrática capaz de “corporificar” o governo, e mais, inculcar na população brasileira, seu papel de cidadão (detentor de direitos e deveres) e o seu pertencimento à nação.

Sobre isso, Luciano Mendes Faria Filho (2001) explica:

[...] Foi grande o esforço empreendido pelos republicanos de diversas matrizes para que o “povo” – que estivera alheio a todo o processo de instauração e institucionalização do novo regime de governo – passasse a identificar a República como algo pertencente a ele. Para isso foram utilizados, [...] inúmeros instrumentos, tais como a bandeira, o hino, os heróis, a identificação da República como figura feminina, com a intenção, explícita ou implícita, de atingir o imaginário popular e imprimir-lhe uma imagem menos distante do novo regime.  
[...] A verdade é que os republicanos tentavam mudar no plano simbólico aquilo que no plano das práticas sociais continuava tão igual quanto no Império: a exclusão do povo das decisões, dos direitos sociais e etc. (FARIA FILHO, 2001, p. 18).

No mesmo diapasão, Gonçalves (2012), sustenta essa necessidade, quanto à constituição da República brasileira, e invoca as definições de Patrick Charaudeau, Serge Berstein e Roger Chatier, de cultura política, vetores e representações que tratamos mais a fundo, anteriormente:

[...]falar de educação e formação profissional na República é falar da produção da própria República; o mesmo movimento de construção da República é, intrinsecamente, o movimento de construção dos projetos de educação e de instrução; a República não nasceu pronta, assim como não se tinha projetos de educação e de formação predefinidos; e falar em projeto de educação e de instrução na República é falar no plural, ou seja, falar em projetos. Assim, numa República plural, também plural serão os projetos de sociedade, de nação e de cidadania. Em outras palavras, os projetos de educação e de instrução dos republicanos, principalmente o escolar, foram produzidos para produzir a República.  
[...]Fazendo uso dos referenciais da cultura política é possível perceber que, mediante tantas modificações, os investimentos envidados para reformar a instrução, ensejando melhorias na funcionalidade da escola, ocorreram sob a crença na eficácia da escola como viabilizadora da produção e reprodução das formas sociais de vida e de inclusão; principalmente da criança, na sociedade, por meio da divulgação da instrução intelectual, física e moral. Essa crença na escola, denotada no entrelaçamento entre projetos de sociedade e de educação, tem relação direta com o que é chamado, por Berstein (1998), de vetores que, como já foi dito, são canais responsáveis pelo estabelecimento de normas e valores (GONÇALVES, 2012, p. 207 e 214).

Sobre o tema, é oportuna, na mensagem proferida pelo presidente do Brasil, Deodoro da Fonseca, a evidente preocupação governamental com o desenvolvimento da escola e do ensino, deixando transparecer a preocupação em propiciar uma educação que pudesse fomentar o “espírito moderno” que as condições políticas novas demandavam, atento ainda, às ideias liberais:

Anteriormente ao actual regimen, a constituição do ensino publico se fizera sem espirito systematico e sob acanhados moldes. Dado o advento da Republica, fórma de governo em que a diffusão do ensino se impõe com o caracter de suprema necessidade, cuidou o Governo Provisorio de organisal-o sob novas bases, por modo completo e harmonico, **desde a escola primaria ate aos institutos superiores, proporcionando aos estudos a orientação que o espirito moderno e as condições de nossa existencia politica imperiosamente exigiam.** Certo é que algumas corporações docentes offereceram reparos quanto aos novos planos de ensino dos respectivos institutos. Taes divergencias, porém, versaram mais sobre o desenvolvimento e extensão dos cursos, do que quanto aos principios geraes que constituem o systema da reforma. Entretanto, seria prematura qualquer alteração nesse sentido: convem deixar que funcionem todos os apparatus desse vasto mecanismo, observando-o attentamente em seu conjuncto; a experiencia irá então revelando as alterações que porventura se tornarem de mister. Seria arriscado estrear a execução de reforma de tal magnitude, deturpando-a, constringindo-a, reduzindo-lhe as proporções. O que cumpre é pratica-la com criterio, e nessa pratica obviar aos inconvenientes que apparecerem, respeitados sempre tanto o seu caracter geral, como a orientação que presidiu á sua elaboração. **Realizando as mais adiantadas aspirações liberaes essa nova constituição do ensino fez justiça á iniciativa particular. Não é a menos vantajosa de suas providencias a que proclamou a libertação do ensino** (FONSECA, 1891, p.8<sup>38</sup>). Grifo nosso.

Com esse viés, o primeiro Governo Republicano tomou diversas iniciativas jurídicas oficiais, como o Decreto nº 7 de 1889 e a Constituição Republicana de 1891, que deram aos Estados da Federação, a competência pelo ensino primário, cabendo ao governo federal o papel “animador” e fomentador desse projeto de educação (SILVA, 2007)<sup>39</sup>.

É interessante ressaltar que a “educação” da sociedade brasileira republicana, além de ter se utilizado da escola como local de disseminação de seu ideário e construção do cidadão trabalhador, tinha muito antes disso, ainda quando império, o uso recorrente da imprensa como forma de divulgação, e ao mesmo tempo, de formação da sociedade considerada civilizada pela elite dominante. Prática que se manteve no desenvolvimento do Brasil República, momento em que a imprensa também passou a carregar consigo as representações a serem atribuídas à escola. Nessa lógica Luciano Mendes de Faria Filho, Cecília Vieira do Nascimento, Marcilaine Soares Inácio e Mônica Yumi Jinzenji (2008), aludem em “Educar para civilizar”, notemos:

Falar em jornal no século XIX significa falar sobre liberdade de expressão, censura de impressão e, especialmente, sobre o papel da imprensa em uma sociedade preocupada com a civilização. Para as elites do momento, civilizar o povo consistia em sua formação moral e intelectual, que deveria corresponder a uma mudança de hábitos e valores, requisito para uma intervenção positiva no meio social.

<sup>38</sup> Mensagem ao Congresso Nacional, pelo Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil.

<sup>39</sup> Importante ressaltar que o referido Decreto não trouxe novidade sobre o tema, visto que este, praticamente repete o que vinha sendo praticado desde o Império, a partir da ata adicional de 1834, quanto a divisão de competências para tratar da educação, dividido entre União e Províncias.

[...] Não menos importante, a imprensa deveria servir como instrumento da ação educacional posta em marcha por uma elite que se auto representava como portadora dos signos da civilidade. (FILHO, NASCIMENTO, INÁCIO, JINZENJI, 2008, p. 74)

Não obstante, os discursos sobre os papéis da educação e da educação profissional como locais de desvio do abandono e da criminalidade das crianças e adolescentes, eram temas recorrentes nos jornais. Lembrando que, como já citado, as notícias que espalhavam esses discursos, eram escritos pela elite intelectual brasileira, composta em sua maioria dos graduados em Direito.

Relacionando a análise dos discursos com os discursos midiáticos, nos ensinamentos de James Willian Goodwin Jr. (2012), constata-se como os periódicos exerciam sua influência e a importância de se analisar estes discursos, uma vez que, no período compreendido entre as décadas finais do século XIX e o início do século XX, a sociedade brasileira reorganizou suas bases constituintes e, nesse quadro, a imprensa apresentava a representação de um novo papel do trabalho, em que destacamos:

Na visão das elites do mundo burguês oitocentista, também a imprensa caracteriza-se por seu papel corretivo e sua influência educativa. Pertencendo parcial e perifericamente a esse mundo, os setores letrados da sociedade mineira do *fim do século* procuravam construir, nas páginas impressas, um discurso que orientasse a conformação de um ambiente aburguesado, em que o progresso e a racionalidade estruturassem uma nova ordem social. A imprensa propunha-se a contribuir para a hegemonia desses valores, na medida em que se apresentava como guia de todos. **Representava, assim, uma sociedade civilizada sendo construída.** Representação, não só no sentido de que mostra, faz conhecer, mas também no sentido de que encena, faz acontecer. **Ou seja, a imprensa não era apenas um eco do que ocorria nas cidades mineiras, mas buscava interferir ativamente no espaço e no ambiente urbano.** (GOODWIN JR, 2012, p. 171-196). Grifo nosso.

Sobre esta construção da nova visão da educação e do trabalho, encontramos inusitada crônica, publicada no jornal, “O pharol”, em que traz a história da infância de Thomas Edison, salientando que este fora retirado da escola porque não se adequava naquele local, mas que de forma alguma, isso fez com que ele fugisse à obrigatoriedade da educação, ministrada a partir de então por sua mãe. Mesmo assim, dando ao trabalho papel de maior relevância (conforme o período destacado abaixo), visto que foi como jornaleiro, um trabalho rude, mas igualmente digno, que conseguiu pagar os custos de suas pesquisas e alcançar o sucesso de seus inventos.

[...] a tal ponto chegou o seu desejo de instalar em casa um pequeno laboratório que ele decidiu a ir vender jornais na via pública. Isto, nos Estados Unidos, nada tem de espantoso; **não são raros aqueles que se entregam a trabalhos rudes, desde que lhes proporcionem um meio de conseguirem seu ideal. Edison, portanto, perante o povo da sua cidade, nada fez que merecesse reparos ou censuras.** E os

seus esforços foram coroados, o mundo sabe perfeitamente, pela victoria mais brilhante. (BAEPENDY, O PHAROL, 14 jul. 1922) Grifo nosso.

Também, no jornal “O pharol”, publicou-se outra matéria intitulada “A plataforma do Sr. Raul Soares”, ressaltando a importância da educação, diante do problema do enorme número de analfabetos no país. O advento da lei 800 de 1920, que objetivou reorganizar o ensino primário do Estado e instituiu a obrigatoriedade da matrícula e frequência às aulas de todas as crianças de 7 anos completos a 14 anos de idade. E ao final do artigo, parabeniza-se o citado político pela criação das escolas agrícolas, que seriam implementadas em diversas localidades no estado, necessárias diante da precisão de uma instrução que além do ensino da leitura e números, uma educação que preparasse para o trabalho.

Em outro texto, mais uma vez Raul Soares é elogiado pela criação das colônias correccionais, que forneceriam o tipo de “assistência” defendido por este discurso, as escolas de trabalho, meio eficaz a combater a praga da vadiagem. Percebamos:

[...] Foi naturalmente pensando nele e na sua solução que o governo operoso do Sr. Raul Soares creou, não ha muito, as colônias correccionaes, que devem ser brevemente instaladas em vários pontos do Estado. **Taes colônias serão verdadeiras escolas de trabalho e regeneração** para os menores órfãos e sem amparo, que vivem por ahi, a Deus dará, enchendo as ruas das cidades e entregando-se á pratica de todos os delitos.

[...] Installado um desses estabelecimentos em nosso município, poderá a policia **combater inteligentemente e com eficácia a praga dos menores vadios, enviando-os para o trabalho**, em lugar de os metter na cadeia, ao lado de ladrões e assassinos profissionais, como agora infelizmente acontece. (O PHAROL, 05 out. de 1923) Grifo nosso.

Ou seja, é patente o entendimento que a escola era considerada o local de desvio da vadiagem e da delinquência, sem o qual a criança estaria sujeita ao crime e à imoralidade, o que apoia com o exposto por Vera Lúcia Nogueira e Irlen Antônio Gonçalves (2012) em que ressaltam que a educação pública, desde a Proclamação da República, era vista como uma forma de inculcar os valores republicanos na mente dos indivíduos. Sendo, portanto, considerada um dos fatores que conduziria ao progresso da nação brasileira e, além disso, também acreditava-se ser função da educação preparar as pessoas para o mercado de trabalho.

Esse era o entendimento disposto nos projetos de lei que foram discutidos no Congresso Nacional, e que viriam posteriormente, integrar o texto final promulgado do Código de Menores de 1927, em que resta claro ainda a influência da Nova Escola Penal, a representação da escola e o encaminhamento ao trabalho. No trecho abaixo, como em outras legislações precedentes já citadas

(Código Penal de 1890), a representação da vadiagem era definida como um elemento desorganizador do Estado e deveria ser duramente combatida. Assim sendo, teria que ser considerado vadiagem e vadio tudo aquilo que se conectava à ociosidade, a negação ao recebimento da instrução e a entrega ao trabalho sério e útil. Para tanto, avaliemos a justificação do projeto de lei nº 2 de 1926:

O texto legal que define menores vadios está incompleto. A vadiagem não consiste só em vagar habitualmente pelas ruas ou pelos logradouros públicos, sem meios de vida regular, ou tirando recursos de ocupação immoral ou proibida, tendo deixado sem causa legítima o domicílio legal; **mas também é vadio o menor que, embora viva em casa dos pais, tutor ou guarda, recusa-se a receber instrução ou entregar-se a trabalho sério e útil, andando a vaguear habitualmente.** (Anais do Congresso nacional, Livro 3, sessão do dia 07 de julho de 1925, justificação do projeto de lei nº 12, Código de Menores, p. 66-67)

No mesmo texto, destaca-se que para alcançar esse investimento, de valorização do trabalho, era preciso que houvesse a regulação do trabalho infantil, que seguindo os ensinamentos de Lombroso, determinada o afastamento das crianças das influências perniciosas de algumas profissões e lugares, condenando as atividades meramente recreativas, pois era preciso não as afastar do trabalho, pois o trabalho junto à educação eram os únicos locais de desvio possíveis. Vejamos:

Urge também regular o trabalho dos menores, no sentido de lhes proibir certas ocupações, que os exponham a perigos morais, como as exercidas nas ruas ou longe dos seus responsáveis (engraxador, vendedor de jornais, de bilhetes de loterias, doces, etc.); nos theatros, cafés-concertos e casas de diversões públicas de outros generos; e bem assim as profissões ou meios de vida que põem em risco a sua vida ou saúde. E' também falha, e cumpre reformar, a nossa legislação com referencia á repressão de certos attentados contra a moralidade, saúde e fraqueza dos menores. **Neste seculo e no estado actual da nobilissima campanha em prol dos direitos da criança, não ha contestação possível á grave e urgente necessidade de empregar energicos remedios, que prompta e efficazmente possam diminuir, sinão extinguir, os males da infancia abandonada, principal fonte da criminalidade juvenil.** (IDEM, 1925, p. 66-67)

Em que pese a influência da Nova Escola Penal, ainda neste texto, outras inspirações são destacadas, quanto a medidas ligadas à normatização das questões ligadas às crianças e adolescentes, em países consideramos mais civilizados, como Inglaterra, França, Bélgica, Itália, Suíça e América do Norte. Nota-se:

Nesse louvavel e humanitario proposito sociologicos, juristas e legisladores estão de accôrdo em que medidas de ordem meramente civil e preventivas são insufficientes e precarias, e por isso teem proposto e adoptado medidas repressivas contra os responsáveis pelo abandono dos menores, seja o pae, a mãe, o tutor, ou qualquer outra pessoa a cujo cargo guarda ou cuidado elles estejam. Tal é o objecto da parte penal do projecto, na qual são qualificados e punidos novos delictos, de



conformidade com dispositivos das leis de assistência e protecção aos menores recentemente decretadas. **Não se trata, pois, de inovações arbitrárias, mas de consequências jurídicas e lógicas da nova legislação, de que existem analogos preceitos nos países mais civilizados, como Inglaterra, França, Bélgica, Itália, Suíça e América do Norte, nas quais também o projecto se inspirou** (IDEM, 1925, p. 66-67<sup>40</sup>), grifo nosso.

Também, Câmara aduz acerca do papel atribuído à escola e ao trabalho, como elemento transformador e desviante da delinquência:

Com esse propósito, defendia-se a atuação dos setores público e privado em prol da causa da infância e em nome do bem-estar social; a terceira indicava a importância atribuída pelo campo jurídico à educação e ao trabalho como elementos capazes a regeneração, preservação e proteção à infância. Nesse tocante, ênfase foi atribuída ao caráter moralizante, higiênico e disciplinar da ação educativa à infância pobre, abandonada e delinquente. (CAMARA, 2010, p. 33)

No Estado de Minas Gerais, as mudanças em prol da educação eram aventadas desde antes da República, em que a obrigatoriedade de frequência escolar já era amplamente debatida, vindo a ser oficializada também, pela promulgação da Lei 41 de 1892, a primeira a tratar da instrução pública de Minas Gerais no tempo da República, e que viria a obrigar a frequência de crianças com idade de 7 a 13 anos ao ensino primário. Ademais, esta lei tratava da organização do ensino, ensino primário, magistério primário, ensino secundário, concursos, ensino profissional, dentre outros assuntos. Quanto ao ensino profissional, trazia disposições que tratavam das escolas normais, ensino agrícola e zootécnico, curso de agrimensura, ensino comercial e escola de farmácia.

Todavia, sobre a obrigatoriedade, Wesley Silva (2007), irá ressaltar que a tentativa de tratar a obrigatoriedade de ensino enfrentava embates diante da realidade, com o precário número de escolas em espaço adequado, a situação em que se encontrava as escolas existentes e a quantidade de professores, que se fazia necessário para colocar em prática um plano educacional tão ambicioso. Afirma ele que:

Determinada a obrigatoriedade, o governo, entretanto, não configurou a estrutura devida para a realização de seu plano e o que se assistiu nos anos que se seguiram foi um cenário de total precariedade o que incluía a ausência de locais adequados, a falta de professores e a carência de recursos para a efetivação da escolarização pretendida. Apesar de não se verificarem iniciativas contundentes no sentido de constituir uma estrutura material para colimar o fim da instrução primária obrigatória, o poder público irá reafirmar sua intenção nesse sentido. Entre outras ações, destaca-se o recenseamento determinado na Lei nº 281 de 16 de setembro de 1899, regulamentada pelo Decreto 1.348 de 8 de janeiro de 1900. Gonçalves & Faria Filho avaliam a esse respeito que a utilização das estratégias de obrigatoriedade e recenseamento não apresentou bons resultados no estado geral

---

<sup>40</sup> Autor não especificado ou encontrado na documentação analisada.

da instrução primária em Minas Gerais, ao menos naquilo que demonstraram os Relatórios sobre a instrução de 1902, 1903 e 1904. (SILVA, 2007, p. 43)

Ainda em relação às mudanças ocorridas em prol da educação, vale ressaltar o que propunha a reforma do ensino, em 1906. Nela, encontramos a criação dos grupos escolares e a proposição da educação profissional, como anexo dos grupos. Novas configurações importantes aos moldes modernos pretendidos. Sobre o tema, Gonçalves esclarece:

[...] as muitas implicações decorridas do vultuoso empreendimento de transformação de uma instrução decadente, de pouca importância, com um professorado despreparado, com uma escola sem lugar para funcionar as aulas, de uma aula sem material didático, sem carteiras, mesas, com um método arcaico etc., em uma escola pensada nos moldes de uma modernidade, contando com um mobiliário adequado, com um novo método de ensino, com um edifício próprio, com turmas seriadas, com professores preparados, com uma fiscalização profissional etc. (GONGALVES, 2006, p. 61)

Além disso, a Reforma de 1906, declaradamente, fomentava a assistência e educação dos menores abandonados e delinquentes e a promoção do ensino e educação profissional, conforme vemos do artigo 14 abaixo destacado:

Art. 1º Fica o Governo de Minas Gerais autorizado a reformar o ensino primário e normal do Estado, de modo que **a escola seja um instituto de educação intelectual, moral e física.**

Art. 3º - O ensino primário – gratuito e obrigatório – será ministrado em:

I – Escolas isoladas;

II – Grupos escolares;

III – Escolas-modelo anexas às escolas normais.

**Art. 14 – Os alunos pobres que mais se distinguirem no curso primário pela inteligência, bom procedimento e assídua aplicação, terão a proteção do Governo para serem admitidos gratuitamente, quer no Ginásio Mineiro, quer nos ginásios equiparados.**

**Parágrafo único – O Governo poderá ainda promover a educação profissional, quer dentro, quer fora do território nacional, de alunos pobres que revelarem decidida aptidão para as artes mecânicas ou para as belas artes.**

Art. 22 Para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação popular sob o triplice aspecto físico, intelectual e moral, o Governo empregará os meios possíveis para serem as escolas instaladas em edifícios apropriados e providas de livros didáticos, mobília e todo o material de ensino prático e intuitivo.

Parágrafo único – O Governo escolherá o plano dos edifícios escolares e o modelo da mobília, e adotará ou fará organizar livros que auxiliem o professorado na educação da infância. (MINAS GERAIS, 1906) Grifo nosso.

Luciano Mendes Faria Filho & Tarcísio Mauro Vago (2000, p.37) ao avaliarem as mudanças que a reforma trouxe, destacam ponto de grande relevância, “a mudança de lugar físico e simbólico- ‘dos pardieiros aos palácios’- que permitiu a constituição de uma nova cultura escolar em Minas

Gerais, possibilitando, com isso, uma discussão específica sobre o conhecimento escolarizado”. Inclusive, a mudança “dos pardieiros aos palácios” ultrapassou a simples configuração da escola mineira para prédios mais modernos e adaptados, mas ainda, a formação de uma escola organizada pelos métodos racionais e planejados, tão racionais e planejados quanto a própria Belo Horizonte, urbanizada e próspera. (SILVA, 2007)

Contraditoriamente aos avanços educacionais alcançados, a Reforma de 1906 não levou em consideração a importância da obrigatoriedade escolar, o que foi fator decisivo para críticas contra ela, visto que a escola ainda enfrentava embates com a sociedade, em especial com a população pobre, quanto ao envio de seus filhos para escola. De acordo com Gonçalves e Faria Filho (2004, p. 186), ressaltamos:

Sem me prender demasiadamente ao ocorrido no período Imperial e início da República, gostaria de reportar-me ao trabalho desenvolvido por Gonçalves & Faria Filho que abordou o tema da obrigatoriedade da educação em Minas Gerais entre 1835 e 1911. Na referida obra, Gonçalves & Faria Filho expõem que a ignorância da gente pobre do povo, a necessidade de valerem-se da mão-de-obra dos filhos e um possível descaso com a cultura escolarizada eram razões recorrentemente apontadas pelas autoridades para explicar a atitude das famílias que não enviavam seus filhos à escola. Assim sendo, a crítica do poder público à resistência de certas famílias em escolarizar seus filhos dirige-se generalizadamente contra os pobres, ou seja, estaria entre os pobres essa resistência (GONÇALVES e FARIA FILHO, 2004, p. 186).

Corroborando, assevera Silva:

[...] que a escola, nos planos do poder dirigente constituía-se no principal instrumento de inclusão social das classes pobres e do progresso do país, [...] A escola e a educação projetada para então era um modelo-tipo pensado para incidir sobre certo padrão de criança e infância, fruto da representação de quem havia concebido aquela escola. Por isso, percebe-se que os filhos dos pobres, dos operários e de outras crianças não pertencentes às classes daqueles que inventaram aquela escola e aquela educação não eram ou não se sentiam atraídos e incluídos por ela. (SILVA, 2007, p. 147)

Voltando nossa atenção aos discursos, destacamos a fala do presidente do Estado de Minas Gerais, Júlio Bueno Brandão, em 15 de junho de 1913, enviada ao Congresso Legislativo Estadual, ressaltando a questão da Instrução Pública no Estado. Sobre o avanço alcançado com a construção dos prédios que iriam abrigar os grupos escolares e o incremento da infraestrutura, que trazia consigo melhores condições para que o projeto de educação e escola se desenvolvesse. A manutenção das caixas escolares que forneciam meios para possibilitar aos menos abastados a frequência na escola. Destacando por fim, o crescente número de alunos que adentravam a escola e a necessidade de frequência destes. Vejamos:

Instrução Pública

**O Governo de Minas Gerais continua a empregar o máximo esforço para desenvolver e incrementar o ensino público do Estado.** Neste propósito tem sido poderosamente auxiliado pelas Câmaras Municipais e para iniciativa popular, recebendo constantemente generosos oferecimentos de quantias em dinheiro e terrenos destinados à construção de prédios para grupos escolares, escolas isoladas em cidades, vilas, distritos e fazendas.

A par desse trabalho incessante, no que diz respeito à instrução primária, observa-se nas cidades mais importantes do Estado a fundação de institutos secundários e superiores de ensino, devidos a esforços da iniciativa particular.

[...] **o melhoramento das condições materiais dos estabelecimentos de ensino do Estado tem sido para a Secretaria uma preocupação constante, no intuito de proporcionar o possível conforto aos professores e às crianças escolares** (BRANDÃO, 1913, p. 8-29 e 43-45). Grifo nosso. Grafia atualizada.

Complementarmente, a mensagem fala sobre a assistência à infância desvalida, com o enfoque na sua educação física, moral, cívica, intelectual e profissional, destacando, as escolas e institutos públicos e os subvencionados pelo Estado, que prestavam o serviço público de “adestramento” da infância em desalinho. Observa-se:

Assistência a Infância Desvalida – Ensino profissional

**Para acolher a infância desvalida e dar-lhe a educação física, moral, cívica, intelectual e profissional,** existem atualmente, no Estado, três institutos, perfeitamente, organizados de acordo com o Decreto n. 2.416 de 9 de fevereiro de 1909; são eles os seguintes: João Pinheiro, nesta Capital; Dom Bosco, no município de Itajubá e Bueno Brandão, do de Mar de Espanha.

Instituto João Pinheiro

[...] tem o Instituto **produzido ótimos resultados, difundindo pela infância desprotegida da sorte, os princípios de moral e de instrução.**

Estabelecimentos subvencionados

O Estado subvenciona os seguintes estabelecimentos, onde é ministrado o ensino teórico prático da agricultura: Escola Agrícola de D. Bosco, Escola Agrícola de Lavras, Instituto Politécnico de Juiz de Fora, Aprendizado Agrícola de Itambacury, Colégio S. Luiz e Aprendizado Agrícola de S. José de Sapucaia (BRANDÃO, 1913, p. 8-29 e 43-45). Grifo nosso. Grafia atualizada.

De mesmo modo, o presidente do Estado de Minas Gerais, Arthur da Silva Bernardes, enviava mensagem ao Congresso Legislativo do Estado, em que versava sobre o Instituto João Pinheiro e seu “poder” educacional e reformador aos menores abandonados, local onde poderiam receber a instrução e serem educados para o trabalho:

O Instituto João Pinheiro, fundado na fazenda Gameleira e destinado ao recolhimento e educação dos menores desamparados, vai ser remodelado e ter um objetivo a mais, aperfeiçoando-se assim a sua organização.

[...] **Tomando creanças os menores abandonados, ministrando-lhes instrução elementar e ensino profissional agrícola e, mais tarde, colocando-os, adultos, em suas colonias, resolve o Estado dous grandes problemas sociaes a um tempo: 1º, presta-lhes assistenda, desviando-os da estrada do vicio e do crime; 2º, auxilia**

**o aumento da produção, preparando braços para a lavoura e emancipando-a, em parte, da dependência em que se acha o colono estrangeiro.**

Deposita governo fundadas esperanças nos resultados da reforma e, com ella, não receia multiplicar as filiaes do instituto pelo Estado (BERNARDES, 1920, p. 8, 30-32). Grifo nosso.

Em mesmo sentido, o mesmo presidente do Estado, ao versar sobre a instrução, reclamava o poder modificador social da escola e a necessidade da alfabetização da sociedade brasileira, cujo o analfabetismo era causa primária da depressão social:

A educação popular que, em quadras normaes, deve constituir um campo de eleição para a actividade de todo governo consciente, tornou-se, agora, o problema vital, o maximo problema da nacionalidade.

Num momento em que, de todos os pontos da terra, a angustia economica tange a humanidade para o immenso celloiro do Brasil, á procura dos materiaes de reparação e de riqueza, é preciso -custe o que custar-, que façamos desaparecer o lamentavel, o vergonhoso contraste entre a opulencia, as pompas, a grandeza do territorio e a miseria, a pequenez, a desconsolada fraqueza do homem que o habita. **Cumpre, a todo transe, fazer do brasileiro um homem digno da sua grande patria, capaz de fundir no seu passado, de integrar no seu sentimento, de assimilar na sua raça a volumosa corrente estrangeira, que vai chegar, em vez de ser por esta absorvido e eliminado, como um servo da gleba em que nasceu.**

**A pedra angular dessa immensa e generosa construcção patriótica ha de ser o combate sem tregos e por todos os meios á ignominia do analfabetismo, causa primaria de nossa inegável depressão social.**

Emquanto a nação contiver em seu seio um numero inconfessavel de analfabetos, estará cancerada nas fontes da vida, irremediavelmente perdida na concorrência com outros povos, incapaz de surtos progressistas, chumbada aos preconceitos e à rotina pelo peso morto do obscurantismo de seus filhos.

**O horror de tal certeza cada dia me confirma mais fundamente na convicção que todas as forças vidas do paiz devem actuar acordes e sem vacilações na tarefa de alto patriotismo da educação do povo** (BERNARDES, 1920, p. 8, 30-32). Grifo nosso.

É propício avançarmos, ressaltando, que na década de 1920 não obstante a resistência da população pobre, para apropriar-se da escola e da instrução na forma como eram representadas pelas classes dominantes, esses anos serão cruciais no processo de efetivação, ou pelo menos pela busca da escolarização das massas populares. Assim o governo mineiro irá impor esforços, que terão como marco inicial a Lei 800 de 27 de setembro de 1920, com o objetivo de reorganizar o ensino primário no Estado. Mais uma vez, dando enfoque à obrigatoriedade escolar das crianças entre 7 a 14 anos de idade, mas também, criando mecanismos de controle e responsabilidade a serem atribuídos tanto aos professores quanto aos pais:

Art. 31. O professor inscreverá no livro da matrícula todos os menores de 7 annos completos a 14, não possuidores de certificado de approvação no curso primário, promoverá seu comparecimento e frequência à escola e explicará aos responsáveis

por elles as penas em que incorrem pela sua desídia ou contumácia em transgredir a obrigação de educal-os.

Art. 32. Na última quinzena de férias o professor entregará pessoalmente a cada responsável pela educação do menor em idade escolar, uma notificação escripta contendo o nome do menor a designação da escola que é obrigado a freqüentar, o dia do início das aulas e seu horário, e a transcrição das disposições legais sobre a obrigatoriedade do ensino

Art. 33. O pae, tutor ou qualquer pessoa que tenha na sua guarda, emprego ou companhia menores de um e outro sexo entre 7 e 14 annos é obrigado a fazel-o freqüentar a escola, se residir à distancia inferior a três quilômetros della.

§ 1º. Ao infractor será applicada a multa de 10\$, destinada à caixa escolar da escola a cuja circumscripção pertença o menor e cobrável por simples intimação escripta da autoridade escolar, e na falta prisão por três dias. (MINAS GERAIS, 1920)

Sobre o insucesso das medidas trazidas pela Lei, Silva (2007, p.49) esclarece:

As determinações da Lei demonstram que o pouco êxito na tarefa de matrícula e frequência à escola levou o Estado a instituir normas mais radicais. As autoridades se mostram determinadas a fazer cumprir a escolarização nem que para isso fosse necessário ameaçar com medidas extremas que poderiam chegar à prisão dos pais ou responsáveis pela criança em idade escolar. Entretanto, os mecanismos reais para o cumprimento destas determinações não ficam explícitos e não se sabe em que medida a autonomia legada à autoridade escolar lhe conferiria o poder para fazer cumprir o pagamento de multas e mesmo a prisão de pais omissos ou resistentes à ideia da escolarização compulsória. Esta postura, entretanto, despertou resistências e oposição por parte de alguns que a entenderam como extremada. O entendimento era que as multas e prisões, considerando que as crianças pobres eram as mais ausentes, iriam atingir justamente essa parcela da população já duramente afetada para escassez e pela carência referência e pontuação (SILVA, 2007, p. 49).

Posteriormente, com Decreto 6.655 de 19 de agosto de 1924, é aprovado novo Regulamento para o Ensino Primário no Estado de Minas Gerais, uma legislação muito mais abrangente que a anterior, que em seus 566 artigos, detalhava disposições acerca do funcionamento das escolas no Estado. Sobre o Regulamento, ainda em Silva (2007, p. 50-51), trazemos apontamentos relevantes:

Neste Regulamento o artigo 2º determinava o funcionamento do ensino público primário em duas categorias: o fundamental e o complementar. Determinava igualmente que o ensino fundamental seria leigo, obrigatório, mas também gratuito (§ 1º). No § 2 ele instituía que o ensino complementar seria igualmente leigo, mas facultativo. Para as crianças pobres ele seria também gratuito. É importante destacar a existência de o ensino complementar ser gratuito para menores pobres. Apesar de ser facultativo, ele deveria ser um curso de formação e instrução para o trabalho já que compreenderia três cursos, conforme o determinado pelo artigo 4º:

Art. 4º. O [ensino] complementar compreenderá três cursos:

- a) um agrícola de dous annos;
- b) um industrial, egualmente de dous annos;
- c) um commercial de um anno.

Pelo citado, evidencia-se a qual escola o poder público tinha como necessária a educação da população pobre, “ou seja, a educação primária para os pobres, além da instrução para as primeiras letras, deveria formar para o trabalho, entendido como fator de inserção e participação desse agrupamento na sociedade organizada.” (SILVA, 2007, p. 50-51)

Embora a grande investida do governo de Minas Gerais no intento da educação, o final da década de 1920 ainda é marcado pela abstenção à matrícula, pela baixa frequência e pelo baixo índice de aproveitamento escolar. Por esse ponto de vista, em 1934, o Padre Álvaro Negromonte iria observar:

Os meninos pobres offerecem-nos um dos aspectos mais graves e mais tristes de nossa questão social. Eles são a maioria da população escolar. Mas as escolas, feitas em moldes theoreticos, não lhes servem. E a prova mais evidente disto temos no facto de abandonarem as escolas primárias no terceiro anno, e às vezes, antes. Mesmo os que terminam o ensino primário estão desaparelhados para a vida, e não teem o que fazer, até porque não sabem fazer coisa alguma (SILVA, 2007, p. 83, apud, Negromonte, Padre Álvaro. O problema dos menores. In: Secretaria da Educação e Saúde Pública. Inspeção Geral da Instrução. Boletim n.º. 20. Infância excepcional Fascículo III, dez./ 1937. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. Publicação a cargo da Sociedade Pestalozzi, p. 29- 30.)

Silva (2007) ressalta o quanto a mudança de cenário da educação em Minas Gerais, entre as décadas de 1930 a 1940, quando da obrigatoriedade generalizante que era a temática em voga, toma lugar à obrigatoriedade seletiva. O que ocorre é que a questão da escola e da educação das crianças e adolescentes, ou denominados menores desvalidos da sorte, deixa de se tratar apenas de uma questão educacional, para tomar a tônica de uma questão de segurança pública. Consequentemente, o Estado passa a questionar se o investimento educacional, “valia a pena”, dado o retorno que esse trazia, diante da baixa frequência e aproveitamento escolar.

Com isso, foram tomadas medidas de retração dos investimentos da educação, como o fechamento de 355 escolas urbanas e rurais. O Decreto 9892 de março de 1931 que classificava as escolas do Estado em quatro níveis que serviram de parâmetro para estabelecer os salários dos professores e, com isso, criaram uma diminuição salarial significativa. Além da diminuição do período destinado à matrícula a ser realizada pelos pais para o ano letivo (Decreto 10.362) e o fim da matrícula de crianças *ex officio*.

Ainda, os discursos da medicina legal e da criminologia no Brasil, influíam no meio social, político e científico, ressaltando que a educação era um importante dispositivo para promover o desenvolvimento da personalidade do indivíduo sob bases saudáveis e “corretas” para a sociedade, além de ser ferramenta indispensável, para retrocederem as tendências para o mal. Mas ainda,

indicavam e justificavam a separação de crianças “normais” daquelas consideradas “anormais”, ou com tendências para o crime.

Por esse ângulo, tem-se a representação da escola como local de desvio para o crime. Fazendo com que o aparato estatal, criasse escolas de reforma e prevenção que seriam mais aptas a cuidar das crianças outras, ou seja, os menores desvalidos da sorte. Em conclusão, Silva explica:

[...] Assim sendo, as reformas educacionais nos anos 30 colocam-se em contradição com o que fora observado nos anos 20. Enquanto nos anos 20 muitos seguimentos sociais e políticos desejaram a incorporação das classes populares ao sistema educacional, o caráter acentuadamente qualitativo nos anos 30 tornou o ambiente da escola pública pouco propício às classes populares visto que a seletividade do sistema tenderá a excluí-las em face do baixo aproveitamento pedagógico.

[...] Conforme pretendi assinalar anteriormente, a escola brasileira das duas primeiras décadas não se conformou como instituição capaz de atrair e manter em seus quadros um contingente significativo de estudantes oriundos das classes populares. Ao mesmo tempo, uma parcela específica desse extrato da sociedade, considerado abandonado e marginal, crianças delinquentes e pervertidas, viciosas e mendigas passavam ao largo da escola constituindo-se em mais do que simplesmente um problema da educação.

Na segunda metade da década de 1920, as escolas especialmente formatadas para receber esse público não figuravam nas leis constituídas para reformar a educação escolarizada primária considerada como convencional. Ao contrário disto, nas leis de assistência é que são constituídas escolas de cunho assistencial, de preservação e reforma. Nesses mesmos espaços se ofertariam os conteúdos difundidos naquela outra escola destinada às crianças consideradas “normais”.

[...] Mas se essa escola, da forma como vimos até aqui, afastou esse contingente ou se apresentou a ele como pouco atrativa e ou útil, o poder público buscará compensar essa realidade destinando a ele uma política diferenciada de escolarização. Isto se implementará por meio de transformações e variações empreendidas que englobarão os campos assistencial e educacional, transformações essas esboçadas desde as reformas da década de 1920. Delas fazem parte a promulgação do Código de 1927 (desde a Lei Orçamentária de 1921), a criação do Juízo de Menores além da instituição dos abrigos e escolas de preservação e reforma para menores abandonados e delinquentes. (SILVA, 2007, p. 90-92)

Por fim, salientamos, com o que aduz Alvarez (2003, p. 17), que os discursos em seus fragmentos talvez não despertem a atenção de um leitor, não demonstrando a princípio nenhum mistério, mesmo que nesses discursos haja a presença de ideias e termos de áreas diversas, como a médica, jurídica e política, não claramente concatenados e, que por isso, muitas vezes, passam despercebidos a um primeiro olhar. Porém, pela análise aqui desenvolvida, depreende-se que bastou-nos colocar estes discursos em seus lugares de fala, para que rapidamente se desfizessem enigmas, fazendo surgir em seu lugar, representações, objetivos, tensões e conflitos entre discursos de naturezas distintas.



Quanto à noção de representação, o que propomos, com base no referencial teórico de Roger Chartier, é dizer que os discursos em seus motes discursivos, buscavam preencher um vazio. Ou melhor, nas palavras do autor, as representações pretendem e no nosso estudo como demonstramos pretendiam, tornar presente um objeto, conceito ou pessoa, mediante sua substituição por uma imagem capaz de representá-los adequadamente. Por isso, a criança e adolescente, abandonada, delinquente, vadia, desvalida da sorte, não eram em si o que estas representações às denominavam, mas eram o que o discurso dizia sobre elas. Sobre isso, Gonçalves explica sobre a representação do vadio:

Ademais, também refletindo com Foucault (2000), poderíamos dizer, por exemplo, que as informações que se colhem do texto sobre o corpo, a sexualidade, a loucura, a economia, a vadiagem, a delinquência são discursos sobre, pois foi a fonte, que contém o texto do discurso, que assim os ordenou, classificou, representou. O corpo da fonte é o discurso sobre o corpo, e não o corpo em si mesmo. O vadio da fonte, da mesma maneira, não é o vadio, é o discurso sobre o vadio. O vadio não existe por si só! (GONÇALVES, 2020, p. 211)

O que se pretende aqui é perceber, a partir do corte temporal histórico trabalhado, como os discursos encontrados nos Anais do Congresso, nas leis publicadas, nas mensagens dos presidentes de Estado de Minas Gerais ao Congresso mineiro e nas reportagens selecionadas, como estes eram portadores e constituintes de representações da sociedade, dos sujeitos, da escola, da criança, da educação e da educação profissional.

Uma sociedade republicana em formação, que demandava sujeitos cidadãos, que deviam ter amor ao trabalho e aversão à ociosidade. Escolas que formariam cidadãos trabalhadores e crianças educadas dentro dos parâmetros de civilidade específicos. E que assim só poderiam ser, se imbuídas na educação e na educação profissional. Em outros termos, um emaranhado de estratégias, de uma determinada realidade social, ecoando ideias que repercutiram para além do seu tempo, uma realidade que permaneceu viva na desigualdade que ainda imperava e nos preconceitos que ainda perduravam neste país.

Em suma, os discursos evidenciados a partir dos conceitos trabalhados pelo referencial teórico, dos autores Charaudeau, Berstein e Chartier, nos permitiram revelar a construção de uma concepção de mundo social, que foi incutida no pensamento da sociedade brasileira, em várias searas da vida. A representação de criança ingênua, moldável, “adestrável” que fundamentou a criação de políticas públicas de encarceramento e educação. A representação do trabalho, como algo indispensável, digno, imperioso. Enquanto essas representações forjavam consigo a ideia do que deveria vir a ser o trabalhador brasileiro. A representação da escola, como o local de disseminação

de uma cultura política, do que era ser República, o que era ser cidadão, senão formador da própria República. A representação da escola como local de desvio da delinquência e vadiagem, cujo o objetivo final era a formação para o trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa Dissertação, tendo o discurso político como objeto, buscou-se expor as representações sobre o menor, infância e adolescência. Como vimos, nos discursos jurídicos analisados, sobretudo da criminologia e da Nova Escola Penal, essa população era representada com os adjetivos de delinquente e vadio, demarcadas a partir de representações que já se tinham de educação, de escola e de formação para o trabalho. Elas apareceram de forma contundente nas fontes analisadas como fatores de desvio da criança da vadiagem, da delinquência e marginalização.

Ademais, no contexto trabalhado, observamos que num país que recentemente havia se tornado República, havia a demanda de formação e interiorização do que viria ser um cidadão republicano. E que, portanto, demandava ensinar a estes cidadãos, pela via escolar, o que era ser uma nação republicana, ou mesmo, ensinar o que era ser cidadão, nessa realidade. Nesse ímpeto formativo, estava a caracterização do ator social detentor de direitos, mas também, possuidor de deveres para com a pátria, cujo valor máximo do trabalho encontrava-se no horizonte a se formar. Assim nos foi possível perceber como que a escola foi mobilizada como meio para se ensinar o que era ser republicano, senão também para a transformação do país numa República que se desejava.

Dentro disso, encontrava-se o país no pós-abolição da escravatura, que precisava produzir uma nova compreensão do que significava o trabalho, este marcado pela negatividade do trabalho escravo. Assim, a formação para o trabalho precisava distanciar-se da atividade aviltante do trabalho escravo, na direção de uma atividade considerada digna e imperiosa, como preconizado.

Ainda, foi possível constatar o cenário de miserabilidade que imperava nos centros urbanos, cuja pobreza resultava às crianças e adolescentes de famílias pobres, somado ao grande número de abandonados, a dois caminhos: ou trabalhavam, submetidos a serviços pesados ou perigosos, jornadas exaustivas e pagamentos irrisórios, ou então perambulavam pelas ruas das cidades grandes, agrupados em “maltas”, cometendo roubos, aplicando golpes, pedindo esmolas ou simplesmente vadiando. A esse “problema do menor”, como era considerado pelos sujeitos do discurso político, tratava-se de uma questão de segurança pública, que já preocupava o Estado desde o século XIX.

Assim sendo, em uma sociedade republicana que pretensamente considerava todos como cidadãos iguais, precisou-se de outros meios para conter a “invasão” daqueles considerados “incivilizados”. Por isso, demonstrou-se como a Nova Escola Penal e sua teoria, com enfoque no criminoso, encontrou meios para se sustentar como uma referência para produzir respostas ao problema da menoridade vadia e delinquente.

A palavra “menor”, como visto no capítulo II, foi apropriada pelos dizeres jurídicos, propagada amplamente e sendo incorporada por toda a sociedade, até ter a significação negativa. Tal consideração se dava não somente para aquele que estava na lida do crime, mas, também, para aqueles que ainda não haviam integrados ao crime, propensos a serem futuros criminosos, como entendido pela Escola Penal. Do mesmo modo, a palavra “desvalido” também foi utilizada pelo ideário social e identificava características específicas das deficiências (econômicas, sociais e educacionais) que as crianças e adolescentes assim chamadas eram detentoras.

Importa afirmar, nessas considerações finais, que para a leitura e diálogo com as fontes fez-se uso das referências da análise do discurso e da análise do discurso político, de influência francesa, mas não se realizou uma Análise do Discurso propriamente dita. Para tanto, utilizou-se como referência o teórico de Patrick Charaudeau (1996), que estabelece uma relação entre a pesquisa histórica e a teoria linguística, utilizando dos conceitos dessas vertentes no seu esforço para constituir uma estratégia de análise do discurso capaz de contemplar, de forma integrada, as múltiplas dimensões envolvidas no ato de linguagem, como resultado de uma dupla interação, do homem com o homem e do homem com o mundo.

Para corroborar com a pesquisa e sua direta relação com a história, buscou-se nos estudos linguísticos, a partir de Pocock, relacionar as teorias do discurso com o conceito de documento da história. Compreendendo que a produção do conhecimento da história privilegia o texto e o documento, ela se faz, majoritariamente, tomando como sua fonte privilegiada o texto e, assim, a sua interpretação pressupõe necessariamente uma concepção teórica de linguagem e/ou discurso.

No que se refere ao conceito de representação, de forma a balizar a análise, buscou-se apoio em Roger Chartier. Essa opção se deu pelo fato de que tal conceito se aplicava a compreensão da forma como o menor era representado. Assim, amparado em Chartier (2002), captou-se o entendimento de que quando falamos em representação, tratamos de uma imagem que remete à ideia e à memória de objetos/conceitos/pessoas ausentes, e que em vista de sua ausência, são substituídos por uma “imagem” capaz de representá-lo. Representar, portanto, é fazer conhecer as coisas mediatemente pela “alegoria” do real, que ao ser absorvido como real pela repetição do discurso se torna verdade inventada.

O conceito de representação, tal como concebido, permitiu constatar que quando se falava que uma menor/criança era desvalida da sorte/vadia/delinquente essa representação preenchia um vazio, a criança desvalida da sorte/vadia/delinquente não existia, o que existiu era um discurso que atribuía a criança a condição de desvalida da sorte/vadia/delinquente. O que de fato existia, era uma

construção mental traduzida em representação, uma vez que menor/criança era o substantivo e o desvalida da sorte/vadia/delinquente era somente a forma de adjetivação.

Somou-se ao arcabouço teórico as contribuições de Serge Bernstein sobre a cultura política e, sobretudo, ao conceito de vetor. A cultura política nos permitiu relacionar, pelo discurso, pelo argumentativo, as raízes e filiações dos indivíduos, suas motivações e estabelecer umnexo, por meio de parâmetros que tiveram como ponto de partida compreender o discurso político. Assim como este influenciou nas políticas públicas ligadas a educação profissional, levando em consideração o comportamento político na trama de constituição das representações. Já o conceito de vetor corroborou para a compreensão de como uma cultura se propagava a partir de um *locus* disseminador de culturas, como o discurso, o trabalho e a escola. No caso específico da escola, foi possível compreender como essa, além de ser vetor propagador de culturas, serviu aos propósitos de desvio do menor da delinquência e vadiagem. Assim, por ela formava-se o cidadão republicano, como vetor social e cultural e, ao mesmo tempo, vetor desviante da delinquência e da criminalidade.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ADORNO, Sérgio. Os aprendizes do poder. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1988.

\_\_\_\_\_. A gestão filantrópica da pobreza urbana. São Paulo em perspectiva, vol. 4, n. 2, p. 8-17, abr.-jun. 1990.

AGAMBEN, Giorgio. Homo sacer: o poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ALVAREZ, Marcos César. Bacharéis, Criminologistas e Juristas. Saber jurídico e Nova Escola Penal no Brasil. São Paulo: Método. 2003.

\_\_\_\_\_. A Criminologia no Brasil ou Como tratar desigualmente os desiguais. In: DADOS – Revista de Ciências Sociais Rio de Janeiro, Vol. 45, n. 4, 2002, p. 677-704.

AMADO, Jorge. Capitães da Areia. Posfácio de Milton Hatoum. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANITUA, Gabriel Ignacio. Histórias dos pensamentos criminológicos. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

ARIÈS, Philippe. História social da infância e da Família. Tradução de Dora Flaksman, 2a edição. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BANDERA, Vinicius. Práticas, leis e Discursos modernizadores: o processo de construção do Código de Menores de 1927. Revista Eletrônica Direito e Política, Programa de pós-graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v. 9. N.2, 2º quadrimestre de 2014. Disponível em: [www.univali.br/direitoepolitica](http://www.univali.br/direitoepolitica) - ISSN 1980-7791 Acesso em: 08 de dezembro de 2020.

\_\_\_\_\_. Ordenação social no Brasil: liberalismo, cientificismo e “menores abandonados e delinquentes”. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2015.

BARATTA, Alessandro. Criminologia Crítica e crítica do Direito Penal: introdução à sociologia do direito penal. Trad. de Juarez Cirino dos Santos. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan - Instituto Carioca de Criminologia, 2002.

BARROS, José de Assunção. História Política: dos objetos tradicionais ao estudo dos micropoderes, do discurso e do imaginário. Escritas: Revista do Curso de História de Araguaína, v1, abr. 2008.

BAUMER, Franklin Le Van. O pensamento europeu moderno – volume I – séculos XVII e XVIII. Rio de Janeiro: Edições 70, 1977.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (org.). Para uma história cultural. Lisboa: Estampa, 1998, p. 349-363.

BERSTEIN, Serge. Os partidos políticos. In: RÉMOND, René (org.). Por uma história política. Trad. Dora Rocha. 2. Ed. Rio de Janeiro. Editora: FGV, 2003.

\_\_\_\_\_. Culturas políticas e historiografia. In: AZEVEDO, Cecília, ROLLEMBERG, Denise et al (Orgs.). Cultura política, memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

BEVILAQUA, Clovis. História da faculdade de direito do Recife. 2. Ed. Brasília: INL, 1977.

BITENCOURT, Cezar Roberto. Tratado de direito penal: parte geral. 17ª ed. rev., ampl. e atual. de acordo com a Lei n. 12.550, de 2011. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 214-215.

BOBBIO, Norberto. Teoria da norma jurídica. Bauru: Edipro, 2001.

BRASIL. Lei de 16 de dezembro de 1830. Código Criminal do Império. 1830. Disponibilizado em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm) Acesso em 14 de janeiro de 2021

\_\_\_\_\_. Decreto nº 847 de 11 de outubro de 1890. Código Criminal. Rio de Janeiro. 1890. Disponibilizado em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d847.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm) Acesso em: 31 de julho de 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4242 de 06 de janeiro de 1921. Lei orçamentária. Fixa a despesa geral da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponibilizado em: <https://legis.senado.leg.br/norma/546087> Acesso em: 14 de janeiro de 2021

\_\_\_\_\_. Decreto nº 17.943 de 12 de outubro de 1927. Código de Menores. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Disponibilizada em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm) Acesso em: 08 de agosto de 2020

BURKE, Peter. A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, 153 páginas. Tradução Nilo Odalia.

CAMARA, Sônia. Sob a guarda da república: a infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920. Rio de Janeiro: Quartet. 2010.

CAMBI, Franco. Características da educação contemporânea. In: História da pedagogia. São Paulo: UNESP. 1999.

CARVALHO, José Murilo de. A Construção da Ordem: a elite política imperial. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

CARVALHO, Rayane Araújo Mendes de. A judicialização da Infância no Brasil: a construção de um discurso (1920-1990). Dissertação (Mestrado em história). Programa de Pós-graduação em História. Universidade Federal de Goiás. Goiás. 2016.

CARVALHO, Salo de. Pena e Garantias. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

CASTIGLIONE, Teodolindo. Lombroso perante a Criminologia Contemporânea. São Paulo, Saraiva. 1962.

CHARAUDEAU, Patrick. Análise do discurso: gêneros, comunicação e sociedade. Wander Emediato, Ida Machado, Willian Menezes (org.). Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras da UFMG. 2006.

\_\_\_\_\_. Linguagem e discurso: modos de organização. Trad.: PAULIUKONIS, M.A.L. & MACHADO I. L. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. Para uma nova análise do discurso. Trad. de Agostinho Dias Carneiro. In: CARNEIRO, A. D. (Org). O discurso da mídia. Rio de Janeiro: Oficina do autor, 1996. p. 5-43.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: \_\_\_\_\_. A História Cultural entre práticas e representações. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

\_\_\_\_\_. O mundo como representação. In.: À Beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietudes. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2002. 246p.

\_\_\_\_\_. A História Cultural: entre práticas e representações. GALHARDO, Maria Manuela (trad.). 2a ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

CÓDIGO PHILPPINO ou Ordenações e Leis do Reino de Portugal Recopiladas por Mandado DÉl-Rey D. PhilippeI. Livro I. 14. Ed. Rio de Janeiro: Typografia do Instituto Philomathico, 1870. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242733> Acesso em: 24 de julho de 2020.

DARMON, Pierre. Médicos e assassinos na Belle Époque: a medicalização do crime. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1991.

DELEUZE, Gilles. Foucault. Trad. Cláudia Sant'Anna Martins. Rev. Trad. Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DIAS, Lucimar Rosa. “Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à lei 10.639/03 de 2003”. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Educação do negro e outras histórias. Brasília, SECAD/ UNESCO, 2005, p. 49- 62.

FARIA FILHO, Luciano. VAGO, Tarcísio Mauro. A reforma João Pinheiro e a modernidade pedagógica. In: Faria Filho, Luciano & Peixoto, Ana Maria Casasanta (orgs.). Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000, p. 37.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. República, Trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. GONÇALVES, Irlen Antônio. PAULILO, André Luiz. VIDAL, Diana Gonçalves. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n. 1, p.139-159, jan./abr. 2004.



FARIA FILHO, Luciano Mendes. INÁCIO, Marilaine Soares. NASCIMENTO, Cecília Vieira do. JINZENJI, Mônica Yumi. Educar para civilizar. Revista do Arquivo Público Mineiro, V. XLIV. p. 72-87. 2008.

FERRI, Enrico. A reforma penal na Itália. Exposição de motivos do Projecto Preliminar do Código Penal Italiano. In: Revista Forense. Vol. XXXVI, fascículos 211-215. Belo Horizonte: Oliveira e Costa, 1921.

FONSECA, Ricardo Marcelo. A noção de imaginário jurídico e a História do Direito. In FONSECA, Marcelo Ricardo (org). Nova História Brasileira do Direito: ferramentas e artesanais. Curitiba: Juruá, 2012.

FONTES, Eduardo. HOFFMANN, Henrique. Criminologia. Editora JusPodivm. 2018. p. 83-84. Disponível em: <https://www.editorajuspodivm.com.br/cdn/arquivos/0525fc2cf9789eb3a35340626ca45668.pdf> Acesso em: 13 de agosto de 2020

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Org. e trad. Roberto Machado. 17 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. História da sexualidade I: A vontade de saber, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. Sobre a História da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243

FREITAS, Ricardo de Brito A. P. As razões do positivismo penal no Brasil. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2002.

GONÇALVES, Irlen Antônio. Cultura escolar, práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918). Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2006, p.61.

\_\_\_\_\_. A República e os seus projetos de educação profissional: escolarização do trabalhador do campo e da cidade. In: Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 1m p. 205-225. Jan./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Congresso legislativo e educação profissional: leitura partilhada para construção da República. In GONÇALVEIS, Irlen Antônio (org). Progresso, Trabalho e Educação Profissional em Minas Gerais. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

\_\_\_\_\_. A retórica discursiva dos bacharéis em direito sobre os projetos de educação profissional. In: VIII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2015, Maringá. VIII Congresso Brasileiro de História da Educação: matrizes interpretativas e internacionalização. Maringá: Universidade Federal de Maringá, 2015. v. 1. p. 03-17.

\_\_\_\_\_ Chaves de leitura para a análise do Discurso Político sobre a educação e educação profissional. *Hist. R.*, Goiânia, v. 25, n. 203-223, mai./ago. 2020.

GONÇALVES, Irlen Antônio. NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação e escolarização em Minas Gerais: o Legislativo e o Executivo como produtores da representação dos trabalhadores. In.: *Progresso, trabalho e educação profissional em Minas Gerais / Irlen Antônio Gonçalves*, (organizador). Belo Horizonte: Mazza Edições. 2012.

GONÇALVES, Jadson. Foucault e a Questão do Dispositivo, da Governamentalidade e da Subjetivação: Mapeando Noções. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/download/2815/2947>  
Acesso em: 28 de setembro de 2020

GOODWIN JR., James Willian. A imprensa e o papel do trabalho na sociedade mineira pós-escravidão. In.: GONÇALVES, I.A. (org) *Progresso, trabalho e educação profissional em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 171-196.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999, p. 40.

HOBBS, T. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. Coleção Os Pensadores. (1º volume). 4ª Edição, Nova Cultural, 1988.

LOMBROSO, Cesare. (1887), *L'Homme Criminel*. Paris, Félix Alcan. (1896), *L'Anthropologie Criminelle et ses Récents Progrès* (3ª ed.). Paris, Félix Alcan.

\_\_\_\_\_ O homem delinquente. Trad. Sebastião José Roque. São Paulo: Ícone, 2007. p. 85.

LONDOÑO, Fernando Torres. A origem do conceito Menor. In: *História das crianças no Brasil*. Mary Del Priore organizadora. 3 ed. São Paulo: Ed. Contexto, 1995, p. 129-145.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. Ed. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas. 1997.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História Social da Criança Abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1989.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil. In: FREITAS, Marcos G. de. *História da infância no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1997.

MARINHO, Adriana Simões. Do *infans* ao 'menor' à concepção de criança e adolescente como sujeitos de direitos. *UERJ - Mnemosine* Vol.9, nº2, 2013, p. 54-79.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: *História das crianças no Brasil*. Mary Del Priore organizadora. 7edição. São Paulo: Ed. Contexto, 2010, p. 137-176.

MINAS GERAIS. Lei nº. 800 de 27 de setembro de 1920. Estado de Minas Gerais, Coleção das Leis e Decretos. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1928. Volume 1, 2 e 3. p. 70-80.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 439 de 28 de setembro de 1906. Estado de Minas Gerais. Coleção das Leis e Decretos. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906. P. 20. Coleção 1.

MORAES, Antônio Evaristo de. "Primeiros Adeptos e Simpatizantes, no Brasil, da Chamada Escola Penal Positiva". *Arquivo Judiciário*, vol. LI, fasc. 2, 1939. p. 19-20.

MOTT, Luiz. Pedofilia e pederastia no Brasil Antigo. In: Mary Del PRIORE (Org.). *História da Criança no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1995, p.44-60.

NEDER, Gizlene. *Discurso jurídico e a ordem burguesa no Brasil: criminalidade, justiça e constituição do mercado de trabalho*. 2. Ed. rev. e ampl. Editora da UFF. Niterói, 2012

NEDER, Gizlene. FILHO, C. Gisálio. *Formação jurídica e História das faculdades de Direito em Portugal e no Brasil*. In: *Direito em Movimento*. v. 16 – n.2. Rio de Janeiro. 2018. p. 106-136.

Disponível

em:[https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistadireitoemovimento\\_online/edicoes/volume16\\_numero2/volume16\\_numero2\\_106.pdf](https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistadireitoemovimento_online/edicoes/volume16_numero2/volume16_numero2_106.pdf) Acesso em: 22 de setembro de 2020.

NOGUEIRA, Vera Lúcia; GONÇALVES, Irlen Antônio. *As reformas do ensino público primário como constituintes da política educacional do estado de Minas Gerais (1891- 1906)*. *Educação em Foco*, v. 18, p. 201-225, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

POCOCK, John. *O conceito de linguagem e o métier d'historien*. In: *Linguagens do ideário Político*. São Paulo: EDUSP, 2003. p. 63-82.

PINTO, Jefferson de Almeida. *Ideias jurídico-penais e cultura religiosa em Minas Gerais na passagem à modernidade (1890-1955)*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Editora Multifoco. 2013.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (coord.) *As crianças: contexto e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho, 1997. p. 25.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. *Discurso, Linguística e História: diálogos entre a linguística e a teoria da história através da análise do discurso*. Tese (Doutorado): Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2006.

PRIORE, Mary Del. *O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império*. In Mary Del PRIORE (Org.). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p.84-106.

REMOND, René (org.). *Por uma história política*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

RICHARD, Gaston. *Sociologie criminelle. L'année sociologique, Première Année 1896-1897, 1897*.

RIZZINI, Irene. A lei no Brasil. Revisitando a História (1822-2000). Rio de Janeiro: UNICEF-Ceppi/USU, 2002.

\_\_\_\_\_. Crianças e Menores - Do Pátrio Poder ao Pátrio Dever: Um Histórico da Legislação para a Infância no Brasil. In F. Pillotti, & I. Rizzini, (Orgs.). A Arte de Governar Crianças. A história das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência a Infância no Brasil (pp. 97- 149). 2a ed. São Paulo: Cortez. 2009.

RODRIGUES, Raimundo Nina. As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1938.

ROMERO, Silvio. A obra de Silvio Romero em criminologia e direito criminal (seleção de Roberto Lira). Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1951.

ROSEN, George. Da polícia médica à medicina social. Rio de Janeiro. Ed. Graal, 1979.

ROUSSEAU, Jean Jacques, trad. de MILLIET, Sérgio. Emilio ou da educação. 3a edição, DIFEL: Rio de Janeiro – São Paulo, 1979.

SÁ, Dominich Miranda de. Ideias sem fronteiras: da generalidade à especialização no pensamento intelectual do Brasil Republicano (1895-1935). 2003. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2003.

SARMENTO, Manuel. Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SOARES, Janine Borges. A construção da responsabilidade penal do adolescente no Brasil: uma breve reflexão histórica. In: Revista do Ministério Público/ Procuradoria Geral de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, n. 51, p. 257-286, ago./dez. 2003.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In Mary Del PRIORE (Org.). História das Crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999. p.19-54.

SILVA, Wesley. Por uma história sociocultural do abandono e da delinquência de menores em Belo Horizonte, 1921-1941. Tese (Doutorado): Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

WESTIN, Ricardo. Crianças iam para a cadeia no Brasil até a década de 1920. Site do Senado Federal. Matérias. 2015. Disponível em:  
<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/07/07/criancas-iam-para-a-cadeia-no-brasil-ate-a-decada-de-1920> Acesso em: 08 de dezembro de 2020

WOLKMER, Antônio Carlos. História do Direito no Brasil. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

## ANEXO I

### **LEI N. 4.242 DE 6 DE JANEIRO DE 1921 OBS: só foram transcritos os artigos ligados diretamente com menores.**

Fixa a despesa geral da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1921: O Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil: Faço saber que o Congresso Nacional decretou e eu sanciono a lei seguinte:

Art. 1. A despesa geral da República dos Estados Unidos do Brasil, no exercício de 1921, é fixada em 75.660:840\$429, ouro, e em 719.495:708\$940, papel, que serão distribuídos pelos Ministérios, na forma especificada nos artigos seguintes: .....

Art. 2. O Presidente da República é autorizado a despender pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores, com os serviços designados nas seguintes verbas, a quantia de 3.177:267\$787, ouro, e a de 76.305:318\$102, papel: .....

Art. 3. Fica o Governo autorizado:

I. A organizar o serviço de assistência e proteção à infância abandonada e delinquente, observadas as bases seguintes:

a) construir um abrigo para o recolhimento provisório dos menores de ambos os sexos que forem encontrados abandonados ou que tenham cometido qualquer crime ou contravenção;

b) fundar uma casa de preservação para os menores do sexo feminino, onde lhes seja ministrada educação doméstica, moral e profissional.

c) Construir dos pavilhões, annexos à Escola Premunitoria 15 de Novembro, para receberem os menores abandonados e delinquentes, aos quaes será dada modesta educação litteraria e completa educação profissional, de modo que todos adquiram uma profissão honesta, de acordo com as suas aptidões e resistencia organica.

d) Nomear livremente um juiz de direito privativo de menores, com os vencimentos de 24:000\$ annuaes e bem assim os funcionarios necessarios ao respectivo juiz, com vencimentos correspondentes aos dos actuaes funcionarios da justiça local;

e) estabelecer recursos de appellação, sómente no effeito devolutivo, das decisões definitivas do juiz de menores, para o Conselho Supremo da Corte de Appellação, cujos membros, inclusive o procurador geral, terão uma gratificação de 300\$ mensaes cada um;

f) providenciar para que os menores que estiverem cumprindo sentença em qualquer estabelecimento, sejam transferidos para a casa de reforma, imediatamente depois de sua instalação;

g) adoptar todas as medidas e providencias que forem necessarias para que essa assistencia se torne efectiva e real;

h) abrir os creditos necessarios a esse serviço e ao respectivo pessoal administrativo até o maximo de 2.000:000\$, podendo emitir apolices da divida publica a juros de 5%.

§1º. São considerados abandonados os menores:

I - Que não tenham habitação certa, nem meios de subsistencia, por serem seus paes fallecidos, desaparecidos ou desconhecidos, ou por não terem tutor ou pessoa sob cuja guarda vivam;

II - Que se encontrem eventualmente sem habitação certa, nem meios de subsistencia devido a enfermidade, indigencia, ausencia ou prisão dos paes, tutor, ou pessoa encarregada de sua guarda; III

- Cujos pae, mãe ou tutor, ou encarregado de sua guarda sejam reconhecidos como incapazes, ou impossibilitados de cumprir os seus deveres para com o filho, ou pupillo ou protegido;

IV - Que vivam em companhia de pae, mãe, tutor ou pessoa que se entregue à pratica de actos contrarios à moral e aos bons costumes;

V - Que se encontrem em estado habitual de vadiagem, mendicidade ou libertinagem;

VI - Que, devido a perversidade ou especulação dos paes, tutor ou encarregado, sejam:

a) victimas de máos tratos physicos ou habituaes ou castigos immoderados;

b) privados habitualmente dos alimentos ou de cuidados indispensaveis á saude;

c) empregados em accuções prohibidas ou manifestamente contrarias á moral e aos bons costumes ou que lhes ponham em risco a vida ou saude;

d) excitados habitualmente para a gatunice, mendicidade ou libertinagem.

VII - Cuyo pae, ou mãe ou tutor ou pessoa encarregada da sua guarda tenha sido condenado por sentença irrecorrivel:

a) a mais de dous annos de prisão por qualquer crime;

b) a qualquer pena como autor, cumplice, encobrir ou receptador de crime commetido por filho, pupillo, ou menor sob sua guarda, ou contra estes;

§2º. Nos crimes em que a provada negligencia, o abuso de poder, os máos exemplos, a crueldade, a especulação, o crime do pae, mãe ou tutor podem comprometter a saude, segurança ou moralidade do filho ou pupillo, a autoridade competente decretará a suspensão ou a perda do patrio poder ou a destituição da tutela.

§3º. A suspensão ou a perda do patrio poder ou a destituição da tutela póde estender-se a todos s filhos ou pupillos, ou restringir-se aos que são victimas de abandono.

§4º. A suspensão ou a perda do patrio poder abrange o pae e a mãe, se os dous vivem juntos, ainda no caso de um só delles ter sido julgado indigno do exercicio do patrio poder. A todo tempo, entretanto, que o conjuge innoscente deixe de viver em companhia do conjuge indigno, ou por morte deste, póde reclamar a restituição do patrio poder de que foi destituído sem culpa, desde que prove achar-se em condição moraes e economicas de prover a manutenção e educação dos filhos. §5º. Se os conjuges não viverem juntos, os poderes do pae poderão passar a ser exercidos pela mãe, si estiver em condições economicas e moraes de prover á manutenção e educação do filho.

§6º. Tratando-se de pessoa que não o pae, a mãe ou o tutor, quando se prove que os menores sob sua guarda estão em algum dos casos previstos no art. 2º, ser-lhe-hão retirados por simples despachos de autorização competente, com as comminações legaes.

§7º. O juiz, ao pronunciar a suspensão ou a perda do patrio poder ou a destituição da tutella, fixará a pensão devida pelo pae, ou mãe, ou pessoa obrigada a alimentos.

§8º. A autoridade, a quem incumbir a assistencia e proteção aos menores, ordenará a apprehensão daquelles de que houver noticia, ou lhe forem presentes, os depositará em local conveniente, e providenciará sobre sua guarda, educação e vigilancia, podendo, conforme a idade, instrucção, profissional, saude, abandono ou perversão do menor, e a situação social, moral e economica dos paes, ou pessoa encarregada de sua guarda, toma, uma destas decisões:

- a) entrega-lo aos paes, ou tutor, ou pessoa encarregada de sua guarda sem nenhuma condição, ou sob as condições que julgar uteis á saude, segurança e moralidade do menor;
- b) Entrega-lo á pessoa idonea, ou internal-o em hospital, asylo, instituto de educação, officina, escola de preservação ou de reforma;
- c) Ordenar as medidas convenientes aos que necessitem de tratamento especial, por soffrerem de qualquer doença physica ou mental;
- d) Decretar a suspensão ou a perda do patrio poder ou a destituição da tutella.

§9º. Si, no prazo de um mez, a datar da entrada em juizo, o menor não for reclamado, por quem de direito, o juiz o declarará abandonado, e lhe dará conveniente destino. Todavia, a qualquer tempo que o responsavel reclamar, o menor poderá ser-lhe restituído.

§10º. O menor reclamado será entregue si ficar provado:

I - A qualidade do pae, mãe (legitimo ou illegitimo), tutor ou encarregado de sua guarda;

II - Que o abandono do menor foi motivado por circunstancias independentes da vontade do reclamante;

III - Que o reclamante não se acha incurso em nenhum dos casos em que a lei comuna a suspensão ou perda do patrio poder ou destituição da tutella.

IV - Que a educação do menor não é prejudicada com a volta ao poder do reclamante.

§11º. Feita a prova exigida no artigo antecedente, o menor póde ser entregue por decisão do juiz.

§12º. O menor, que for entregue poderá ficar durante um prazo não superior a um anno sob vigilancia do juiz, si assim fôr julgado necessario.

§13º. Si os paes, ou tutor, ou pessoa encarregada da guarda, tiverem recursos pecuniarios sufficientes, serão obrigados a indenizar as despesas que com o menor houverem sido feitas. Esta indemnização tambem se dará ainda no caso do menor não se entregue.

§14º. Em caso de não entrega do menor reclamado, o juiz declarará na sua decisão, si cabe ou não procedimento criminal contra o pae, mãe, tutor ou encarregado do menor, por haver abandonado ou maltratado.

§15º. O pae, mãe, o tutor ou encarregado da guarda do menor julgado abandonado, criminoso ou contraventor, que sciente e directamente houver excitado, favorecido ou produzido o estado em que achar o menor, ou de qualquer modo houver concorrido para a perversão deste ou para o tornar alccolico, ou deixado de impedir, podendo fazel-o os motivos ou fatos que contribuíram para aquelle estado incorrerá na multa de 100\$ a 1:000\$, além das demais penas em que tenha incorrido. §16º. O menor de 14 annos, indigitado autor ou cúmplice de crime ou contravenção, não será submettido a processo penal de nenhuma especie; a autoridade competente tomará sómente as informações precisas, registrando-as, sobre o facto punivel e sua autoria, o estado physico, mental e moral do menor, e a sua situação social, moral e economica dos paes, ou tutor, ou pessoa sob cuja guarda viva.

§17º. Si o menor for abandonado ou moralmente pervertido, ou estiver em perigo de o ser, a autoridade competente proverá a sua collocação em asylo, casa de educação, escola de preservação, ou o confiará a pessoa idonea, por todo o tempo necessario á sua educação, comtanto que não ultrapasse a idade de 21 annos.

§18º. Si o estado do menor exigir um tratamento especial, si, notavelmente, elle sofrer de qualquer forma de alienação ou deficiência mental, fôr epileptico, surdo-mudo ou cego, a autoridade ordenará seja submettido ao tratamento apropriado ao seu estado.



§19º. Si o menor não for abandonado, nem moralmente pervertido, nem estiver em perigo de o ser, nem precisar de tratamento especial, a autoridade poderá deixal-o com os paes, ou tutor, ou pessoa sob cuja guarda viva, podendo fazel-o com as condições que julgar uteis.

§20º. O menor indigitado autor de crime ou contravenção, que contar mais de 14 annos e menos de 18, será submetido a processo especial, tomando ao mesmo tempo, a autoridade competente, as precisas informações, a respeito do estado physico, mental e moral d'elle, e da situação social, moral e economica dos paes, tutor ou pessoa encarregada de sua guarda.

§21º. Si o menor for abandonado moralmente pervertido, ou estiver em perigo de o ser, a autoridade o internará em uma escola de reforma, por todo o tempo necessario á sua educação, que poderá ser de tres annos, no minimo, e de sete annos, no maximo.

§22º. Si o pae, a mãe, o tutor ou responsável pelo menor, estiver em condições de o educar, e, por culpa sua, não o tiver feito, a autoridade lhe imporá a pena de multa de 100\$ a 500\$, ou prisão cellular de cinco a 15 dias.

§23º. Si o estado do menor exigir tratamento especial, si, notavelmente, elle soffrer de qualquer fôrma de alienação ou deficiência mental, for epileptico, surdo-mudo, cego, alcoolico, a autoridade ordenará seja submetido ao tratamento apropriado ao seu estado.

§24º. Si o menor não for abandonado, nem moralmente pervertido, nem precisar de tratamento especial, a autoridade, si o julgar culpado, o recolherá em uma escola de reforma, pelo prazo de um a cinco annos.

§25º. No caso de contravenção que não revele vicio ou má indole, o juiz pode, advertindo o menor, entregal-o aos paes, tutor ou encarregado da sua guarda, ou dar-lhe outro destino, sem pronunciar nenhuma condenação.

§26º. Em caso de absolvição o juiz ou tribunal poderá: a) entregal o menor aos paes, ao tutor, ou pessoa encarregada da sua guarda, sem condições; b) entregal-o sob condições, como a submissão ao patronato, a aprendizagem de um officio ou uma arte, a abstenção de bebidas alcoolicas, a frequencia de uma escola, a garantia de bom comportamento, sob pena de suspensão ou perda do patrio poder ou destituição da tutela; c) entregal-o a pessoa idonea ou instituto de educação.

§27º. A autoridade póde a todo tempo, por proposta do director do respectivo estabelecimento, transferir o menor de uma escola de reforma para outra de preservação.

§28º. Se, no momento da perpetração do crime ou contravenção, o menor tinha mais de 18 annos e menos de 21, o cumprimento da pena será, durante a menoridade do condenado, completamente separado dos presos maiores.

§29º. Os vadios, mendigos, capoeiras, que tiverem mais de 18 annos e menos de 21 serão recolhidos à Colonia Correccional pelo prazo de um a cinco annos.

§30º. O processo a que forem submetidos os menores de 18 annos será sempre secreto.

§31º. O jornal ou individuo que, por qualquer fórma de publicação, infringir este preceito, incorrerá na multa de 1:000\$ a 3:000\$, além de outras penas em que possa incorrer.

§32º. No processo em que houver co-réus menores e maiores, se observará tambem esta regra; e, para o julgamento, se procederá á separação dos menores.

§33º. O menor internado em escola de reforma poderá obter livramento condicional, concorrendo as seguintes condições:

- a) se tiver 16 annos completos;
- b) se houver cumprido metade do tempo de internação;
- c) se não for reincidente;
- d) se fôr julgado moralmente regenerado;
- e) se estiver apto a ganhar honradamente a vida, ou tiver meios de subsistencia, ou quem lhe o ministre;
- f) se a pessoa, ou familia, em cuja companhia tenha de viver, fôr considerada idonea, de modo a não poder presumir-se reincidencia.

§34º. Os menores que obtiverem livramento condicional ficarão, durante o tempo que faltar para o cumprimento da internação, sob a vigilancia da autoridade competente e aos cuidados do Patronato.

§35º. O livramento condicional será revogado, se o menor commetter algum crime ou contravenção que importe pena restrictiva de liberdade, ou se não cumprir alguma das clausulas da concessão. Em tal caso, o menor será de novo internado, e o tempo decorrido durante o livramento não será computado. Decorrido, porém, todo o tempo, que faltava, sem que o livramento seja revogado, a liberdade se tornará definitiva.

§36º. O livramento condicional será concedido por decisão do juiz competente, mediante iniciativa e proposta do director da respectiva escola, o qual justificará a conveniencia da concessão em fundamentado relatorio.

§37º. Em falta de estabelecimento apropriado á execução do regimenento creado por esta lei, os menores condenados serão recolhidos, para o cumprimento da pena, a prisão independente das dos condenados maiores.

.....