

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

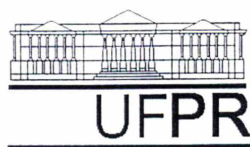
**O ADOLESCENTE INFRATOR E O SISTEMA DE ENSINO PARANAENSE: A
TRAJETÓRIA DA ESCOLA PARA MENORES PROFESSOR QUEIROZ
FILHO (1965–1992).**

IRINEU COLOMBO

Dissertação apresentada ao Mestrado do
Programa de Pós-graduação em Educação,
área temática História e Historiografia da
Educação, na Universidade Federal do
Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Levy Albino
Bencostta

**CURITIBA
2002**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Dissertação de **IRINEU MARIO COLOMBO** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Os abaixo-assinados, DR. MARCUS LEVY ALBINO BENCOSTTA; DR^a JUDITE MARIA BARBOZA TRINDADE E VERA REGINA BELTRÃO MARQUES argüiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“O ADOLESCENTE INFRATOR E O SISTEMA DE ENSINO PARANAENSE: A TRAJETÓRIA DA ESCOLA PARA MENORES PROFESSOR QUEIROZ FILHO (1965-1992)”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo, aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

Professores

Apreciação

DR. MARCUS LEVY ALBINO BENCOSTTA (Presidente)

Marcus Levy A B

DR^a JUDITE MARIA BARBOZA TRINDADE (Membro Titular)

JMBT

DR^a VERA REGINA BELTRÃO MARQUES (Membro Titular)

vera



Curitiba, 18 de outubro de 2002

[Signature]
Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação

IRINEU COLOMBO

**O ADOLESCENTE INFRATOR E O SISTEMA DE ENSINO PARANAENSE: A
TRAJETÓRIA DA ESCOLA PARA MENORES PROFESSOR QUEIROZ
FILHO (1965–1992).**

Dissertação apresentada ao Mestrado do
Programa de Pós-graduação em Educação,
área temática História e Historiografia da
Educação, na Universidade Federal do
Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Levy Albino
Bencostta

**CURITIBA
2002**

SUMÁRIO

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos.....	iv
RESUMO.....	vi
ABSTRACT.....	vii
Epígrafe.....	viii
Lista de Siglas.....	ix

INTRODUÇÃO.....	1
-----------------	---

CAPÍTULO I

1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA ASSISTÊNCIA AO ADOLESCENTE INFRATOR NO BRASIL.....	23
1.1 A DESCOBERTA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NA HISTÓRIA E A SUA DISCIPLINARIZAÇÃO.....	25
1.2 A ASSISTÊNCIA AO ADOLESCENTE INFRATOR NO BRASIL.....	38
1.3 O ENCARCERAMENTO E A REEDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DE MICHEL FOUCAULT.....	84

CAPÍTULO II

2. HISTÓRICO DA ESCOLA PARA MENORES PROFESSOR QUEIRÓZ FILHO.....	92
---	----

2.1 O CÓDIGO MELLO MATTOS E A ESCOLA DE REFORMA NA GRANJA DO CANGUIRI.....	104
2.2 O POVOAMENTO DO PARANÁ, A METROPOLIZAÇÃO DE CURITIBA E O SURGIMENTO DA ESCOLA PARA MENORES PROFESSOR QUEIROZ FILHO.....	112
2.3 O CÓDIGO DE MENORES DE 1979 E A MUDANÇA PARA UNIDADE SOCIAL OFICIAL PROFESSOR QUEIROZ FILHO.....	129

CAPÍTULO III

3. A ESCOLA PARA MENORES PROFESSOR QUEIROZ FILHO E SUA RELAÇÃO COM O SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO (1965 – 1992).....	135
3.1 OS DIREITOS DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA E A CARACTERIZAÇÃO ATUAL DA INSTITUIÇÃO.....	160

REFLEXÕES FINAIS.....	164
------------------------------	------------

FONTES E REFERÊNCIAS.....	173
----------------------------------	------------

CADERNO ICONOGRÁFICO.....	192
----------------------------------	------------

Pela compreensão de Marília e do Teodoro
ao tempo que deixamos de brincar e pela
paciência de Elena.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Dr. Airton Antonio Pelanda que me orientou e juntou documentos para minhas primeiras análises. Desde que fiz os primeiros contatos para saber sobre a Escola Queiroz Filho, indicarem-me o seu nome por estar muito tempo em atividade e conhecer as pessoas que trabalharam nessa escola.

Agradeço também à nutricionista Marídia Searpani de Castro que me franqueou as caixas de arquivos da biblioteca da Divisão de Pesquisa e Documentação do IAP. Sou grato por seu esforço em ajudar a revirar documentos e em indicar-me os caminhos a seguir, além, é claro, do chá para retomar o ânimo entre uma e outra caixa de documentos.

À odontóloga Alaís Kafka de Bomfim Propst sou grato por me trazer as informações Antônio de Queiroz Filho, e por conseguir fotos e uma biografia dele. Agradeço ainda a Mariza Cortes Martins, Assistente Social, ao Wigando Fischer JR, Farmacêutico, ao Engenheiro Civil Carlos Alberto Coelho Tourinho – pelas plantas - e ao Diretor Presidente Alouísio Pacheco, todos do IASP.

À Lúcia Adélia Fernandes e ao Professor Sebastião Ferrarini, sou agradecido pela ajuda nas entrevistas e buscas nos arquivos do Círculo de Estudos Bandeirantes e ao Horácio Flaco Sperandio Juliatto, que me conduziu pelos antigos espaços da Escola de Reforma, hoje a Estação Experimental do Canguiri.

A todos os que gentilmente concederam os relatos orais, aos demais que revisaram, corrigiram, tiraram fotocópias, desenharam, digitaram e criticaram a dissertação: Juliana Mayer, Daniela Conceição Stoebel, Clarice

Dorocinski, Dinorah Noilson Dalla Costa, Adriano Bardou, Wesley Martins, Elisa Battisti e Jean Sagrillo, sou profundamente grato.

Também divido o sucesso deste trabalho com Darci Teresinha Preuss Tissi e com Francisca de Jesus Guimarães, da Secretaria do Mestrado; com as professoras Dra. Serlei Maria Fisher Ranzi, Dra. Maria Cecília Marins de Oliveira e Dra. Regina Maria Michelotto, com professor Dr. Carlos Eduardo Vieira, e de modo especial com paciente e otimista orientador professor Dr. Marcus Levy Albino Bencostta.

A esta comunidade de colaboradores, muitíssimo obrigado!

RESUMO

A presente pesquisa se insere no contexto em que a preocupação com a infância em situação de risco é de responsabilidade crescente e atribuída ao sistema educacional. É o estudo histórico de uma instituição que atende adolescentes infratores, a Unidade Social Professor Queiroz Filho, situada em Piraquara, no Estado do Paraná. Essa instituição não compõe o sistema educacional do Estado; contudo, possui um caráter educativo que lhe é atribuído pela legislação e pelo sistema assistencial. A pesquisa estudará a referida instituição e seus vínculos com o sistema de ensino, contextualizando o infrator na história da assistência à adolescência e em relação à legislação. Analisará a dinâmica interna da instituição, seu processo educacional com a história política e o sistema educacional do Estado do Paraná. No período em que foi estudada historicamente, a instituição vai da mudança do nome para Queiroz Filho em 1965, até a entrada em vigor do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1992. Entre as principais referências teóricas estão Michel Foucault e as fontes documentais que incluem programas de governo, relatos orais, relatórios e propostas pedagógicas da instituição, leis e plantas arquitetônicas. A pesquisa contempla a análise histórica da descoberta da infância e da adolescência e a evolução conceitual dessas categorias. Analisa a legislação e a assistência à adolescência no Brasil, com destaque para a trajetória do infrator na História, e as formas de tratamento da questão. Aborda o povoamento do interior do Paraná e a metropolização de Curitiba e o surgimento da instituição. Por fim, analisa a conjuntura política do estado, a legislação educacional e as mudanças ocorridas no processo educativo da Queiroz Filho.

Palavras chaves: educação, infratores, adolescente, sistema de ensino, legislação.

ABSTRACT

This project of research is inserted in the context in which the concern with childhood at stake is of ever growing responsibility of the educational system. This is a hystorical research of an institution that looks after felon teenagers. It is the Unidade Social Professor Queiroz Filho, in Piraquara, Parana State. This institution is not part of the State Educational System, nevertheless, it possesses an educational character because of its legal attribution of a system of humane care. This research will study the above mentioned institution and its links with the teaching system, contextualizing the felon in the history of teenage care and its legal relationship. It will also analyze the internal dynamics of the institution, its educational process with the educational policies of Parana State. During the time the institution was historically analyzed, it covered from the time of the change of its name Queiroz Filho in 1965, until the consolidation of the Teenagers and Children's Statute in 1992. Among the main theoretical references are Michel Foucault and the documentary sources that include the policies of the government, some oral reports, some pedagogical propositions of the institution as well as laws and architectural floorplans. This research considers the historical analysis of the discovery of both childhood and adolescence and the conceptual evolution of these categories. It also analyzes the care to adolescence in Brazil with a distinction of the felons' trajectory in history and the ways of dealing with this matter. It approaches the spreading of people in the ingterior of Parana State and the metropolization of Curitiba as well as the stemming of this institution. Finally, it analyzes the state political conjuncture, the educational legislation and the changes that occurred in the educational process at Queiroz Filho.

Portanto, se há um desafio político global em torno da prisão, este não é saber se ela será não corretiva; se os juízes, os psiquiatras ou os sociólogos exercerão nela mais poder que os administradores e guardas; na verdade ele está na alternativa prisão ou algo diferente de prisão. (FOUCAULT, 1999, p. 253).

LISTA DE SIGLAS

ABC	Santo André, São Bernardo e São Caetano (Região)
ARENA	Aliança Renovadora Nacional (Partido)
CBIA	Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência
CEDIT	Centros de Estudos, Diagnóstico e Indicação de Tratamento
CESPI/USU	Coordenação de Estudos e Pesquisas sobre a Infância/Universidade Santa Úrsula
SETREM	Serviço de Recepção e Triagem de Menores
CIC	Cidade Industrial de Curitiba
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DNCr	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FASPAR	Fundação de Assistência Social do Paraná
FCBIA	Fundação Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IAM	Instituto de Assistência ao Menor
IAPAR	Instituto Agrônômico do Paraná
IASP	Instituto de Assistência Social do Paraná
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPPUC	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro (Partido)

MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
NAES	Núcleo Avançado de Ensino Supletivo
PDC	Partido Democrata Cristão
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PSD	Partido Social Democrata
PNBEM	Política Nacional de Bem Estar do Menor
PROMOPAR	Promoção Social do Paraná
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SECR	Secretaria de Estado da Criança e Assuntos da Família
UDN	União Democrática Nacional (Partido)
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná

INTRODUÇÃO

O debate em torno da educação orientou a busca de informações acerca do sistema de ensino e como a legislação desse sistema abordava a questão dos adolescentes infratores. O discurso político e acadêmico tem demonstrado preocupação com a integração social desses adolescentes, atribuindo ao processo educacional relevante papel, a par das políticas assistenciais. Analisar uma instituição que tinha a função de reintegração social de infratores determinou também o estudo da história da adolescência. É imperativo ao historiador estudar as alterações de conceitos, a legislação, as mudanças políticas, para compreender uma instituição de encarceramento e sua relação com o sistema de ensino, para expor frente a frente o sujeito histórico, chamado adolescente infrator, e a educação.

O estudo e a compreensão da Escola Professor Queiroz Filho na história, com enfoque nas mudanças das políticas sociais da infância e adolescência, e sua relação com a conjuntura política nacional têm respaldo nas crescentes publicações e pesquisas a respeito produzidas em inúmeras universidades. Vale destacar os trabalhos pela Universidade Santa Úrsula do Rio de Janeiro, através da Coordenação de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (CESPI/USU).

Ao iniciar a pesquisa, constatamos que não havia publicações específicas sobre a história da adolescência ou do adolescente infrator. Era necessário entender o papel histórico do adolescente infrator da Queiroz Filho no período de 1965 até 1992. Para suprir tal lacuna, buscamos auxílio de bibliografia que se aproximasse do assunto, bem como auxílio de textos da Internet, o que permitiu escrever o capítulo em que tratamos dos antecedentes históricos da adolescência na Europa e no Brasil.

Com relação à conjuntura histórica paranaense entre 1950 e 1992, cabe destacar as publicações do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), do departamento de história da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), além das valiosíssimas teses e dissertações junto à Universidade Federal do Paraná (UFPR).

A existência de poucos documentos que tratam da história da Queiroz Filho e nenhuma publicação editorial a respeito dificultaram a análise a que nos propusemos.

Fez-se necessário construir um histórico da unidade para depois examinar sua relação com o sistema de ensino.

Tivemos acesso à direção da Unidade São Francisco e também ao Instituto de Ação Social do Paraná (IASP), que coordena as ações sociais no Estado do Paraná, que disponibilizou a biblioteca da Divisão de Pesquisa e Documentação e os arquivos para a pesquisa. De um arquivo, não organizado sistematicamente, foram escolhidos diversos documentos. Os documentos estavam apenas distribuídos em caixas, numeradas de 01 até 115. Tivemos que verificá-las uma a uma, para conferir tudo que se referisse ao objeto do estudo, e nada mais encontramos a partir da caixa n. 69. Entre os documentos recolhidos e analisados, temos plantas, fotografias, manuais, ofícios emitidos pela escola, correspondências diversas, relatório de atividades, documentos de seminários de qualificação de monitores, planos de ação, diagnóstico da realidade social e da escola, cartilhas de orientação do governo federal, textos de orientação produzidos por técnicos das secretarias envolvidas e um projeto de reformulação institucional. Foram também encontradas três monografias e uma dissertação sobre a Queiroz Filho nas áreas de Psicologia e Serviço Social.

O caráter punitivo, de marginalidade e regramento judicial talvez explique a existência de poucos documentos sistematizados e organizados sobre a instituição. Isso justificou a absoluta necessidade de entrevistar, tanto quanto possível, os ex-diretores da Unidade, professores e outras pessoas que trabalharam na instituição.

Foram recuperados fragmentos mimeografados do histórico da Queiroz Filho, imprecisos, mas suficientes para orientar a construção de sua trajetória, informados pelos ex-diretores, pelos funcionários do setor de recursos humanos e engenharia do IASP. Informações sobre o Sr. Queiroz Filho eram desconhecidas de todos, até que uma odontóloga, que prestava serviço na unidade, conseguiu uma fotografia do professor e uma coletânea do jornal de circulação entre os internos, chamado O CLARIM. O jornal do ano de 1981 apresentava uma biografia de Queiroz Filho, a qual nos orientou para outras referências a seu respeito.

Em algumas poucas visitas que fizemos à instituição, enfrentamos dificuldades e entraves burocráticos. Não tivemos acesso aos fichários e aos arquivos locais. Talvez isso se deva ao medo que cerca este tipo de instituição de desnudar as ações da unidade para possível questionamento.

Uma visita ao antigo espaço da Escola de Reforma nos colocou em contato com o administrador Horácio Juliatto, que nos acompanhou na visita ao que resta daquela escola, como o velho celeiro e o silo desativado, bem como os restos das fundações da casa que abrigava os adolescentes até 1965; tudo devidamente fotografado. Ajudou a vasculhar até encontrar, uma antiga fotografia aérea, pela qual pudemos ter uma clara localização das instituições estudadas. Com a ajuda dessa pessoa, foi possível identificar cada componente do espaço geográfico onde uma instituição sucedeu outra, com localização aproximada. Esta imagem foi colocada ao final deste trabalho, no caderno iconográfico, após a digitalização e legendamento da fotografia.

Foram contatados funcionários, promotores de justiça, psicólogos e alguns professores que trabalhavam na instituição no período referido pela pesquisa, que concederam entrevistas para a constituição de fontes orais, transcritas e analisadas.

Inicialmente foram levantados os nomes dos ex-diretores e funcionários e, através da busca em lista telefônica, cada entrevistado foi localizado e marcada a data da tomada dos relatos. As entrevistas foram realizadas nos locais onde atualmente as pessoas trabalham, ou no caso dos aposentados, tomadas em suas residências. O ato de entrevistar demandava apresentação de detalhes e do interesse da pesquisa e ainda a devida paciência para ser atendido. Na maioria dos casos, a entrevista era cercada de todo cuidado por parte do entrevistado. Isso se deve à inusitada abordagem metodológica, pois eles não esperavam algum dia serem abordados para falar sobre o assunto. Outro aspecto que gerava prudência estava ligado às características da instituição a que serviram.

As entrevistas foram organizadas em ordem cronológica, iniciando com o Dr. José Maria Ribas, advogado e ex-delegado, que atuou como diretor na antiga Escola de Reforma nos anos de 1961 até 1964. Elas terminam com a entrevista da ex-auxiliar de serviços gerais e atual professora de artesanato, Valdívia Braudeck Sizanowski, em 2001. No total foram 12 entrevistas, com pessoas ligadas à instituição, abrangendo o período entre 1961 e 2001, sendo, em sua maioria, feitas com ex-diretores que compunham o quadro de funcionários da própria instituição, que exerceram outras funções, como pedagogos, advogados e assistentes sociais. Houve autorização de todos os entrevistados para a citação neste trabalho.

As fontes incluem também os programas de governo desde 1913, relatórios e propostas pedagógicas da instituição, relatórios oficiais dos Governos do Estado, pesquisados junto à Biblioteca Pública do Paraná; decretos e leis pesquisados junto ao Arquivo Público Estadual; plantas baixas da construção original da instituição – fornecidas pelo Departamento de Engenharia do IASP. Inclui, ainda, a consulta ao dicionário Histórico Geográfico e mapas antigos, para melhor localização geográfica das instituições como a Escola de Reforma e a Queiroz Filho junto aos arquivos do Círculo de Estudos Bandeirantes. Entre documentos de inestimável valor e oportunidade da pesquisa, estão as anotações particulares, uma monografia e dois relatórios. Esses documentos que restavam, e faziam parte do acervo pessoal dos funcionários que os produziram, foram fornecidos para este estudo, após entrevista.

Na Queiroz Filho, tínhamos um ‘processo educativo’ operado por pessoas como: Artífices, Inspetores de Alunos, Técnicos de Programas Educacionais, Instrutores de Formação Específica, Assistentes de Menores (PARANÁ, 1992), estagiários e alguns professores, além dos diretores. Este universo compunha os educadores da instituição. Alguns deles ajudariam a construir, por meio de depoimentos, a memória deste período. Os sentimentos e valores, somados aos dados e informações da operacionalização do processo educativo, foram buscados nas entrevistas.

Para nos auxiliar na construção dos relatos orais foi preciso saber os elementos constitutivos da memória, seja coletiva ou individual. A História e a memória são diferentes, não são sinônimos. Memória é carregada por uma pessoa ou grupo em permanente evolução. A História é a reconstrução sempre problemática do passado e que demanda análise e visão crítica. A memória pode ser qualquer objeto que assuma característica de nostalgia ou de ritualização do passado para o inconsciente da população, que será lembrado. O que escapa da história tem lugar na memória que, por sua vez, torna-se instrumento para o historiador reinterpretar o passado. (NORA, 1984).

Segundo ROUSSO (1998, p. 94) “A memória, no sentido básico do termo, é a presença do passado. [...] é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social,

nacional”. No uso da memória há o risco de tomar a parte pelo todo. Henry Rousso considera que toda memória é coletiva, pois o indivíduo carrega as informações contextualizadas, mas para evitar captar a história por um único viés, é importante se afastar da contemporaneidade do objeto.

Segundo Michael POLLAK (1992, p. 201-202), o que constitui a memória é: a) os acontecimentos vividos pessoalmente; b) os acontecimentos ‘vividos por tabela’ ou indiretamente, que são eventos vivenciados pela coletividade e que estão inseridos e que marca fortemente a memória; c) personagens, sejam reais ou que “se transformaram quase que em conhecida, e ainda de personagem que não pertencem necessariamente ao espaço-tempo da pessoa”; e, d) lugares da memória, que é a lembrança vivida direta ou indiretamente envolvendo determinado lugar e que pode não ter apoio de tempo cronológico.

Os acontecimentos, personagens e lugares podem ser reais ou projetados de outros eventos. Tem ainda o problema dos vestígios datados da memória, que é a relevância e a forma que uma determinada data vem à lembrança da pessoa.

Disso extraímos as características da memória: é **seletiva**, é um **fenômeno construído**, é um elemento **constituente do sentimento de identidade**, tanto individual como coletiva.

As entrevistas, portanto, podem trazer à tona fatos, lugares e personagens vividos ou projetados. Podem omitir ou criar informações que constroem o ideal da pessoa ou constitui sua identificação frente à instituição. Conforme POLLAK (1992, p. 209), devemos achar meios de controlar as distorções ou gestão da memória. “O que mais nos deve interessar, numa entrevista, são as partes mais sólidas e as menos sólidas. Eu diria que no mais sólido e no menos sólido se encontra o que é mais fácil de identificar com sendo verdadeiro, bem como aquilo que levanta problemas de interpretação”.

Destaca-se a importância das fontes orais, por considerá-las legítimas e indispensáveis para todo historiador do tempo presente. É peculiaridade da história oral “valer-se de uma fonte de informação sobre a vivência de um indivíduo, sobre o que é inacessível através de arquivos, sobre sua visão contemporânea (isto é, do momento em que fala) dos fatos estudados pelo historiador” (ROUSSO, 1998, p. 98) Essas fontes não devem, porém, ser privilegiadas, pois “a função da testemunha não

tem por que ser diferente daquela que lhe é atribuída na historiografia em geral, cabendo ter para com ela as mesmas precauções” (Idem, p. 99). A utilização de fontes orais faz com que o historiador reafirme que a história pertence àqueles que a viveram, cabendo ao historiador traduzi-la para seus contemporâneos. A utilização das fontes orais, confrontadas com as demais fontes, permitiria invalidar, confirmar ou simplesmente substituir uma versão de hoje no contexto de ontem. (Ibidem).

A história é também a formatação científica da memória, não daquilo que existiu exatamente, mas daquilo que foi escolhido para permanecer ou que foi resgatado pelo historiador. Como informa Jacques LE GOFF (1996, p. 543), uma das preocupações dos historiadores da escola positivista era supervalorizar o documento escrito como fonte histórica, fazendo a crítica dele à procura de autenticidade. A ilusão positivista via nos documentos autênticos uma prova de boa-fé. Esses documentos, obviamente, seriam preservados pelo poder, transformando-se em monumento. Para Michel Foucault, o problema da história parecia ser a crítica do documento. Mas a inquietude crítica apontava para a possibilidade de se reconstituir o passado a partir do que dizem esses documentos, fazendo com que a história mudasse.

[...] a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade e nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações (FOUCAULT, 2000b, p. 7).

O monumento, que é a herança do passado, é também um documento. “Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa” (LE GOFF, 1996, p. 545).

O historiador Jacques Le Goff concorda com Michel Foucault que define uma nova tarefa do historiador atual. A história tradicional cumpria a função de trazer para a atualidade os monumentos do passado, transformando-os em documentos e que raramente são verbais; a história atual é a que transforma os documentos em monumentos, “[...] e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos

homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, apresenta agora uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos” (FOUCAULT, 2000b, p. 8). A história de hoje busca a descrição intrínseca do monumento, tendendo para uma espécie de arqueologia.

O historiador, portanto, deve perceber que no limite não há ‘documento-verdade’, pois o documento é monumento, que é resultante do esforço de uma sociedade para impor ao futuro a imagem de si própria. Mas ao mesmo tempo, qualquer documento é verdadeiro e falso, pois é uma roupagem, uma aparência, que é preciso desmontar e analisar as condições em que foi produzido (LE GOFF, 1996, p. 548). É possível colocar os documentos em séries quantitativas, alargar as fontes para além dos textos tradicionais, e inseri-los nos conjuntos formados por outros monumentos. É necessário, portanto, adotar múltiplas formas de abordar um documento, elaborar uma “erudição capaz de transferir este documento/monumento do campo da memória para o da ciência histórica” (Idem, p. 549).

As fontes documentais e orais se completam, na medida que a análise do discurso e das leituras confirmam as hipóteses de forma direta, ou a sua contradição nos leva a um esforço de compreensão para além dos pressupostos. A análise da Escola Queiroz Filho poderia ser pelo viés penitenciário, assistencial ou educativo, ou optar pela confluência dessas abordagens para responder se naquela instituição havia educação ou punição, domínio ou assistência aos internos. A necessidade das diversas abordagens nos levou à revisão constante dos referenciais teóricos.

Este trabalho é fruto da necessidade concreta de abordar teoricamente a questão da adolescência para justificar uma legislação que privilegiasse a ação educativa ao invés da simples punição nas instituições para adolescentes infratores no Paraná. Portanto, os debates em torno de um novo Sistema de Ensino para o Estado do Paraná e, por outro lado, o interesse pelos assuntos que envolvem as políticas de proteção da infância e da adolescência, motivaram a apresentação de um projeto de pesquisa junto à Universidade Federal do Paraná.

A proposta para o desenvolvimento da pesquisa era que fossem estudadas as instituições de ensino que atendiam à infância desvalida do Estado, buscando perceber se havia uma relação orgânica dessas instituições com o sistema de

ensino público. Como a proposta foi considerada abrangente demais, pois envolveria várias instituições, o estudo limitou-se a pesquisar a Escola para Menores Professor Queiroz Filho, instituição que se propõe reeducar adolescentes infratores¹, internados por determinação judicial.

Esta instituição, que atualmente se denomina Educandário São Francisco, está situada em Piraquara, Paraná, e só interna infratores, buscando sua disciplinarização e reintegração social. Entre 1965 e 1992, após a extinção da antiga Escola da Reforma, o Educandário São Francisco – que inicialmente se chamou Escola para Menores Professor Queiroz Filho e depois Unidade Social Queiroz Filho – inaugurou o período de internação exclusiva de adolescentes infratores sentenciados pela justiça, o que não acontecia na Escola da Reforma, pois nela havia também internos não-sentenciados e não-infratores. Este período de estudo se encerra quando da implantação na instituição de algumas diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – em vigor desde 1990 -, que implicou na mudança de seu nome em 1992.

As ações de recuperação dos adolescentes se dariam sob a observância de dois Códigos de Menores (1927 e 1979) e sob a orientação da assistência social. A Queiroz Filho, apesar da designação, não era uma escola propriamente dita, mas acontecia nela o que denomino ‘processo educacional’². Desde 1965, data da inauguração da Queiroz Filho, até 1992, houve também mudanças políticas significativas que, a par das transformações de ordem legal e política, serão analisadas.

Pesquisas e discussões em torno da questão da infância e da adolescência³, sobretudo do adolescente que comete ato infracional, têm sido feitas principalmente por psicólogos, sociólogos, juristas e assistentes sociais, sob o ponto de vista de suas especialidades. Os documentos ‘oficiais’ e os discursos para os desvalidos, no entanto, apontam para os ‘processos educacionais’ como imprescindíveis para a recuperação do adolescente infrator. Buscar informações, utilizando os rigores da

¹ Infrator é o termo aplicado ao adolescente que tem conduta prevista em lei como contravenção ou crime. Atualmente a responsabilização pelo ato praticado começa aos 12 anos. (Cf. VOLPI, Mario. **O adolescente e o ato infracional**. 3.ed. São Paulo : Cortez, 1999, p. 15).

² A instituição tinha atividades educativas. Seguiu os preceitos legais da recuperação pelo trabalho educativo, alfabetizando e realizando o ensino voltado para formação de mão-de-obra específica.

³ Os conceitos sobre infância e adolescência serão tratados a partir da página 6.

pesquisa, para analisar e interpretar a história de uma unidade de recuperação de infratores, conferir sua relação com o sistema de ensino público paranaense, perceber avanços e recuos no investimento do Estado em reorientar para a vida disciplinarizada de seus internos com a ajuda da educação, é uma tentativa diferente de abordar o tema, pois a temática do adolescente infrator está afeta à justiça e tradicionalmente essa abordagem é feita pela Psicologia e pela Assistência Social, situando-o historicamente. Nesse caso, o estudo de uma instituição de internamento e recuperação dos sentenciados pela justiça de menores, sofrerá uma análise do ponto de vista histórico.

A preocupação com o adolescente infrator é tema de permanentes debates no circuito acadêmico e político. Isso porque, se de um lado as ações do infrator geram transtorno para a convivência social e devem ser tratadas, por outro lado, a solução da questão está baseada principalmente no uso de instituições de reeducação (GOMIDE, 1999, p. 28).

Nem sempre existiu esse destaque para a infância e a adolescência. A sociedade medieval via mal a criança e pior ainda o adolescente, sendo que o período de infância era reduzido. Situação inversa se observa em boa parte das sociedades atuais, em que a literatura põe em evidência o século XX como o tempo em que as sociedades estão voltadas para a infância e as famílias tendo como preocupação central a educação (BIASOLI-ALVES, 2001, p. 81).

As escolas correccionais têm na educação um dos pilares de sustentação dos objetivos para a reintegração social e familiar. Verificar esta relação entre uma instituição para infratores e a educação poderá contribuir neste debate tão atual.

A infância e a adolescência são descobertas históricas, como veremos nos estudos de Philippe Ariès e de Michel Foucault. No caso brasileiro, isso será melhor visualizado através da análise da evolução da norma legal referente aos infratores. Neste caso os infratores são aqueles definidos juridicamente, pois é pelas normas jurídicas que o poder hegemônico impõe seus conceitos e vontades para a sociedade. Tomamos por base FOUCAULT (2001, p. 27) quando afirma que “a partir das práticas judiciárias de onde nasceram os modelos de verdade que circula ainda em nossa sociedade, se impõem ainda a ela e valem não somente no domínio da política, no domínio do comportamento cotidiano, mas até na ordem da ciência”.

Os estudos da psicologia e da medicina definem os estágios de desenvolvimento do ser humano, tendo em vista a configuração da personalidade, a interação social, o desenvolvimento da libido, as definições fisiológicas pela descarga hormonal, entre outros. Essas fases são consideradas para justificar leis e regras para a infância e a adolescência. O adolescente não é mais criança, porém, ainda não é adulto. Essa condição ambígua tende a gerar considerável confusão na mente do adolescente que não sabe qual o papel a desempenhar na sociedade. É um período de passagem e de conflitos. As mudanças são de ordem emocional, física, intelectual e social.

Neste estudo nos deteremos mais na fase da adolescência; é imperativo, contudo, considerarmos historicamente a infância, para contextualizarmos a singularidade do adolescente infrator. Isso porque criança e adolescente infrator são, ao mesmo tempo, continuidade e antítese, pois a criança vítima de violência será potencialmente vitimizadora (PASSETI, 1999, p. 21 e 31). Além disso, na história, veremos emergir primeiramente a criança, para depois termos a descoberta da importância do adolescente. Infância e adolescência abrangem um período cronológico que vai de zero a dezoito anos, sendo subdividida em duas categorias: criança e adolescente. Essa classificação é para melhor referenciar o adolescente infrator na legislação. Esta é apenas um conceito jurídico, pois a adolescência é também uma construção histórico-social.

Em nenhum lugar, em nenhum momento da história, a juventude poderia ser definida segundo critérios exclusivamente biológicos ou jurídicos. Sempre e em todos os lugares, ela é investida também de outros símbolos e de outros valores. De um contexto a outro, de uma época a outra, os jovens desenvolvem outras funções e logram seu estatuto definidor de fontes diferentes: da cidade ou do campo, do castelo feudal ou da fábrica do século XIX, da organização do 'compagnonnage' no 'ancien régime' ou na cidade antiga (LEVI & SCHIMITT, 1996, p.14).

Atualmente está definida na legislação brasileira como criança a pessoa até os doze anos e adolescente de doze até dezoito anos. Isto porque os legisladores e

juristas brasileiros optaram por um corte cronológico destas duas fases. Contudo, na psicologia o conceito de adolescência não está necessariamente limitado aos fatores cronológicos:

[...] podemos dizer que o conceito moderno de adolescência não se confunde com puberdade, como fato biológico, nem tampouco com pubescência, como estágio de transição marcada por grandes mudanças fisiológicas. Adolescência é um conceito psicossocial. Representa uma fase crítica no processo evolutivo em que o indivíduo é chamado a fazer importantes ajustamentos de ordem pessoal e de ordem social. Entre estes ajustamentos temos a luta pela independência financeira e emocional, a escolha de uma vocação e a própria identidade sexual. [...] só se pode falar sobre o término da adolescência em termos de idade cronológica à luz do contexto sócio-cultural do indivíduo. O que, de fato, marca o fim da adolescência são os ajustamentos normais do indivíduo aos padrões de expectativa da sociedade com relação às populações adultas (ROSA, 1984, p. 44).

No Brasil, durante o Império e início da República, os códigos e leis determinavam classificações etárias para imputar penalmente uma criança ou um adolescente. Na aplicação das penas, no entanto, era reservado ao juiz o poder de observar a capacidade de discernimento do infrator. Não havia um corte cronológico, fixo, objetivo, a determinar se à criança caberia a pena ou não. Na medida em que avançam os estudos nas áreas como medicina, psicologia e nas ciências sociais, mudanças ocorrem nos Códigos e Leis. Para os juristas, a imputabilidade penal é a capacidade de determinado sujeito, por possuir boas condições de saúde física e mental, de entender o caráter criminoso de um ato e de agir de acordo com esse entendimento. O atual Código Penal (Lei Federal n. 2848/40 de 07/12/40) tratou de fixar as idades para a penalização criminal. O Código, ao fixar o conceito de responsabilidade penal, adotou a teoria bio-psicológica, ou seja, a responsabilidade do autor da infração penal só é excluída se, em virtude de sua compreensão falha da realidade, em razão de enfermidade ou capacidade mental incompleta ou retardada, era, no momento da ação, incapaz de entendimento ético-jurídico e autodeterminação. Tanto é que o termo 'menor' é usado preponderantemente como definição de categoria jurídica aos inimputáveis, ou seja, aos menores de 18 anos de idade.

O termo 'menor' incorpora um conceito jurídico que informa que o adolescente não possui os plenos direitos civis (fazer contratos, alienar bens, contrair matrimônio

sem autorização dos responsáveis, assumir responsabilidades públicas, etc), nem os direitos políticos (ser votado), nem direitos administrativos (exercer cargos públicos) e nem ser responsabilizado penalmente (SÊDA, 1999, p. 4). Juridicamente 'menor' é aquele que tem menos de dezoito anos de idade. Contudo esta classificação tem outras significações, pois é uma forma de classificação social ou esquadramento, que surge como ideal da sociedade disciplinar: uma cidade controlada e vigiada, voltada para o progresso e para o bem-estar da população. Os conhecimentos científicos irão determinar o que é o menor.

A elite intelectual, despertada para a situação da população pobre no país, cujos conflitos e desvios começavam a se configurar como um problema social ou como um perigo para a sociedade, esperava através da metodização da assistência, o que lhe daria um estatuto científico legitimador de sua prática, alcançar o equilíbrio, a harmonia social. [...] a classificação da infância pobre em diversas categorias terá como objetivo, a repartição do universo-alvo da assistência, [...] obedecerá a uma causalidade implícita às categorias adotadas, que vai do moral ao social; terá como instrumento de realização os novos especialistas da infância: médicos, juristas e, mais tarde, as assistentes sociais; produzirá novos conceitos, os quais desenvolverão vida independente do conceito de infância [...] (RIZZINI, 1993a, p. 37).

Portanto, o conceito de infância e de adolescência será subdividido em outras categorias que dizem respeito à origem familiar e ao seu caráter moral. 'Menor' ganhou significado pejorativo e policialesco; passou a significar toda aquela criança ou adolescente que está na rua, abandonada material e moralmente, que comete furto ou roubo, maltratado ou sem família.

O conceito de *menor* apresentará ramificações em decorrência de sua crescente especialização, apontando para o surgimento de novos grupos de menores com características próprias, o que por sua vez possibilitou a identificação de cada caso como pertencendo a um ou a outro grupo. Assim, a legislação criminal, a primeira a empreender uma classificação do menor, separou os menores por idade e pelo grau de consciência que estes teriam ou não dos seus atos (Idem, p. 39).

Analisaremos a relação entre o Sistema de Ensino e a Escola para Menores Queiroz Filho, unidade correcional que recebia, a mando da justiça, adolescentes

infratores, que tinham idade entre 14 e 18 anos. Abordaremos esta relação institucional e seus efeitos na ação educativa junto aos internos. Porém, nenhum adolescente se torna infrator do dia para a noite. Ninguém vira infrator após os 14 anos, classificado de maneira individual, pela justiça, pois sua fase de criança tem algo a nos dizer. A sua classificação como 'adolescente' e a classificação adicionada de 'infrator' tem um referencial em padrões jurídicos e políticos construídos ao longo do tempo. Portanto, o conceito vai além das abordagens individuais. Ela é social e histórica.

Para FERNANDES (2000, p. 96), 'infância' deve ser escrita no plural. "Categoria histórica, social e psicológica, a infância e aqueles que dela são portadores, ou antes, que a vivem, apresentam uma considerável variedade de perfis". Afirma que infância é o que se vive e é da história.

É importante distinguir os conceitos de criança e infância e de adolescente e adolescência. Criança e adolescente se referem à individualidade, ao aspecto físico e ao desenvolvimento daquele que ficará adulto. Enquanto infância e adolescência se referem à dinâmica social, mudanças históricas e sociais, em que a criança e o adolescente são atores. Criança e adolescente é a unidade de observação. Infância: é a criança observada no tempo e vai até uma fronteira indefinida onde começa a adolescência. Criança é uma referência física, enquanto que infância é uma referência social. "Assim, *criança* é um ser humano de pouca idade e *infância*, o período de crescimento do ser humano, que vai do nascimento até a puberdade, ou período que vai até à adolescência. É evidente a distinção: o primeiro conceito abrange etapa de vida biológica e individual enquanto ao segundo são imprescindíveis as considerações de ordem histórico-cultural" (TRINDADE, 1998, p. 77).

Adolescência: é o adolescente observado no tempo, vai até a fase adulta.

A fronteira entre criança e adolescente é definida cronologicamente pela norma e pela lei, mas indefinida para as ciências sociais⁴. A legislação procura, em cada tempo, tratar dessa fronteira, definindo a idade para a abordagem assistencial e/ou punitiva. A Lei reflete a conceituação sobre a questão da infância e da adolescência, num momento dado, daqueles que estão no poder, baseado em um saber, no estudo e na observação sobre a criança e o adolescente. A fronteira etária

⁴ Como veremos adiante, a adolescência é uma fase em expansão na história.

(física) entre a infância e a adolescência vive, por razões históricas, influência de fatores como escolarização, economia, política e organização social. em constante indefinição de quando começa e termina cada uma das fases. Essa mutação, objeto de estudo da História e das demais Ciências Humanas, como a Psicologia, influi, por sua vez, na elaboração da Lei⁵. Atualmente o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define criança até doze anos e adolescente entre doze e dezoito anos de idade. A idade adolescente pode ser definido pela legislação ou pela cultura em termos cronológicos, contudo, na história, consideramos o termo adolescência não preso a cronologia, fixada a idades definidas, mas como uma fase em constante mudança ao longo do tempo, sendo posterior a infância e que prepara a entrada ao mundo adulto.

Inicialmente utilizado como adjetivo para qualificar o trabalhador de pouca idade, a expressão 'menor' passou a ser substantivo de uso jurídico de múltiplas variantes, expandindo-se. Transformou-se em categoria socialmente construída que inclui as noções de pobreza e delinquência (ALVIM; VALLADARES, 1988, p.17). Contudo novas designações foram reconhecidas para a designação de crianças e jovens, como 'menino de rua', 'trabalhador infantil', entre outras. O uso de novas expressões para a infância e adolescência e a designação do sujeito desta pesquisa – o adolescente infrator – “indica a constatação da diversidade presente no universo de crianças e jovens oriundos de famílias pobres e que, **até o final dos anos 70 eram reconhecidos no país exclusivamente como menores**” (Idem, p.18, sem grifo no original).

Daremos preferência ao uso do termo adolescente, em vez, do termo 'menor'. Este estará sendo empregado na lógica temporal da vigência dos Códigos de Menores, em que os conceitos de menoridade incorporavam a condição de pobre e incapaz perante a lei e a sociedade. O uso da palavra adolescente, além da atualidade jurídica, também é mais abrangente para os períodos que antecedem e sucedem os citados códigos, e por estar mais adequado à construção histórica da adolescência.

Para o educador e jurista Edson SÊDA adotar na atualidade o termo

⁵ Uma frase emblemática aplicando os conceitos seria: entre 1927 e 1990, o estudo da adolescência mostra que um adolescente pobre era juridicamente um *menor*.

adolescente seria uma notável atitude pedagógica, porque todas as pessoas devem ser tratadas como capazes e detentora de direitos e deveres sociais e humanos (1999, p. 16). Atualmente a condição de 'menor' está restrita à informação de que se trata de um adolescente com menos de 18 anos. Até na linguagem jurídica atual 'os menores' é termo "de antigamente" (KOERNER JUNIOR, 1996, p. 3).

Como veremos, a construção social da infância importou num prolongamento do tempo da fase criança e implicou em intervenções mais fortes da família e do Estado na formação moral e disciplinar dela. No Brasil a Igreja Católica e a escravidão influenciaram na emergência histórica da criança e do adolescente, com importância para a família e para a sociedade e, posteriormente, para o Estado Republicano. Perceberemos que durante o Brasil Colônia e Império o adolescente era, paradoxalmente, o ausente e o motor da história. Ausente, pois a sociedade não lhe prestava assistência e não havia regramento jurídico para tratá-lo diferente dos adultos e, por outro lado, era o motor da história, pois era o adulto em formação, trabalhando e interagindo socialmente. Por isso a definição de infância e adolescência está diretamente associada à análise histórica da criança e do adolescente, diretamente relacionada com sua importância social e sua definição jurídica.

A infância e a adolescência são assumidas como categorias de análise estrutural, considerados os condicionantes históricos, sociais e culturais que incidem sobre crianças e adolescentes, e o impacto que eles, por sua vez, exercem sobre a sociedade. Por exemplo, na Europa Medieval, devido à alta taxa de mortalidade infantil, a vida da criança era banalizada ou desprezada, e as famílias evitavam gostar da criança, pois logo ela poderia morrer. "Isso sem dúvida significa que os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles, nem mesmo realidade". (ARIÈS, 1981, p. 52). Portanto, as causas econômicas, culturais e demográficas determinavam uma noção de infância que se modificaria ao longo do tempo. Como afirma Francisco PILOTTI (1995, p. 25-26):

Por meio do conceito infância é possível transcender o detalhe da situação individual de uma criança, para remontar-se à análise das mudanças históricas e culturais que caracterizam a construção social da posição da infância na sociedade. [...] A infância, concebida como categoria estrutural, se encontra em permanente interação com outras estruturas.

A infância é percebida de modo diferente com o passar do tempo. A sua preguiça, a sua ignorância, a sua moral, a sua força de trabalho são consideradas de modos diferentes pelos adultos, formatando as ações de poder, de política sobre os infantes, causando aceitação ou reação a ela. A infância, na civilização medieval ocidental, é percebida diferentemente nos tempos modernos, bem como as políticas para infância, no início do século XX, no Brasil, são muito diferentes das políticas atuais, pois a infância é uma categoria ativa na história. Nesse caso, os adolescentes, observados do seu apenamento, não são passivos, eles interferem no cotidiano das políticas de correção imposta pela sociedade legal de adultos, reagindo ou aceitando as condições impostas, e serão analisadas as mudanças históricas e com relação ao sistema público de ensino.

Outra conceituação necessária é sobre o que é um infrator. Adolescente comete 'infração' e adulto comete 'crime', segundo a definição da legislação. Segundo Michel FOUCAULT (2001, P. 81), "O criminoso é o inimigo social. [...] Esta idéia do criminoso como inimigo interno, como indivíduo que no interior da sociedade rompeu com o pacto que havia teoricamente estabelecido, é uma definição nova e capital na história da teoria do crime e da penalidade". A ruptura de um pacto ou uma perturbação social implica em dizer que isto é uma infração se for cometido por um adolescente. Como a adolescência muda, a norma jurídica que define objetiva e cronologicamente esta fronteira, como vimos, também muda. O infrator é aquele menino em desenvolvimento para a idade adulta, que rompe a convivência social harmônica. Foi chamado pelo Código de 1927 de 'menor desviante' ou com conduta anti-social. Foi chamado pelo Código de 1979 de 'menor em situação irregular' ou em conflito com a lei.

A diferença conceitual entre os termos 'crime', atribuída ao adulto que pratica ilícito penal e 'infração', atribuída ao adolescente que pratica o mesmo ilícito, é que o termo infração confere a este adolescente uma condição especial, em que a educação ou a assistência teria um papel estratégico para sua readaptação social. Atualmente, o apenamento, de até três anos de internação que a justiça determina ao adolescente, leva em consideração sua peculiar situação, pois está em desenvolvimento psico-biológico e, nesse caso, a reinserção social passa por um

processo diferente do tratamento dado ao adulto. A situação peculiar do adolescente é caracterizada sociologicamente como o período de transição, em que o indivíduo passa de um estado de dependência do seu mundo maior para uma condição de autonomia, com funções e responsabilidades do mundo adulto. Do ponto de vista psicológico, é o período crítico da identidade própria.

O *eu* da criança reflete de modo relativamente simples, o mundo imediato das pessoas importantes de suas relações (os pais). [...] O adolescente, por outro lado, em virtude do seu amadurecimento biológico e do seu desenvolvimento cognitivo, tem a tarefa de re-examinar e re-integrar o autoconceito que teve até então, tornando-o mais consistente com sua nova capacidade racional, seus valores morais e com suas perspectivas de interação social em vários níveis da existência. Este processo de re-exame requer do adolescente a integração de suas novas habilidades cognitivas, bem como de seus novos valores e objetivos. O ponto chave, portanto, do conceito de identidade do adolescente é que ele representa o afastamento de uma posição em que ele se via apenas como uma espécie de reflexo dos outros, para uma condição mais autônoma em que o adolescente procura integrar independência e singularidade com interdependência e solidariedade com o seu mundo significativo (ROSA, 1984, p. 86).

Evidencia-se que o adolescente infrator, assim como o adulto criminoso, será retirado do convívio social pelo risco que causa à sociedade e deverá ter uma abordagem jurídica, assistencial e educativa. O infrator é aquele que não será detido em prisões comuns e sim num ambiente que lhe possibilite sua readaptação social.

No Paraná, sob orientação legal do Código de Menores de 1927 e da política centralizadora de Getúlio Vargas e da ideologia higienista, surge em 1933, a 'Escola de Reforma', seção masculina, na Granja do Canguiri, no município de Piraquara; a instituição abrigaria adolescentes de todos os tipos, sendo infratores ou abandonados. Os primeiros a serem reformados foram jovens vindos do Instituto Disciplinar, anexo ao antigo Campo Experimental do Bacacheri, no bairro do mesmo nome em Curitiba.

No ano de 1965, os alunos da Escola de Reforma são transferidos para uma nova unidade correcional, no município de Piraquara, que é a Escola para Menores Professor Queiroz Filho, vinculada ao Departamento de Estabelecimentos Penais do Estado, da Secretaria de Estado de Segurança Pública. (PARANÁ, 1988). O nome foi uma homenagem ao professor, advogado e político paulista Antônio de Queiroz Filho.

O período estudado vai do ano de 1965 até novembro de 1992, relacionando a trajetória da Escola com a questão jurídica e assistencial da adolescência no Brasil,

bem como com as mudanças políticas estaduais.

Em 1965 está instalado o regime militar e mudanças políticas significativas ocorrem no Paraná, quando é inaugurada a primeira unidade de apenamento e recuperação exclusivamente para adolescentes condenados pela justiça do Estado: a Escola para Menores Professor Queiroz Filho.

Neste período, temos a metropolização de Curitiba com um crescimento urbano intenso e o surgimento de diversas indústrias. A população da capital entre 1950 e 1960 multiplicou-se por três, sendo a taxa de 7% de crescimento anual, a mais alta do país. Além disso, a expansão cafeeira no norte do estado atraía os paulistas e, de outro lado, os gaúchos e catarinenses intensificavam a ocupação do Sudoeste e Oeste do Estado. O povoamento do interior e a metropolização de Curitiba, traziam inúmeros tensionamentos sociais, exigindo do governo um aumento e qualificação do aparelho policial. Surge, inclusive, a primeira Delegacia de Menores. É neste contexto que é construída a Escola para Menores Queiroz Filho, a partir de 1958.

A população jovem no país cresce 36,2%, entre 1950 e 1960, passando de 14 para mais de 19 milhões de crianças e adolescentes, o que torna crescente a preocupação com a questão dos adolescentes, sobretudo porque o crescimento vegetativo da população jovem se dá entre os mais pobres (ALVIM; VALLADARES, 1988, p.9). A taxa da capital paranaense é superior à média nacional, portanto, tanto mais preocupante para as autoridades da época, a questão do infrator no Paraná.

Estava em vigor o novo Código Penal de 1940 – e as alterações ao Código de Menores de 1927 – feito pelo Decreto-Lei n. 60, de 24 de novembro de 1943, que dividiu os infratores menores de dezoito anos em duas categorias. Após os 14 anos, quando no entender do magistrado estivesse positivada a periculosidade do menor que praticasse crime, seria obrigatório o seu internamento, cuja cessação se condicionaria ao desaparecimento da periculosidade. Se não cessasse até o advento da maioridade, a pessoa seria transferida para colônia agrícola ou instituto análogo. No segundo caso, o menor já com 14 anos, porém considerado não perigoso, poderia ser deixado com o pai ou entregue à guarda de pessoa responsável.

Outros acontecimentos marcam a trajetória da Escola Queiroz Filho; entre eles, o advento do Código de Menores em 1979, caracterizando os adolescentes infratores de 'menores em situação irregular'. Teremos também a eleição dos

governadores no processo de redemocratização do país e a nova Constituição em 1988. Por imposição constitucional, em 1990, é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que substitui a tese da situação irregular pela tese da proteção integral. O referido estatuto foi construído num período em que a história da assistência à infância no Brasil busca mudanças gradativas, tentando alterar seu enfoque eminentemente policial para uma complementaridade de ações entre os sistemas jurídico, assistencial e educacional. O Código de Menores privilegiava o atendimento junto ao sistema jurídico-policial e assistencial para a infância abandonada e infratora; este novo diploma legal, por sua vez, normatiza e privilegia o atendimento assistencial e educativo a todas as crianças e adolescentes.

A Escola para Menores Professor Queiroz Filho não estava formalmente subordinada ao sistema educacional do Estado, mas tinha um caráter educativo que lhe fora atribuído pela legislação e pelo sistema assistencial e jurídico. Isto faz situar a pesquisa ao que já conceituamos como 'processo educacional'. Chamamos assim a abordagem feita pela instituição, na tentativa de reintegração social do infrator. A instituição não tinha ensino regular, nem acompanhamento da vida educacional do adolescente, pois eles entravam e saíam da instituição em qualquer tempo, a mando judicial. Na unidade havia palestras, cursos e atividades laborais, dentro da concepção corrente na época, de educação pelo trabalho, além da alfabetização e, mais tarde, o ensino supletivo de primeiro grau. A orientação e a ênfase eram formar mão-de-obra, com o objetivo de proporcionar uma profissão por meio de cursos rápidos e produtivos. A concepção era de que o trabalho readaptava aqueles adolescentes à vida social. Havia um 'processo educativo' e que era confundido com a educação escolar, pois esta pressupõe o ensino sistematizado em instituições próprias, ou seja, numa escola. A evolução desses processos educativos no interior da Queiroz Filho e a sua relação com o sistema educacional regular, durante o período citado, também serão objeto de nossa análise.

Em 1992, no início de um novo governo no Estado e pela necessidade de adaptar-se às regras do ECA, extingue-se a Queiroz Filho batizando-se suas instalações com o nome de Educandário. A unidade sofre várias transformações e passa então, em novembro daquele ano, a chamar-se Unidade Social Oficial Educandário São Francisco. O termo 'educandário' foi adotado para enfatizar o

caráter educativo a que se propunha e o nome do santo foi adotado para desfazer a imagem dura e estigmatizada da Queiroz Filho, nome associado à rebelião, fuga e violência. Atualmente, é uma instituição que abriga adolescentes que cometeram atos infracionais e são internados ali por ordem judicial, após sentença final. É de caráter público, mantido pelo governo do Estado do Paraná, subordinada ao Instituto de Ação Social do Paraná (IASP), que por sua vez está ligado à Secretaria de Estado da Criança e Assuntos da Família (SECR). Essas mudanças buscam acompanhar um novo conceito ou noção de adolescência, bem como as normas jurídicas que disciplinam o tratamento aos adolescentes.

A análise histórica servirá de base para a reflexão sobre dois grandes aspectos da política educacional: interpretar a aproximação e integração dos serviços de atenção à adolescência e o sistema educacional e, também, verificar os resultados institucionais dessa relação. O que importa é observarmos a relação institucional, entre a unidade e a Secretaria de Estado de Educação ou Secretaria Municipal de Educação. Nessa relação, a observação recairá sobre as ações de interação legais e pedagógicas da Queiroz Filho com o sistema de ensino, e não sobre desenvolvimento individual de cada interno. É um estudo de uma relação institucional, considerada a abordagem pedagógica e legal sobre o adolescente infrator. Para atingir os objetivos, as seguintes questões devem ser respondidas no decorrer da pesquisa:

Que relação tinha a Unidade Queiroz Filho com as transformações conjunturais do período, sobretudo as mudanças políticas e legais?

As práticas pedagógicas, as atividades laborais-educativas, os cursos preparatórios de mão-de-obra e as demais atividades sofriam alterações na medida em que mudava o governo e a legislação?

Como os operadores educacionais e os professores da Queiroz Filho absorviam as novidades pedagógicas que o sistema educacional apresentava?

As propostas de 'correção' da unidade evoluíram para um ambiente educacional/escolar?

Quais foram as conseqüências dessa relação ou não-relação, do afastamento ou aproximação com o sistema de ensino estadual público, do ponto de vista da oferta de uma melhor qualidade na educação para os internos? Isto ajudou a definir a

finalidade da instituição?

Os conceitos envolvidos na pesquisa, sobretudo os termos 'menor' e 'adolescente', foram sendo entendidos na medida da análise bibliográfica referida. Temos a análise da construção social do conceito de adolescência e sua disciplinarização, principalmente, nos estudos de Philippe Ariès e Foucault. Avança com a análise dos documentos e das entrevistas referentes à Escola Queiroz Filho. Este esforço inclui estudo bibliográfico que possa enfocar o problema social, de transformação e mobilidade. Envolve as noções de adolescência, direito, história da criança e história dos processos educacionais para adolescentes. Durante a pesquisa, foram consideradas as bibliografias sobre sistema educacional, sobre a história da assistência à infância e à adolescência, sobre a história política do Paraná e do Brasil e os trabalhos que analisam a interação entre assistência social e repressão.

O primeiro capítulo desta obra trata da emergência da infância e da adolescência na Europa e dos antecedentes históricos da assistência à infância no Brasil. O modelo caritativo implantado em solo brasileiro vem de Portugal. O adolescente será um sujeito inexistente, tanto na história brasileira como ocidental. Philippe Ariès e outros nos ajudam a compreender o descobrimento da infância, sua expansão, e a conseqüente emergência histórica do adolescente como sujeito de importância histórica. Na medida em que emerge o adolescente na história, ele é objeto de disciplinarização e controle. Veremos que no Brasil ele ganha referência jurídica diferenciada. Inicialmente lhe é destinada a prisão comum, depois, na medida de sua crescente importância social e econômica, receberá a assistência. A assistência inicialmente caritativa passa gradualmente a conviver com a assistência filantrópica. Veremos neste capítulo que, a partir da República, inicia-se a construção da adolescência infratora como categoria jurídica singular, distinta da criança e do adolescente abandonado, ao mesmo tempo em que sobre este são deflagradas ações disciplinadoras.

No segundo capítulo, apontamos o processo histórico que antecedeu e determinou o surgimento da Escola para Menores Queiroz Filho. Veremos que desde o início do período republicano havia a reivindicação para que se construísse local próprio para acomodar os infratores. Surgiu, então, a Escola para Trabalhadores Rurais Carlos Cavalcanti, depois a Escola de Reforma da Granja do Canguiri até a

inauguração da Queiroz Filho em 1965, que passou a ser a única instituição do gênero no Paraná, internando apenas adolescentes sentenciados pelo Juiz de Menor. Analisaremos também o surgimento e evolução da instituição, confrontada com a conjuntura nacional e estadual, sobretudo com os Códigos de Menores de 1927 e 1979, a rede de assistência e coordenação nacional nas ditaduras de Getúlio Vargas e do regime militar. No período em que se edifica a Queiroz Filho, o interior do Paraná passava por um intenso povoamento, a capital inicia sua metropolização e o governo, por sua vez, investia fortemente na organização do aparato policial. Após isso, vieram os governadores nomeados pela ditadura militar, a qual continuou a rigidez do controle social em nome da segurança nacional. Dois anos após a publicação do ECA, a Queiroz Filho passou a se chamar Educandário São Francisco.

As análises mais aprofundadas das fontes, sobretudo as entrevistas e as plantas arquitetônicas, estão apontadas no terceiro capítulo, que trata de descobrir a relação institucional entre a Queiroz Filho e o sistema de ensino. Aprofundamos a definição de sistema de ensino e de educação. Veremos as ações educativas empreendidas no interior da instituição e as mudanças em relação às políticas nacionais, em relação às leis e aos governos estaduais.

No último capítulo, faremos a reflexão final sobre a trajetória da adolescência infratora e o significado do processo educacional da instituição para os infratores internados. Aproveitamos a conclusão para refletir sobre as mudanças que se processam atualmente. Mudanças não só exigidas pelo ECA, mas também por uma nova concepção de direito dos adolescentes. Tais mudanças ocorrem muito lentamente, mas possuem fortes razões teóricas e políticas para propor um novo modelo de disciplinamento aos infratores. Pensar uma alternativa à internação, ou algo melhor ainda, ações que não permitam o surgimento de infratores. Imaginar um Estado e uma sociedade que atue na causa e não na conseqüência da infração.

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA ASSISTÊNCIA AO ADOLESCENTE INFRATOR NO BRASIL

Queremos demonstrar neste capítulo primeiro que o sentimento de infância emerge na Europa no fim do período medieval, seguido da descoberta do adolescente, e que essa noção é transferida para o Brasil, com destaque na preocupação com o infrator, seu enquadramento legal e sua assistência. Procuramos demonstrar que o adolescente infrator ganhou importância histórica há pouco tempo.

Na medida em que ocorre a separação do mundo do adulto e surge o conceito de criança, aparecem novas práticas para o seu disciplinamento, entre elas, a escola. Até então a escola estava mais voltada para o universo adulto, tanto que na abordagem popular “o estudo era uma ocupação dos velhos” (ARIÈS, 1981, p. 40).

Só depois que surge a criança na história é que surge a adolescência. O adolescente é uma invenção do final do século XIX, referido, sobretudo, na medicina e na legislação. A idéia que possuímos hoje sobre a adolescência demoraria a se formar, tanto que em torno do ano 1900 “pela primeira vez exprimiu a mistura de pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do nosso século XX, o século da adolescência. [...] iria tornar-se um tema literário, e uma preocupação dos moralistas e dos políticos”. (Idem, p. 46). Só depois do surgimento da adolescência na história, é que começam as abordagens legais, disciplinadoras e educacionais sobre o adolescente infrator. A rigor, portanto, o adolescente infrator é coisa nova, do início do século XX, na história e na historiografia do Brasil.

Segundo Maria Luiza MARCÍLIO (1998, p. 223), a atenção dada às crianças na Europa e no Brasil passa por duas fases: a fase da caridade, até o final do século XIX e, em seguida, a fase da filantropia. Ao adolescente infrator restou uma política de Estado, principalmente, depois da década de 1920, sob a República que se estabelecia, e sob pressão de juristas, médicos e moralistas, ou seja, os novos filantropos, adeptos “de uma racionalização da assistência baseada em princípios da Higiene e da Eugenia”. (RIZZINI, 1993a, p. 12). No Brasil, a partir de 1927, tem início

a construção de uma rede de instituições destinadas ao adolescente infrator, ou seja, para “a assistência e proteção ao menor abandonado ou delinqüente [...]” (NETTO, 1941, p. 13), com políticas, planos, legislação e regulamentos destinados àqueles entre 14 e 18 anos de idade autores de infração penal, em perigo moral, com desvios de conduta ou que se encontrem em locais contrários aos bons costumes, que o Código de Menores de 1979 passou a chamar de ‘menores em situação irregular’ (BRASIL, 1979). Os adolescentes infratores seriam disciplinados em instituições próprias, da mesma forma que os adolescentes desvalidos ou pobres, humanizando o mecanismo carcerário. Elogiando vários aspectos do Código de 1927, NETTO destacava que este era moderno, pois privilegiava a educação como instrumento salvador da infância e adolescência desvalida e desviante, pois estava “vazado nos ensinamentos da ciência contemporânea” (1941, p. 14); entendia que a adolescência e a infância necessitam da ação educativa, que as tornariam úteis à sociedade.

São as ciências sociais em associação com o direito penal, que explicam historicamente “a tecnologia do poder no princípio tanto da humanização da penalidade quanto do conhecimento do homem. [...] a suavidade penal como técnica de poder [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 24).

Veremos a conformação conceitual, histórico-cultural da infância, para, em seguida ver emergir o adolescente. Por fim, analisaremos o tratamento assistencial e jurídico, de forma singular, dada ao adolescente infrator no Brasil, na perspectiva da penalização, humana e sutil. Nem com os rigores destinados aos adultos, nem com os paparicos dedicados às crianças.

1.1 A DESCOBERTA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NA HISTÓRIA E A SUA DISCIPLINARIZAÇÃO

A noção de infância e adolescência é uma construção histórica associada a fatores econômicos, demográficos e culturais. Quando a criança passa a ter importância social na história? Quando termina a fase de criança e começa a fase adulta nos diversos períodos históricos? “[...] a infância não é uma fase biológica da vida, mas uma construção cultural e histórica, compreende-se que as abstrações numéricas não podem dar conta de sua variabilidade” (LEITE, 1997, p. 19).

Na sociedade da Europa medieval, o sentimento de infância não existia, isso não significa que as crianças eram negligenciadas, porém elas não tinham particularidades a se destacar, como cuidado com a educação, não eram retratadas e lembradas nas memórias da família e não eram consideradas para serem apresentadas à sociedade. A criança não contava. Isso se deve ao alto índice de mortalidade infantil, pois a criança recém-nascida, com dificuldades na alimentação e higiene, poderia morrer brevemente, então não valeria a pena se preocupar com o seu futuro, com o batismo e com sua memória. “Não nos devemos surpreender diante dessa insensibilidade, pois era absolutamente natural nas condições demográficas da época”. (ARIÉS, 1981, p. 58). Para uma mãe, era demasiado caro aos sentimentos, apegar-se a um infante que tinha grande chance de morrer, por isso o desapego às coisas da infância, “a pequena não contava porque podia desaparecer”. (Idem, p. 157). Se morresse, não tinha pecados, não havia por que se preocupar. “[...] a morte de crianças não era vivenciada com muito sofrimento, mas até como uma certa credencial divina devido a identificação da criança morta ao *anjinho* [...]” (TRINDADE, 1998, p. 45).

A linhagem era uma unidade econômica e de importância social. Nesta unidade econômica a produção e os demais frutos do trabalho garantiam a sobrevivência de todos. A sociedade valorizava o nome e a consistência daquele grande grupo. A família era uma unidade social de pouca importância na Europa Medieval, pois o importante era a linhagem, em cada membro dependia do outro e a continuidade responsável da linhagem dependia da procriação. A criança tinha atenção para que conseguisse sobreviver aos primeiros anos e logo entrava no mundo adulto. “O indivíduo dispunha do próprio corpo somente na medida em que

não contrariasse os interesses da família. [...] Assim pertencia à linhagem tanto quanto aos seus pais” (GÉLIS, 1999, p. 313). Portanto, o que importava para a linhagem não era a criança, mas sim o adulto de cada família. Nos estudos de Jacques Gélis e de Philippe Ariès conclui-se que neste período a criança era pública, parte de um corpo coletivo, e a mãe era importante por ser a nutriz e no momento em que esta criança conseguisse viver sem os cuidados da mãe e mal adquirisse algum desembaraço físico, passava imediatamente para o mundo dos adultos e não se distinguia mais destes. A transmissão dos valores morais, a aprendizagem das coisas do mundo adulto e a socialização não eram controladas e nem asseguradas pela família. Era breve a passagem da criança pela família e pela sociedade, antes de partilhar o trabalho e os jogos dos adultos. “Assim que a criança superava esse período de alto nível de mortalidade, em que sua sobrevivência era improvável, ela se confundia com os adultos” (ARIÈS, 1981, p. 157).

Na medida em que temos progressos demográficos, com a diminuição da mortalidade infantil e a individualização da família, tanto a mulher como a criança passam a ser consideradas importantes e representativas socialmente. A partir do século XVI começa a aparecer sentimentos novos em relação à criança. O primeiro sentimento de infância está ligado à graça, à gentileza e à ingenuidade da criança, fonte de distração e encanto do adulto, sentimento chamado por Ariès de ‘*paparicação*’, em que as pessoas admitiam em sentir o prazer e a afeição pela graciosidade infantil. Um outro sentimento de infância passa a existir a partir do século XVII, ligado às preocupações com sua formação. Esse novo sentimento é decorrente do primeiro, pois a criança passa a existir, e “neste contexto, o indivíduo tem seu próprio peso, e a sombra do grupo familiar, da parentela, já não apaga a personalidade”. (GÉLIS, 1999, p. 319). Passa-se a conciliar a doçura e a razão, a criança e a família tornar-se-iam assuntos dignos de atenção, é a individualização da criança, a preocupação com sua formação moral e intelectual, ganhando destaque a escola e a ampliação do tempo de infância e uma tímida presença da adolescência ou sua identificação como fase socialmente referendada.

O primeiro sentimento de infância – caracterizado pela *paparicação* - surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma

fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros, até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar (ARIÈS, 1981, p. 163-4).

Este segundo sentimento de infância, externo, está voltado para a preocupação com a formação moral e a disciplina, então a escola passa a ser a instituição que exercerá esta função junto às crianças, uma forma de poder, nesta nova sociedade em formação, que separa o povo e a burguesia, a criança do adulto, a cidade do campo. O cuidado com a criança está na medida em que se tem medo de perder o domínio sobre ela, da mesma forma como se cuida do poder sobre a sociedade. “Essa coincidência nos permite entrever desde já uma relação entre o sentimento de infância e o sentimento de classe” (Idem, p. 124). É a nova sociedade que amolda e usa as estruturas para os objetivos da docilização. São os primeiros passos daquilo que Michel Foucault chama de sociedade disciplinar. Os mecanismos de poder, através da repressão, que existiam junto à família, à vizinhança, aos pais, “em uma conjuntura precisa e por meio de um determinado número de transformações começaram a se tornar economicamente vantajosos e politicamente úteis” (FOUCAULT, 2000, p. 185).

A disciplina não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma física ou uma anatomia do poder, uma tecnologia. E pode ficar a cargo seja de instituições especializadas (as penitenciárias, ou as casas de correção do século XIX) seja de instituição que dela se servem com instrumento essencial para um fim determinado (as casas de educação, os hospitais) [...] (FOUCAULT, 1999, p. 177).

O surgimento do sentimento da infância deflagrou uma preocupação com os mecanismos de disciplina familiar, aplicados e aprimorados na escola. A sociedade burguesa em formação por sua vez absorve estes mecanismos intrafamiliar para o disciplinamento social, “a burguesia não se importa absolutamente com os delinquentes nem com sua punição ou reinserção social [...], mas se interessa pelo

conjunto de mecanismos que controlam, seguem, punem e reformam” os indivíduos, pois “são instrumentos reais de formação e acumulação do saber” ou “aparelhos de saber que não são construções ideológicas”(Idem, 2000, p. 186). A individualização da criança acompanha a valorização da unidade familiar ao tempo que temos a mudança da sociedade rural para urbana, o surgimento da burguesia e os progressos da higiene e da medicina. A criança, que era pública, passa a ser privada, individualizada. Sua escolarização e a imposição do disciplinamento ampliam o período de infância.

A emergência da criança-indivíduo se fez acompanhar de uma dupla transformação:

[...] da família-tronco à família nuclear; de uma educação pública comunitária e aberta, destinada a integrar a criança na coletividade para que incorporasse os interesses e os sistemas de representação da linhagem, a uma educação pública de tipo escolar, destinada também a integrá-la, facilitando o desenvolvimento de suas aptidões. [...] A afirmação do sentimento de infância [...] se fez acompanhar de toda uma série de disposições legais que respondiam a preocupações de ordem religiosa e pública ao mesmo tempo. Pouco aplicada então, essa legislação atesta **os primeiros balbucios de uma política de proteção à infância**, primícias de uma intervenção mais ampla do Estado nas questões demográficas (GÉLIS, 1999, p. 325, sem grifo no original).

Em um clima crescente de individualismo, a família delega aos educadores parte de seu poder e responsabilidade, encorajada pela Igreja Católica e pelo Estado, pois os filhos não eram para a continuidade da linhagem, mas para amar e ser amados. Essa condição chegou primeiro para o menino, depois para a menina.

A história da educação se mistura com a história do disciplinamento e da infância. O período que abrange a fase criança e adolescência é uma construção histórica ligada à educação escolar. A noção de idade ou ‘as idades da vida’ como chama Philippe Ariès, muda com o tempo, tanto que a preocupação com a idade na sociedade ocidental se tornaria fundamental no século XIX e em nossos dias. Os textos medievais que se referem às idades dos alunos são extremamente raros, mas no início dos tempos modernos perceberiam uma evolução para o sentimento atual das diferenças de idade. Isso está ligado ao desenvolvimento da educação escolar.

As escolas e os colégios da Europa medieval, que reuniam adultos e infantes para a aprendizagem, tornaram-se, nos tempos modernos, um local de

isolamento das crianças do mundo adulto para uma formação tanto moral como intelectual, adestrá-la com uma disciplina autoritária. O mesmo princípio, adotado pelos mosteiros na Idade Média, que isolava os pretendentes a monge das influências mundanas e desenvolvia um mecanismo disciplinar, foi adotado pelas famílias no início da Idade Moderna enviando seus filhos para a escola. O mesmo mecanismo chegou aos nossos dias como forma de isolar o adolescente infrator para sua perfeita correção, pela sociedade disciplinar. A escola, naquele tempo, não era só um local “de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude” (ARIÈS, 1981, p. 170). A educação escolar está ligada à evolução do sentimento das idades e da infância. A instituição chamada escola é inspirada nas fundações monásticas do século XIII, que garantiam ao jovem uma vida honesta, passa a dar educação, mesmo leiga, através dos colégios. “O colégio tornou-se então um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral”, com uma disciplina rigorosa, que reunia alunos de 8 até 15 anos (Idem, p.171). Com a difusão do ensino superior entre a burguesia, iniciou-se a fixação mais rigorosa entre idade e a classe em função da idade dos alunos. A educação escolar dá contorno ao surgimento da adolescência na história.

O regime disciplinar escolástico, baseado na humilhação, na vigilância constante e nos castigos corporais, generalizados nos séculos XV e XVI, atenuaria ao longo do século XVIII. “O relaxamento da antiga disciplina escolar correspondeu a uma nova orientação do sentimento da infância, que não mais se ligava ao sentimento de sua fraqueza e não mais reconhecia a necessidade de sua humilhação. Trata-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade” (Idem, p. 182). O disciplinamento ganha novos saberes, uma tecnologia mais eficiente e aprimorada, que permite uma maior vigilância a par da humanização das penas. “Sob a humanização das penas, o que se encontra são todas essas regras que autorizam, melhor, que exigem a ‘suavidade’, como uma economia calculada do poder de punir. Mas exige também um deslocamento no ponto de aplicação desse poder: que não seja mais o corpo [...] que seja o espírito” (FOUCAULT, 1999, p. 84). Portanto, a humanização dos métodos de disciplinamento é resultado de um movimento geral da sociedade neste período, que atinge a escola e a infância. A disciplina escolar, originada na disciplina eclesiástica, adaptada a um sistema de vigilância permanente sobre as crianças, tenderia a impor às famílias a

necessidade de freqüentar o ciclo total do colégio, ampliando no tempo o período da infância para além do sentimento popular da 'paparicação', com a chancela de legistas, padres e moralistas. "A criança, enquanto durava sua escolaridade, era submetida a uma disciplina cada vez mais rigorosa e efetiva, e essa disciplina separava a criança, que a suportava, da liberdade do adulto. **Assim, a infância era prolongada até quase toda a duração do ciclo escolar**" (ARIÈS, 1981, p. 191, sem grifo no original). A sociedade disciplinar em formação aposta na escola para educar a infância, prolongada e progressivamente humanizada, pois tem à sua disposição uma instituição (escola) como mecanismo de poder e saber. Os juristas, famílias burguesas e os eclesiásticos constituem o núcleo principal da população escolar, e a partir do século XVIII deixou de existir a escola única, dividida não mais pela idade, mas pela condição social: a burguesia nos liceus e o povo nas escolas (o primário). "Existe, portanto um notável sincronismo entre a classe de idade moderna e a classe social: ambas nasceram ao mesmo tempo, no fim do século XVIII, e no mesmo meio: a burguesia". (Idem, p. 194). A aprendizagem não seria mais feita na família e junto ao mundo do adulto. A família assumiria também a função moral e espiritual de formar corpos e almas, auxiliada pelo mecanismo disciplinar da escola. A escola faria a passagem para o mundo adulto, prolongando a infância e preparando o surgimento da adolescência.

Naquele tempo, a autoridade marital e paterna tinha poder privado no interior da família, reconhecido publicamente. "A lei dá ao homem o direito de corrigir os que lhe proporcionam ocasiões de infelicidade doméstica"(FARGE, 1999, p. 616). Este pátrio poder permitia ao pai aplicar penas aos filhos entre doze e dezessete anos, como o encarceramento e penas corporais, conforme estava previsto no Código Civil Francês de 1803. No início do século XIX começa a ter importância o adolescente na história, e no final daquele século e início do XX, começa a preocupação em destacar o adolescente infrator do adulto criminoso. Até então, o adolescente infrator ou é condenado como qualquer adulto ou está sob a ordem do pai, pois nesta época no mundo ocidental, a adolescência não era uma fase de passagem para o mundo adulto e nem merecia preocupação e atenção pública, pois a sociedade não a considerava uma fase especial, destacada do mundo adulto ou infantil. "Até o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância" (ARIÈS, 1981, p.41). A partir do ano

1900, “a adolescência se expandiria, empurrando a infância para trás e a maturidade para frente” (Idem, p. 47). Ganha importância a adolescência e ela é prolongada no tempo. É descoberta no século XVIII, inicialmente como uma época de amadurecimento:

Pois doravante a família tem como principal parceiro não mais outras famílias, e sim o Estado, que, em troca de sua proteção, obriga ou encoraja a família a isolar-se em si mesma e a cortar os múltiplos laços que a encerram. A época da amizade se torna então esse novo parêntese entre a infância e a idade adulta, que engloba uma adolescência prolongada: época de espera e de formação, de escolhas também e de compromissos pessoais (AYMARD, 1999, P.497).

Até o início do século XX a atenção à infância desvalida está reservada principalmente para a criança até os sete anos de idade, e em menor intensidade, para a aquelas entre sete e quatorze anos. Quanto ao adolescente desvalido, a atenção, que lhe será dada em raras ocasiões, será associada à necessidade de aprender alguma profissão ou ofício. Na Itália, quando do surgimento da roda dos expostos:

Depois de desmamadas, entre quinze e dezoito meses, as crianças passavam a viver no hospital até os oito anos ou dez anos, salvo nos casos – freqüentes – em que as mães pediam para continuar, gratuitamente, a criá-las. Entre oito anos e dez anos elas eram confiadas a mestres-artesãos, que lhes ensinavam ofícios conforme as aptidões, a força e o sexo. Às moças eram dados dotes, para facilitar o casamento. Os rapazes, em princípio, eram amparados até poderem manter-se por si mesmos (MARCÍLIO, 1998, p. 52).

Na França oitocentista, “as crianças de ambos os sexos são criadas juntas pelas mulheres até a idade de nove ou dez anos. Depois, os meninos passam das *mãos das mulheres* para as dos homens – o pai ou outros adultos aos quais este delegou sua autoridade [...]” (AYMARD, 1999, P.487).

A legislação portuguesa permitia que quem cuidasse gratuitamente dos abandonados até os sete anos, poderia usufruir seu trabalho sem pagamento após este período. Em Lisboa os órfãos eram atendidos pela caridade e “quando atingiam sete anos, as crianças deviam ser encaminhadas para famílias [...] Caso não conseguisse colocar essas crianças em casas de famílias, o mordomo deveria cuidar

que elas aprendessem um ofício [...]” (MARCÍLIO, 1998, p. 98). O Brasil colonial aplica o modelo português de atenção à infância “[...] a Municipalidade não se isentou de seus encargos financeiros e do controle da criação das crianças sem-família (pelo menos até que estas completassem sete anos de idade)” (Idem, p.135).

A assistência ao adolescente infrator ganha importância a partir da emergência histórica dele. Ela é decorrente dos modelos de assistência geral à infância surgida a partir do período medieval. A assistência à infância e à adolescência brasileiras está intimamente ligada ao modelo português, que, por sua vez, importou a maneira de dar assistência usada no restante da Europa, sobretudo na Itália e na França. No Brasil, como veremos, a assistência inicialmente era caritativa, prestada pela Igreja Católica e pelas Câmaras Municipais. Mais tarde passou a ser prestada de forma filantrópica por entidades e associações privadas e pelo Estado. Para a assistência ao adolescente infrator, o modelo brasileiro buscou além da experiência européia, também o tipo de enquadramento jurídico dos Estados Unidos, bem como a tese da internação e reeducação pelo trabalho.

Na Alta Idade Média, a ajuda dada às crianças desvalidas estava embasada na piedade e na caridade cristãs, virtudes que levariam, a quem as praticasse, a possibilidade do reino eterno. De certa forma, portanto, era necessária a pobreza para que se praticassem essas ações de misericórdia, justificado pela “consideração da pobreza como condição de aproximação com Deus e com o próximo” (MARCÍLIO, 1998, p. 30). A condição de pobre é aceita com paciência e resignação e a caridade ou beneficência como um dever religioso a ser feito com altivez, situação que criou, ligadas principalmente à Igreja Católica, inúmeras obras de misericórdia de atenção às crianças. “Nessa época, as palavras ‘pobre’ e ‘pobreza’ ainda conservam um significado essencialmente espiritual. Pode-se perceber uma mudança a partir de fins do século XI quando, inclusive, a ação dos pobres assume, por vezes, aspectos inquietantes”. (Idem, p.37).

A partir do século XI até o século XIV, temos a emergência da caridade pública, com as obras de misericórdia centralizadas pelo poder da Igreja Católica, que instituiu o celibato, passou a atacar e estigmatizar os filhos ilegítimos (bastardos) e substituiu a adoção pelo apadrinhamento. Além disso, a Igreja criou a primeira roda dos expostos, que recolheria os bebês abandonados e enjeitados pelos pais “para

receber os bebês, mesmo em pleno dia, estando rigorosamente vedada a busca de informações sobre quem os havia trazido” (Ibidem, p. 51). Tornaram-se correntes as obras de caridade, instituições que o baixo clero transferiu aos leigos a responsabilidade material de criá-las. “Dessas associações, ou confrarias de caridade surgiram as primeiras instituições de proteção à infância órfã ou abandonada. Começava assim, no século XIII, a fase da caridade pública de proteção à infância desvalida” (Ibidem, p. 50). Os mosteiros acolhiam os jovens abandonados (adolescentes desvalidos desde pequeninhos) para dar-lhes uma profissão. “Teve início, assim, a prática de capacitação da criança pobre para o mundo do trabalho” (Ibidem, p. 50).

A valorização da infância não foi só por conta das transformações na estrutura familiar. Era interessante para as monarquias centralizadas ter uma grande população disciplinada, moral e politicamente. Assim, as primeiras leis de proteção à infância incorporam os mecanismos de disciplinamento e assistência que existiam, em função dos interesses do Estado moderno. Em Portugal, a criança passa a ser protegida e esta proteção ganha caráter jurídico tendo em vista os interesses demográficos e políticos.

Novas leis, sintomáticas de uma primeira determinação por parte do Estado moderno em proteger crianças pequenas, serviam a médio prazo para intervir em questões demográficas, atendendo assim uma das prioridades das monarquias centralizadas. Em Portugal, no primeiro quartel do século XVII, por exemplo, aprimorava-se a legislação no sentido de recolher crianças nas ruas e dar melhores condições de vida aos enjeitados (DEL PRIORI, 1998, p.11).

No final do século XVIII, o número de crianças abandonadas expostas em hospitais especializados para recebê-las, aumentou muito. Isso ocorreu devido ao aumento dos nascimentos, pouca mortalidade, associada tanto ao “desinteresse pelos bebês recém-nascidos em todas as classes sociais” (MARCÍLIO, 1998, p.67), quanto aos mecanismos facilitadores ao abandono, entre outros, a existência das rodas em que os recém-nascidos ilegítimos poderiam ser expostos anonimamente. A política do Estado contra os pobres torna-se repressiva, transformando também o hospital em uma entidade de controle social, surgindo a polícia dos pobres. Começa a

mudança de mentalidade pela influência da burguesia, e o empréstimo de dinheiro a juros passa a ser valorizado em prejuízo da esmola. A riqueza passa a ser associada às bênçãos divinas. São as condições para o surgimento da filantropia, ação de assistência à infância com caráter científico, eficiente e planejado. Combater a mortalidade infantil é uma das primeiras intervenções em favor da infância abandonada, pois interessava também ao Estado moderno. Aos poucos vai se alterando a visão caritativa, essencialmente religiosa e moral na busca de salvar a alma, em troca de salvar os corpos, através da filantropia.

A alta taxa de natalidade associada a uma decrescente mortalidade entre os séculos XVIII e XX – período da criança abandonada na Europa – é um fator importante para o surgimento da filantropia ou beneficência pública. Esta fase surge junto com o liberalismo, com a burguesia, com o pensamento positivo e individualista, e com um novo sentimento de infância ligado às preocupações disciplinares e morais de sua formação. A filantropia exigia maior intervenção do Estado em questões de saúde pública e de assistência social, em que a criança devia ser salva, pois representava um instrumento do progresso, um agente a servir o Estado, era um problema material e não espiritual. O rápido aumento populacional no final dos anos oitocentos implicou no aumento do número de crianças. “No século XIX, filantropia e caridade compartilham o mesmo objetivo: ligar as relações pessoais com as famílias populares, tendo como fim explícito o **controle social**. [...] a supressão da pobreza e a melhoria da situação dos operários e de seus filhos, **a partir da adoção de uma estratégia pedagógica e educativa**” (Idem, p.75, sem grifo no original). No final do século XIX, o objetivo de inúmeras associações filantrópicas e religiosas e do próprio Estado convergem para o controle moral das classes pobres. O eixo de pesquisa de Michel (FOUCAULT, 2001, p. 8) analisa “a história dos domínios do saber em relação com as práticas sociais” e entre as práticas sociais, as mais importantes são as práticas judiciárias. O controle social sobre a infância do século XIX se dá com o apoio da Medicina, da Psiquiatria e da Justiça, mecanismos de poder adaptados pela burguesia para criar a sociedade disciplinar. Esses mecanismos incidem sobre todos, porém usados mais intensamente para criminalizar os desvirtuados do padrão normal adotado. Esses mecanismos, por exemplo, no século XX, associam juridicamente o pobre ao possível infrator. O pobre passa a ser objeto de vigilância policial, educativa

e sanitária. A medicina deixa de ser clínica e caritativa e torna-se mais científica e preventiva, com “intercâmbio com o aparelho penal” (FOUCAULT, 1999, p. 253).

Para garantir o controle social da população e moralizar o comportamento dos mais pobres surge, também, a Justiça de menores conforme afirma Maria Luíza MARCÍLIO (1998, p. 86):

Normas sanitárias e educativas foram promulgadas, no final do século passado [XIX]. Onde não foram respeitadas e onde eram acompanhadas da pobreza (imoralidade suposta), a suspensão do pátrio poder permitia o estabelecimento de um processo de *tutela*, que aliava os objetivos sanitários e educativos aos métodos de vigilância econômica e moral. Esse foi um processo de redução da autonomia familiar, facilitado, no início deste século, pelo surgimento de uma série de conexões entre assistência pública, a Justiça de menores, a Medicina e a Psiquiatria.

A filantropia do oitocentista é disciplinadora, liberal e urbana, filha do Iluminismo e do Higienismo. Transformaria a criança não em um tema familiar e privado, mas do interesse público, sob vigilância e disciplina.

No período da caridade pública em Portugal, a coroa, em conjunto com a sociedade e a Igreja Católica, cria as primeiras instituições de assistência à infância. Desde os fins do período medieval, as Ordenações Afonsinas, Manuelinas e depois as ordenações Filipinas atribuíam às Câmaras Municipais a tarefa de cuidar das crianças desvalidas, provendo ações e, sobretudo, recursos. Por volta de 1750, Portugal enfrenta o aumento populacional e, conseqüentemente, o aumento de exposição ou abandono de crianças. Na busca de fórmulas para solucionar o problema, as medidas legislativas mostraram-se insuficientes. Sem abandonar as velhas formas de assistencialismo caritativo, religioso e misericordioso, Portugal, no século XIX, começa cautelosamente a adotar políticas públicas de controle e disciplinamento social com a ajuda da ciência. São as concepções filantrópicas, querendo tornar os abandonados “úteis à pátria” (Idem, p. 106). O Estado português passa a estimular a criação e manutenção de institutos privados de atendimento à infância.

[...] Foi na Época Moderna que a preocupação com a infância abandonada mostrou-se mais candente, a partir do momento em que a pobreza se tornou onerosa ao Estado e a idéia de que o aumento populacional embasava a riqueza das nações tomou contornos definidos. Em Portugal, a legislação deixava às câmaras a tarefa de passar o encargo da criação dos enjeitados para as Santas Casas de Misericórdia, procedimento que, como bem viu Charles Boxer, vigorou em todo o Império Luso, constituindo um dos seus pilares (MELLO E SOUZA, 1998, p. 29).

Na América Espanhola, ao contrário do Brasil, a assistência a infância esteve mais a cargo das instituições eclesiásticas que por conta das Câmaras Municipais (Cabildos), contrariando o disposto nas Ordenações Filipinas. “O sistema da assistência caritativa implantado em Portugal, no Antigo Regime, foi o mesmo que se estabeleceu na Colônia brasileira ao longo de sua História, e que acabou por ter uma vida longa” (MARCÍLIO, 1998, p. 114).

Os primeiros padrões de crianças no Brasil são os mesmos da Europa quinhentista. São os modelos da criança mística e da criança que imita Jesus. Era uma criança santa, um menino Jesus. As qualidades individuais, as características como o olhar e os gestos, somadas a sua doçura e afabilidade, faz um “afresco melhorado e espiritualizado da infância estudada por Ariès, para o final da Idade Média e que via a criança enquanto um ser anedótico e engraçadinho” (DEL PRIORE, 1998, p. 12).

Os jesuítas, primeiros a imprimir um modelo de atendimento à infância no Brasil, já trazem da Europa o sentimento da criança cheia de graça e vulnerabilidade. Essa emergência da valorização da criança na Europa somada ao modelo ideológico de criança-Jesus, segundo Mary Del Priore, faz a Companhia escolher as crianças indígenas como *papel branco*, em que se pudessem inscrever o amor e os princípios morais da Igreja Católica (Ibidem). Os jesuítas traziam da Europa as primeiras elaborações para a infância brasileira, e também a intenção do amor correccional.

Amor pois feito de disciplina, castigos e ameaças importados para o Brasil Colonial pelos primeiros padres da Companhia de Jesus em 1549, quando corria o governo de Tomé de Souza e aqui desembarcaram Manoel da Nóbrega [...] A trajetória desse amor correccional é contemporânea dos textos de Gerson, de Cordier, da abundante literatura pedagógica produzida em Port Royal, mas ela se escorava sobretudo na Ratio Studiorum inaciana, e na sua disposição para a meditação, a concentração, a disciplina dos espírito e a subjugação dos sentidos (Idem, p. 14).

A disciplina escolar européia, segundo Philippe Ariès, teve sua origem na disciplina eclesiástica, tanto como instrumento de coerção como de aperfeiçoamento moral e espiritual. São os religiosos a atentar para a especificidade da infância, conhecer sua psicologia, elaborar um método que atendesse aos objetivos disciplinares e educativos (ARIÈS, 1981, p. 189). São os jesuítas que, na Europa, ajudarão a fazer a passagem da Idade Média para os tempos modernos, ensinando à criança uma formação rigidamente hierarquizada em substituição à instrução atrapalhada dirigidas aos jovens e adultos (DEL PRIORE, 1998, p. 14).

Portanto, no Brasil a educação inicia com base na disciplina religiosa e dirigida às crianças. São transportados para cá a valorização social da criança, os mecanismos disciplinares, a preferência pela alfabetização e a instituição escolar a serviço da doutrinação moral e religiosa.

1.2 A ASSISTÊNCIA AO ADOLESCENTE INFRATOR NO BRASIL

A assistência ao adolescente infrator inicia-se no Brasil na fase filantrópica da assistência pública. Pois, como vimos, a adolescência é uma fase da vida que passou a ser considerada a partir do século XIX. Neste tempo, a assistência geral à infância era caritativa. Com a necessidade de um controle social sobre a população, sobretudo, da infância, a filantropia lança mão dos conhecimentos científicos para efetuar um disciplinamento mais efetivo, humano e preventivo. Esta realidade histórica inicia-se com o surgimento dos sentimentos de infância, seu prolongamento temporal, em seguida a educação escolar surge para seu disciplinamento, ampliando ainda mais este tempo de infância, e, conforme muda a conjuntura histórica muda a abordagem sobre a infância. Entendemos que aproximações existem entre as fases por que passam a assistência à infância ocidental européia e a realidade brasileira. “A primeira fase, de caráter caritativo, estende-se até meados do século XIX. A segunda fase – embora mantendo setores e aspectos caritativos – evolui para o novo caráter filantrópico, e está presente, a rigor, até a década de 1960” (MARCÍLIO, 1998, p. 132).

A intervenção da sociedade civil e do Estado sobre a infância se dá por meio da assistência caritativa, filantrópica e estatal, sendo que sobre o adolescente infrator brasileiro, se dá sob:

[...] o domínio crescente das idéias filantrópicas sobre a assistência, motivadas pelo surgimento de uma nova ordem social, onde o Estado busca realizar um governo para a população, utilizando técnicas de controle social, de caráter preventivo e não apenas repressivo. A filantropia, calcada basicamente pelos saberes médico e jurídico, desenvolverá projetos de assistência à infância pobre, visando à **prevenção do desvio**, integrando-se, assim, ao projeto de normalização da sociedade (RIZZINI, 1993a, p. 16. Sem grifo no original).

A atenção à infância, desde o início da colonização, foi marcada por uma influência administrativo-institucional do que era praticado em Portugal. “Quando os pais ou os parentes não assumiam a responsabilidade por um filho, essa obrigação recaía sobre a Câmara Municipal” (MARCÍLIO, 1998, p. 130). Os jesuítas, que no período colonial detiveram o monopólio educacional no Brasil, iniciaram seu trabalho

com o índio, desinteressados inteiramente das demais crianças abandonadas, ilegítimas ou filhas de escravos. Pressionados pelo governo português, passaram a atender órfãos enviados de Portugal, mas não criaram nenhuma instituição educacional para cuidar da infância desvalida. No período colonial, a Coroa e a Igreja atuaram apenas com o controle legal e jurídico na pouca assistência à infância; foi a sociedade civil que se preocupou com a sorte das crianças, inclusive, apanhando-as para criar como filhos.

Os jesuítas se dedicaram a criança indígena. A influência européia que recaiu sobre os índios, por obra dos jesuítas, denotou a sua exclusiva atenção sobre a infância, enquanto a adolescência indígena se confundia com o mundo dos adultos. A adolescência indígena para os jesuítas era uma fase que trazia os desencantos, a maldade e a entrega à lascívia. Detinham as técnicas para o disciplinamento infantil, mas a adolescência era um problema. Para os jesuítas a puberdade era o momento em que as raízes falavam mais alto, era o momento da ruptura com ideal inaciano de propagar os costumes cristãos e a instrução. “A puberdade marca, por fim, a expulsão do paraíso prometido pelos jesuítas, onde na realidade eles não queriam ter nada mais do que crianças dóceis e obedientes. Assinala-se então o abandono do jardim de infância, onde a criança fosse *papel blanco*, tábua rasa, cera a ser moldada pelos padrões da cristandade ocidental [...]” (DEL PRIORE, 1998, p.23).

Percebemos que ao abandonar o ambiente da Companhia de Jesus, mesmo os adolescentes indígenas eram imediatamente conduzidos ao mundo do adulto, como de resto era no mundo dos brancos ocidentais. Ao retomar suas origens, o adolescente indígena apenas soma um pouco da cultura européia às suas. “[...] inelutável é o rompimento, ao chegarem os indígenas à adolescência, com o tempo jesuítico [...]” (Idem, p. 25).

Até meados do século XIX, a assistência à infância brasileira foi caritativa, em que formalmente as Câmaras Municipais eram responsáveis por este ofício determinado pela legislação portuguesa. As Câmaras também delegavam tarefas de assistência para as Casas de Misericórdias. Transferindo a responsabilidade para outras entidades não isentou as Câmaras dos encargos financeiros. Mais tarde, durante o Império, surge o sistema de proteção a cargo da Roda e da Casa de Expostos, além do Recolhimento, para meninas pobres. Estes dois modelos de

assistência eram formais. A originalidade no modelo brasileiro de assistência, em relação ao modelo Europeu e principalmente português, está no surgimento de um sistema de proteção informal. Este sistema, universal e abrangente, que se estendeu por toda a história do Brasil, foi resultado do interesse das famílias em cuidar, adotar ou apadrinhar materialmente os desvalidos. Tomando uma criança para criar, as famílias ou indivíduos acionam um sistema informal e original, chamado 'os filhos de criação'⁶.

Ao criar uma criança abandonada ou doada, as famílias procediam dessa forma por um componente religioso, todavia, em uma sociedade escravista, "criar um exposto poderia trazer vantagens econômicas; [...] teriam mão-de-obra suplementar, e gratuita, mais eficiente que a do escravo, porque livre e ligada a laços de fidelidade, de afeição e de reconhecimento" (Idem, p. 137) ao seu criador, por ter lhe dado a oportunidade da vida. Uma parcela ínfima das crianças eram atendidas por instituições.

As Câmaras Municipais, lançando mão de cobranças de impostos e loterias, cuidavam da assistência e educação dos desvalidos em seus locais, repassando estes recursos para as Casas de Misericórdia ou diretamente a algumas famílias que tomavam um abandonado como filho de criação. A atenção dada pelas Casas de Misericórdia não era por obrigação legal e sim por uma opção caritativa. No fim do Primeiro Reinado, a Lei dos Municípios de 1828, desonerou as Câmaras da responsabilidade em cuidar dos desvalidos e obrigou as Casas de Misericórdias a exercerem essa função, passando a receber auxílio financeiro das Assembléias Provinciais. Os primeiros movimentos da filantropia pública associada à privada "mudou o papel caritativo da assistência das Misericórdias ao menor desvalido. No Império, as misericórdias passaram a estar a serviço e sob o controle do Estado, por imposição de decretos provinciais, perdendo, assim, sua autonomia e parte de seu caráter caritativo" (Idem, p. 135).

A questão passou a ser: O que fazer com as crianças desvalidas que não conseguiam colocação em casas de família ou que não aprendessem um ofício, ou seja, os adolescentes que deixariam as Misericórdias? Começa então a preocupação

⁶ Este sistema torna original a história da assistência à criança abandonada no Brasil. Criar um filho alheio nas famílias brasileiras foi amplamente difundido, aceito e valorizado, enquanto na Europa isso era excepcional. (Cf. MARCÍLIO, 1998, p. 136).

e o surgimento da adolescência desvalida na história. No início do século XVIII, surgiram as primeiras Casas de Recolhimento, destinadas às jovens com o fim caritativo, devocional e educativo. Em 1799, os comerciantes de Salvador apresentam ao Rei um plano de assistência à juventude desvalida, que previa a construção de um Colégio para os adolescentes e uma Casa de Recolhimento para as meninas, até que atingissem a maioridade, aos 21 anos. A proposta foi executada. “Filipa entrou na Roda dos Expostos da Bahia, e depois foi admitida na Casa de Educação, com nove anos. Três meses depois, passou para o Recolhimento, onde ficou até completar vinte anos” (Idem, p. 167). As Misericórdias prestavam um serviço ao governo, num processo de laicização da assistência à infância desvalida. Grande parte destes Recolhimentos foi criada na década de 1850, em sua maioria confiada às Irmãs de Caridade de São Vicente de Paula. Tinham a função de preparar as meninas para o mundo do trabalho com disciplina e horários rígidos.

Com relação aos meninos “eles não eram alvo das mesmas preocupações com a honra e a virtude, como no caso das meninas, raras foram as instituições criadas para protegê-los, antes de meados do século XIX” (Idem, p. 178). Uma das primeiras instituições foi a Casa Pia e Seminário São Joaquim, em Salvador, que desde os fins do século XVIII cuidava da sustentação e da educação “dos meninos órfãos e desvalidos, a fim de que, convenientemente educados e com profissões honestas venham depois a ser úteis a si e à nação, que muito lucra com seus bons costumes e trabalho” (Coleção das Leis do Império, 1878, p. 61).

Como analisa Philippe Ariès e Jacques Gélis, ao menino é reservada a tarefa de relacionar-se com o público e com a sociedade, para as atividades econômicas e de produção, enquanto que “os trabalhos de agulha e as leituras piedosas farão de meninas-modelo mães exemplares. Boa educação é aquela que ensina a criança a conhecer sua posição e seu lugar” (GÉLIS, 1999, p. 324), pois elas deveriam ser disciplinadas para a casa, para o mundo interior e recatado; “as meninas persistiram mais tempo no modo de vida tradicional” (ARIÈS, 1981, p. 81). Portanto, a assistência neste período tanto às meninas quanto aos meninos estava na medida exata de sua utilidade econômico-social e na possibilidade do disciplinamento para tal. A disciplina “visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco

aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil” (FOUCAULT, 1999, p. 119).

Convém ressaltar alguns aspectos ligados a criança e adolescente no período escravista. Primeiro, a repulsa em relação as crianças mulatas, pois se insere no contexto de horror a mestiçagem. Entendia a sociedade branca que o branqueamento gerava a impureza de sangue, enchia o mulato de soberba e vaidade conduzindo-o para a ociosidade. (MELLO E SOUZA, 1999, p.70-72).

Segundo aspecto. Era mais valorizado para o trabalho, e em consequência, para o comércio, o filho de escravo do que aquele vindo da África, o escravizado. Pois as crianças escravas vingava entre os escravizados, sendo adestrada e moldada em comportamentos desejados pela sociedade escravista. Gerava um adulto mais qualificado. “Todo crioulo havia sido uma criança escrava, e uma infância escravizada produzia um adulto peculiar. Eles estavam certos: também pelo adulto se pode conhecer a criança que não se é mais. [...] O preço de um escravo crioulo era sempre superior ao preço do escravo africano” (GÓES & FLORENTINO, 2000, p.188).

Terceiro aspecto. Os espaços privados eram de uso comum para as crianças brancas e negras até os sete anos de idade, mesmo em atividades que submetia o negrinho aos jogos e maltratos do filho do senhor. “Enquanto pequeninos, filhos de senhores e escravos compartilham os mesmos espaços privados: a sala e as camarinhas. A partir dos sete anos, os primeiros iam estudar e os segundos trabalhar” (DEL PRIORE, 2000, p. 101). A idade os separava do espaço comum e conduzia cada qual para as funções determinadas pela sociedades escravista. Efetivamente para a criança escrava não haveria a adolescência, como para o jovem branco.

Quarto aspecto. Além da recusa em criar mulatinhos, a exposição de crianças brancas incomodava a sociedade escravista, pois se era branca pobre, melhor seria não existir. Além disso a criança negra exposta, de acordo com a legislação portuguesa, poderia ser considerada livre. Portanto temos percepções e ações diferenciadas para crianças negras, brancas e mulatas, que refletirá no período adolescente.

No período do Império, a adolescência não era juridicamente considerada, com isso o adolescente infrator era objeto de tratamento judicial como qualquer adulto. Os adolescentes desviantes (abandonados ou infratores) eram uma categoria

que a sociedade considerava, e, à margem do alcance judicial, eram tratados de forma distinta do adulto. O adolescente infrator, no final do século XIX, refere-se a um enquadramento social e não jurídico, pois esta categoria adolescente infrator ou algo assemelhado, não havia sido inscrito em Lei. Quem definia se um adolescente era infrator ou em perigo de o ser, eram agentes sociais como a polícia, o padre, o pai ou o prefeito. “Os menores delinqüentes, dos 14 aos 17 anos, eram recolhidos às prisões, como a Casa de Detenção, muitas vezes oficiosamente, sem passar por processo criminal” (RIZZINI, 1993a, p. 89). O rigor da legislação criminal permitia a prisão de criança junto com criminosos adultos, desde que analisada pelo juiz e considerado que agira no crime com conhecimento do que fazia (discernimento).

Os primeiros ensaios para uma assistência filantrópica (tida como científica), aos meninos desvalidos, surgiram, em meados do século XIX, com a criação das Casas de Educandos Artífices em quase todas as Províncias, a partir de 1855. Profundas transformações políticas e sociais ocorreriam no Brasil neste período e com elas a agudização das questões do ‘menor’. A filantropia dava seus primeiros passos, em que juristas, higienistas e o governo fomentariam a criação de estabelecimentos de proteção e disciplinamento aos meninos. A sociedade brasileira estava rompendo com a ordem oligárquica, implementando a ordem burguesa, extinguindo o regime escravista e a Monarquia.

Com a República temos a separação do Estado e da Igreja. O Estado tenderá à assistência filantrópica. Assistiremos, a partir daí, a conflitos entre a opção assistencial filantrópica e a opção caritativa da Igreja Católica. Esta deixa de predominar no campo da assistência social, dividindo esse espaço com instituições privadas e estatais de caráter filantrópico, disputando as verbas orçamentárias governamentais e as doações da sociedade civil. Mas a ação caritativa da Igreja continuará no atendimento preferencial aos abandonados e órfãos.

No Brasil, a Igreja tem um papel muito importante nesse campo, sobretudo a partir de 1850, quando ela entra diretamente na ação institucional em prol de crianças órfãs e/ou fora da família. [Com a chegada de novas irmãs] observa-se uma mudança na organização e disciplina das casas dos expostos e dos asilos de recolhimento para meninos e meninas. Uma das principais mudanças foi a introdução do ensino sistemático de religião, trabalhos manuais, leitura e escrita (TRINDADE, 1998, p. 71).

A filantropia, além de disputar os órfãos e abandonados para a sua atenção, tenderá a atender aos adolescentes, pois a mesma base higiênica, científica e jurídica, que propõe as instituições filantrópicas, defenderá o controle sobre a população e apostará na educação como solução aos conflitos sociais. “O fenômeno de descoberta da criança que ocorre na Europa no final do século XVII vai se repetir no Brasil no final do século XIX, início do XX. Isso pode ser captado nos discursos sobre a necessidade de proteger a infância *moralmente abandonada*” (Idem, p. 82). A filantropia iria além dos cuidados caritativos da Igreja Católica junto aos desprovidos de família. A filantropia estava preocupada com o controle social, pois esta infância moralmente abandonada, está em perigo de ser criminosa, é uma infância perigosa. “No decorrer do século XIX, o Estado vai assumindo atributos associados a um olhar sobre as vilas e cidades, seus moradores e suas contradições. Olhar este embasado num saber médico e na higiene dos comportamentos” (Idem, p. 83).

Ao tempo em que os filantropos passam a influir no novo Estado republicano, para influir nas políticas sociais, tanto públicas como privadas, a assistência caritativa da Igreja Católica deixa de atender aos adolescentes infratores, passando essa tarefa para o Estado.

Analisando o trabalho dos salesianos no Brasil, na virada para o século XX, percebemos que eles se preocuparam em estabelecer escolas agrícolas e escolas de artífices, na perspectiva da educação pelo trabalho. O país, que passava por um momento de grande mobilidade da população escrava liberta, enfrentava forte urbanização com afluxo de pobres para os grandes centros e com uma presença maior de mulheres nas fábricas deixando os filhos à própria sorte (AZZI, 2000, p. 283).

A preocupação da elite brasileira passa a ser com o controle desta massa. Entre eles o disciplinamento ou a recuperação dos adolescentes infratores. Esta tarefa a Igreja não topou, apesar dos apelos “os Superiores da Congregação mostraram-se pouco entusiasmados com a proposta. Segundo eles, a obra salesiana se destinava a prevenir que os jovens se desencaminhassem pela senda da vadiagem e do crime, não, porém, à recuperação dos delinqüentes” (Idem, p. 296). Outros relatos demonstram a preocupação da Igreja Católica com a prevenção, na forma do ensino religioso, da caridade junto aos pobres, nos liceus de artes e ofícios e

nas escolas agrícolas com o fim de dar ocupação e formar profissionais. A Igreja continuou a disputar com os filantropos os cuidados com as crianças e jovens pobres e abandonados. “O problema dos menores de rua começava a preocupar a sociedade brasileira e os educadores salesianos eram considerados como aqueles que traziam propostas mais eficazes para minorar o problema, seja através das escolas profissionais, seja através dos oratórios festivos” (Idem, p. 298). A questão dos infratores seria tratada pelos filantropos e pelo Estado.

Os salesianos trazem da Europa a proposta do trabalho redentor, dirigido, sobretudo aos pobres. Iniciam com a criação de liceus de artes e ofícios, destinados à ampla parcela da população e também aos desvalidos. Essa atuação teve maior aceitação e demanda, enquanto que a proposta de escolas agrícolas, que estava ainda associado ao mundo dos escravos, teve rejeição.

Apesar da necessidade de mão-de-obra nas lavouras cafeeiras em expansão e o término do regime escravagista, a rejeição ao ensino agrícola se deve a dois fatores: de um lado a sociedade valorizava os estudos literários, livrescos, de influência jesuítica, aspirando para seus filhos o título de doutor, mentalidade tradicional do bacharelismo. De outro lado o trabalho agrícola era associado aos escravos e a desonra. A tradição luso-brasileira “considerava o trabalho manual no campo como um sinal de desonra, a ser realizado apenas pelos escravos. Essa mentalidade de aversão ao trabalho agrícola continuava vigente ainda nas primeiras décadas da era republicana” (Idem, p. 248). A rejeição ao trabalho rural não ocorria com os imigrantes europeus, assim eram os salesianos, que o apontavam como uma saída para a pobreza desamparada.

Nas primeiras décadas da República perceberemos que ao adolescente infrator e para a infância pobre, para além dos debates higiênicos e jurídicos, será proposto o disciplinamento pelo trabalho educativo industrial e agrícola. Trabalho industrial, nos liceus de artes e ofícios, atendendo à crescente demanda da indústria; trabalho agrícola para atender a expansão de novas fronteiras, principalmente cafeeira. Para os ‘filhos da sociedade’, que consideravam importantes somente os estudos acadêmicos, a negação ao ensino agrícola e industrial, fez com que esse tipo de estudo fosse dirigido aos pobres e desvalidos, e obrigatório aos infratores internados, para atender a demanda econômica. “Na Escola de Aprendizizes e Artífices

do Paraná eram ministradas aulas de feitura, de vestuário, fabrico de calçados e ensino elementar, destinado, inicialmente, às camadas menos favorecidas e aos menores marginalizados. Apesar de humilde, era o início da profissionalização no Paraná” (CEFETPR, 2002).

Além do interesse econômico, em que “para preparar o futuro trabalhador da indústria ou do campo, bastavam aprendizagens modestas” (VEIGA, 1999, p. 116), acreditava-se que o trabalho tinha um valor educativo intrínseco e era o antídoto para a vadiagem e a miséria dos adolescentes, na medida em que treinava, moralizava, traria saúde e criava bons hábitos.

Como veremos, as ações sobre adolescência infratora irão ocorrer com a República, num ambiente mais urbanizado, impregnado do ideário higiênico, fazendo reformulações jurídicas para adaptar à nova realidade social e política brasileira. Nesta reformulação jurídica será contemplada a categoria do adolescente infrator, bem como as medidas proposta para a sua reinserção social.

Veremos na seqüência “o avanço da legislação social pró-infância; a instituição do estatuto legal da Adoção; a construção dos Direitos da Criança; as grandes reformas do ensino da década de 1930 (de Francisco Campos) e de 1961 (das Diretrizes e Bases da Educação); e a emergência do Estado-Protetor” (MARCÍLIO, 1998, p. 191).

O interesse médico pela infância brasileira, no final do século XIX, é crescente. Não bastava mais salvar a alma do bebê, dar o batismo e praticar a virtude do amor ao próximo, era preciso, inicialmente, salvar o corpo da criança. Estas idéias e os modelos de assistência científica da Europa são transplantados para o Brasil. “As posturas influenciadas pelo Iluminismo, e defendidas pelos médicos higienistas e pelas elites pensantes, mostraram o caminho da filantropia como solução racional e técnica” (Idem, p. 201) à infância desvalida. Os médicos se preocupam principalmente com a mortalidade infantil e diante de uma urbanização intensa e descontrolada encontram terreno fértil para a medicina social. O médico se torna cientista social e planejador urbano; transforma os hospitais em instituições de cura e de controle; cria hospícios para internar os ‘loucos’; propõe também um novo modelo para a escola; “a Medicina em tudo intervém, especialmente no governo. Os médicos almejavam

participar da construção do novo Estado; por isso, a Medicina se transformava em ciência social” (Idem, p. 202).

O higienismo procura combater as práticas cotidianas e empíricas no trato da saúde tanto do corpo quanto da mente. As práticas para a saúde popular estariam embasadas em estudos médicos que levava em conta a herança e o meio. Portanto, a par do higienismo, tínhamos o desenvolvimento da eugenia, que seria um conjunto de cuidados com vistas ao melhoramento do padrão genético das pessoas. A eugenia tinha o objetivo de apurar a reprodução. Logo após a libertação dos escravos, a tese de que os negros seriam de raça inferior faz com que se estabeleça a recomendação eugênica de não miscigenação, sobretudo para as classes abastadas. O ideal seria o brasileiro não miscigenado, pois o negro é associado à pobreza, à desordem e à sexualidade desregrada. “Grande parte dos eugenistas vai buscar na educação formas adequadas para ajustar os diferentes na sociedade, pensando evitar transtornos e custos” (VEIGA, 1999, p. 36).

A herança genética e o meio impuro são preocupações da época que não se resumem somente ao âmbito material, mas também ao moral. Para tal era necessário enquadramento jurídico, para o controle físico e moral da sociedade. A puberdade, início bio-psíquico da adolescência, é marcada pelo apego à sexualidade. Para ela, são dirigidas as normas e as ações morais, a fim de controlá-la e encaixá-la sob os preceitos higiênicos e eugênicos. A escola será um ambiente adequado para a atuação médico-filantrópica desta época. Através da educação física e outros hábitos sadios, forjar-se-ia a criança higienizada.

À escola caberia a tarefa de manipular os corpos modelando-os, treinando-os para a obediência e para a utilidade, por meio de inúmeros regulamentos e inspeções que tratavam desde a postura até o esquadrinha do universo a ser atingido, numa operação cuja noção de docilidade, como dizia Foucault, uniria *o corpo manipulável ao corpo analisável*, num claro processo de disciplinamento (MARQUES, 1994, p. 100).

Vera Regina Beltrão Marques, ao analisar a função que os eugenistas viam para a escola, comenta que os eugenistas preconizavam a educação integral, pois entendiam que ela era capaz de corrigir ou refrear os vícios ou defeitos hereditários. Observamos que a questão da puberdade (início da adolescência) era uma preocupação que acompanhava os eugenistas, já que os alunos em sua maioria

freqüentavam a escola somente na fase infantil. Cita texto do I Congresso de Eugenia: “Tendemos a reduzir o período educativo. Limitamo-lo a pouquíssimos annos. Encerramo-lo em plena puberdade. Quando muito, com a obtenção do diploma acadêmico. No entanto, devíamos ampliá-lo, como realmente se amplia, nos dois sentidos, em todos os paízes zelosos da preparação dos seos homens” (Annaes do I Congresso de Eugenia, p. 110, citado por MARQUES, 1994, p. 105, N.R.). Observavam os eugênicos a necessidade de disciplinar, frear sexualmente o instinto dos púberes através da educação escolar - ampliando a idade e o tempo de escola.

Após os anos 20 do século XX, os discursos eugênicos são apropriados pelo Estado, fazendo da eugenia um forte projeto de intervenção social. Aos adolescentes são dirigidos cuidados para o seu disciplinamento moral através da educação sexual (MARQUES, 1994, p. 127). Segundo Luiz MOTT (1998, p. 45), “alguns historiadores têm mostrado que a dessexualização da criança é fenômeno recente na história ocidental, e que até meados do século XVII, meninos e meninas – inclusive nos palácios reais – viam, falavam, ouviam e agiam com mais soltura em matéria de sexo do que seus sucessores do período vitoriano” cita Foucault e Ariès entre os pesquisadores que informam que a sexualidade é objeto recente em termos de controle social.

Estudando a pedofilia e a pederastia no período colonial brasileiro, percebe-se que isso era tolerado até pela Igreja Católica entre os séculos XVI e XVIII e que só mudou a partir da segunda metade do século XIX.⁷ Essa mudança se deve ao novo olhar sobre a criança e adolescente e a importância dada ao controle sobre sua sexualidade.

Nas primeiras décadas da República, portanto, os eugenistas pretendiam “[...] com dispositivos jurídicos normatizadores, domesticar a sexualidade, que consideraram mais importante que as *agitações sociais*, tão em voga naqueles tempos” (MARQUES, 1994, p. 78).

⁷ “A mudança de atitudes por parte dos donos do poder em face da corrupção de menores é evidente: da cruel indiferença dos inquisidores aos estupros infantis do século XVI ao XVIII, à vigilância em todo o território nacional por parte dos chefes de polícia contra um pedagogo pedófilo na segunda metade do século XIX [...] tal postura pode ser interpretada sob dois ângulos: de um lado a instauração de uma moralidade ultrarepressora – a vitoriana – que sob pretexto de proteger a inocência infanto-juvenil, reprime e dessexualiza completamente os meninos e adolescentes; de outro, o início dos direitos humanos dos jovens e crianças, não mais tratados como tábua rasa [...] nem como reles objetos sexuais dos mais velhos [...]” (MOTT, 1998, p. 58).

A eugenia se preocupará com o aprimoramento da raça, com o controle da miscigenação e a orientação dos casamentos. O higienismo, apesar de intervenção ampla, “vincula-se à necessidade de mudança de hábitos relativos ao trato do corpo (de mulheres, homens, adultos e crianças) e dos espaços (cidade, moradia, escola, instituições)” (VEIGA, 1999, p.34).

A criança filha de pais pobres está num ambiente considerado pernicioso segundo os higienistas, e é considerado moralmente degradante segundo os juristas. Então a filantropia começa a pensar na institucionalização da criança pobre e abandonada, colocando sob a responsabilidade e controle do Estado a sua proteção.

Entre os higienistas se destacaria o médico-filantropo Carlos Arthur Moncorvo Filho. Sua vida se fundiu à pesquisa, às experiências, ao ensino e à consolidação da puericultura e da pediatria no Brasil, bem como da luta pelos direitos da criança à saúde. Publicou mais de trezentas obras referente ao tema entre 1892 e 1926. Fundou o Departamento da Criança do Rio de Janeiro e liderou um movimento pela apresentação de propostas aos parlamentares a fim de elaborar leis de acordo com as concepções filantrópicas de atendimento à infância.

Aliás, para começar a institucionalização saneadora de crianças e adolescentes, objetivando o controle da população de ex-escravos, de imigrantes e dos pobres era necessária a norma jurídica. Os eugenistas chegaram a tratar do ‘direito eugênico’:

[...] a atenção dos eugenistas aos dispositivos jurídicos, e o discurso eugênico, em seu conjunto, denotaria nítida preocupação com as práticas *jurídico-discursivas*, isto porque, entre as práticas discursivas e não-discursivas, era bastante enfatizada a necessidade da legalização das medidas eugênicas, o que, *a priori*, indicava um *reforço tático* no sentido de respaldar e dar autoridade às medidas preventivas [...]. (MARQUES, 1994, p. 77).

O movimento filantrópico, que reunia entre outros, eugenistas, higienistas, educadores e juristas, passa dar discursos e instrumentos para a atuação do Estado para o controle social: instituições, departamentos e leis. Moncorvo Filho festeja a criação do Departamento Nacional da Criança, em 1919, a criação do Departamento Nacional de Saúde Pública, em 1920, e o Departamento Municipal de Assistência Pública do Rio de Janeiro, em 1921. “Era a primeira vez que no Brasil uma lei, de modo tão positivo, claro e extenso, consagrava dispositivos destinados ao amparo da

infância [...]. Uma grande parte do nosso programa lá se encontra registrado, não faltando sequer o menor detalhe sobre as questões de puericultura e até das amas de leite, dos dispensários, das creches [...]" (MONCORVO FILHO, 345). Este período é marcado pelo início da institucionalização saneadora e a juridicalização da infância no Brasil.

No decorrer do século XIX, o Estado vai assumindo atributos associados a um olhar sobre as vilas e cidades, seus moradores e suas contradições. Olhar embasado num saber médico e na higiene dos comportamentos. [...] Para isso assume grande importância um novo campo de saberes e práticas, ou seja, a medicina social. É através dela e de sua prática higiênica que paulatinamente ocorre a introjeção do Estado na vida dos indivíduos (TRINDADE, 1998, p. 83).

A elite é atraída pelas pregações filantrópicas, pois, entre outras coisas, permitiria controlar melhor a sociedade, como analisa Foucault. A partir do fim da escravidão, inicia-se a construção de grandes instituições de internamento e de segregação da sociedade destinadas às crianças e adolescentes.

A higiene pública aparece com um instrumento utilizado pelos governos nas tentativas de organização, controle e regularização da vida social. [...] Especificamente com relação à infância pobre, os médicos higienistas vão ter uma participação importante na construção e implantação de um projeto assistencial dirigido a esta categoria, utilizando teorias, conceitos e termos técnicos para dar conta do problema, muitos deles empregados até a atualidade, tais como, prevenção, tratamento, cura, terapêutica, etc. (RIZZINI, 1995a, p. 246).

O positivismo pregava a responsabilidade política do Estado na educação do povo, sobretudo da infância. Portanto, esta conjunção de idéias, positivistas e higienistas, propõe ao Estado a responsabilidade de políticas sociais na educação e na beneficência. "A ingerência estatal, com papel paternal e protetor, assume uma série de funções, dentre as quais a correção de menores infratores" (MARCÍLIO, 1998, p. 199).

Para que as teorias positivistas de Estado e os conselhos higiênicos dos médicos tivessem poder de persuasão e força coercitiva sobre a sociedade, era

necessária a lei. Os juristas ganharam destaque no estudo e proposição de soluções doutrinárias e legais ao problema dos infratores. O estudo do infrator produz um conhecimento sobre a sua vida, e se determina conceitualmente o que é ser criminoso antes do crime. Esta nova ciência, que dará respaldo aos juristas, será a criminologia, a qual “estabelece progressivamente um conhecimento *positivo* dos delinqüentes e de suas espécies, muito diferente da qualificação jurídica dos delitos e de suas circunstâncias” (FOUCAULT, 1999, p. 211), e diferente do conhecimento médico sobre o *louco* e lhe tira o caráter delituoso do ato. O estudo da biografia e comportamento dos infratores produz um conhecimento e revela o caráter de um delinqüente e “faz existir o *criminoso* antes do crime e, num raciocínio-limite, fora deste. E porque a partir daí uma causalidade psicológica vai, acompanhando a determinação jurídica da responsabilidade, confundir-lhe os efeitos” (Idem, p. 211). Tal análise nos permite antever que o regramento, no Brasil, sobre a adolescência, coloca o pobre como potencialmente criminoso, ou seja, a criminologia aponta o criminoso antes dele praticar o crime.

O Código Criminal do Império do Brasil não incluía penas e reclusão específica aos adolescentes infratores. Como vimos, a categoria adolescente estava sendo gestada historicamente. Este Código estabelecia que a partir de quatorze anos de idade o delito praticado poderia levar o adolescente à prisão comum, dos adultos. Com a imputabilidade a partir dos quatorze anos, e se considerado culpado, o jovem seria condenado e apenado como qualquer outro cidadão. O único detalhe a ressaltar é que, até os quatorze anos de idade, o juiz poderia verificar se houve discernimento, ou capacidade de entendimento, quando da prática do delito e fixar penas especiais. “O código admitia que fossem recolhidos à casa de correção a critério do juiz, até os 17 anos. Isso permitiria que os menores de 17 anos fossem condenados, sendo a prisão comum o destino destas crianças, já que só no fim do século surgem as casas de correção para menores” (LONDOÑO, 1998, p. 131). Como afirma Antônio BENTIVOGLIO, (1998, p. 19), o Código Criminal do Império adotava um sistema em que “não existe a irresponsabilidade absoluta. O período da responsabilidade duvidosa abrange até os primeiros anos. Desde a idade mais tenra até uma determinada época, se investiga sempre o discernimento”.

A capacidade de discernimento sobre aquilo que o adolescente faz foi critério

usado por longo tempo na justiça brasileira para determinar a culpa. O discernimento sempre constituiu elemento preponderante na punibilidade dos menores delinquentes. Esta disposição encontramos no senso prático dos legisladores romanos, que serviu de fonte de inspiração às atuais legislações, na afirmação do Juiz Antônio Tomás BENTIVOGLIO (1998, p. 17), “[...] benéficas, às legislações penais modernas, muitas das quais seguiram de perto o preceito romano da irresponsabilidade dos menores, antes da idade provável do arbítrio. No direito canônico era aceita a doutrina da ausência da imputabilidade criminal dos infantes”,

A discussão sobre o discernimento foi motivo de intenso debate entre juristas brasileiros. Como vimos, seu conceito está relacionado com a capacidade de saber o que se está fazendo, de se ter clara compreensão que a norma está sendo transgredida. Através do inquérito ou de exames de especialistas, o Juiz definiria se houve ou não discernimento por parte do infrator. As questões sobre a qual os legisladores brasileiros se debruçaram eram: qual é a idade em que a criança ou adolescente passa a ter discernimento? O adolescente poderia saber o que é um ato criminoso e agir com esse entendimento? Poderia deixar a tarefa ao magistrado, para que, à luz das investigações, considerasse ou não o infante como capaz de discernir e o condenasse? Até 1927, é a partir dos 14 anos, segundo o Código Penal de 1890 que todo adolescente seria responsabilizado, ou seja, seria imputável criminalmente e condenado como qualquer adulto. Mas, entre nove e 14 anos, caberia ao Juiz decidir se havia agido com discernimento e aplicar a pena. Esta situação foi considerada, por muitos juristas, um atraso da legislação brasileira em relação a outros países, pois a utilização do discernimento ou estava sendo deixada de lado ou apenas usada para infratores entre 14 e 16 anos (MORELLI, 1999, p. 126). Com o Código de Menores de 1927, o critério do discernimento para menores de 14 anos desaparece da legislação brasileira. Adotando, finalmente, uma idade exata para inimputabilidade penal, o Código Penal de 1940 passou a considerar plenamente irresponsáveis por seus atos os menores de dezoito anos. Historicamente, o Direito Penal Brasileiro e a legislação sobre o adolescente infrator construíram uma formulação jurídica em que a capacidade de discernimento passaria a ser objetiva e cronológica, ou seja, constando em suas leis e códigos uma idade determinada – dezoito anos – sem deixar ao arbítrio do juiz esta definição. Para isso, muitas mudanças ocorreram,

acompanhando as transformações sociais, políticas e econômicas.

O Código Penal de 1890 considerava os limites de 9 a 14 anos para a punição sob o critério do discernimento. Até os 9 anos era incontestemente a irresponsabilidade do infrator. O Código de Menores de 1927, que colocou num corpo jurídico à parte as normas relativas aos adolescentes, dispôs, quanto às infrações penais, sobre a situação dos que não houvessem atingido os 18 anos. Entre os 18 e os 21 anos, o infrator seria alcançado pelo Código Penal de 1980 e punido, embora atenuadamente.

No Código de 1927, consignavam-se três limites de idade para a responsabilização penal. Até os 14 anos, o menor era inimputável. Entre os 14 e 16 anos ainda era considerado irresponsável, mas instaurava-se um processo para apurar o fato, ao cabo do qual poder-se-ia aplicar uma medida de assistência, por vezes, acarretando o cerceamento à liberdade. Entre os 16 e 18 anos, o menor podia ser considerado responsável, sofrendo então, penas previstas no Código Penal, com a redução de um terço na duração das privativas de liberdade cabíveis ao adulto. Todavia, o cumprimento da pena dar-se-ia em local diverso daquele reservado aos adultos. Com o advento do Código Penal de 1940, que erigia a imputabilidade penal apenas para os de dezoito anos, essas disposições anteriores foram revogadas.

Em 1979 é sancionado um novo Código de Menores, que criava o 'menor em situação irregular', figura que tanto se aplicava ao carente e desassistido como ao infrator da lei penal. Qualificado como 'em situação irregular' podia o 'menor' receber imposições do regime de liberdade assistida, colocação em casa de semiliberdade e a internação em estabelecimento educacional, ocupacional, psicopedagógico, hospitalar, psiquiátrico ou outro. Este Código dava ao menor de dezoito anos absoluta inimputabilidade, classificando-o 'irregularmente', e, portanto, não se poderia aplicar qualquer pena, *stricto sensu*, ao infrator, no máximo a internação, a fim de fornecer a assistência e a reeducação. A internação tinha ainda o objetivo de apartar a criança ou adolescente do meio social, para proteger também a sociedade.

O Código de 1979 veio a ser inteiramente revogado pela Lei Federal n. 8069/90 de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente, que define criança aquela pessoa até os 12 anos de idade e adolescente até os 18 anos. Tendo em vista as fases de desenvolvimento da criança e a preocupação na

sua integração familiar e social, a categoria jurídica 'menor', passa a ser citada quase que exclusivamente dentro dos tribunais, pois a nova lei determina à sociedade e aos demais poderes públicos a tarefa de cuidar da infância e da adolescência, para além da abordagem preponderantemente jurídica, mas também assistencial e educativa.

Juridicamente o adolescente infrator seria uma categoria a ser inscrita em lei, em 1927, no Código de Menores, com o termo 'menor delinqüente'. No império, o adolescente que cometia delito era comumente tachado de 'desviante' ou 'jovem desvalido', que, em não sendo alcançado e julgado pela justiça, poderia ser encaminhado pelo pai, pela polícia ou outra pessoa da sociedade para as instituições disponíveis na época: Seminários, Casas de Educandos Artífices ou Companhias de Aprendizagem da Guerra. Na mesma instituição, chegavam tanto os infratores como os vadios, vagabundos ou abandonados, presos pela polícia, bem como os de má índole, que os pais não conseguiam corrigir.

A internação de adolescentes para a reeducação, sobretudo pela via do trabalho, inicia-se em 1925 nos Estados Unidos e é copiado no Brasil logo após a República. A partir de 1910, multiplicam-se as instituições para a instrução industrial aos pobres. Em 1919, o governo federal estimula a criação de Patronatos Agrícolas, sendo criado no Paraná o Instituto Disciplinar, junto ao campo de experiência agrícola do Bacacheri.

Em 1825, segundo LONDOÑO (1998, p. 133), são criadas nos Estados Unidos as primeiras instituições especificamente para atender aos chamados menores criminosos. No início, elas recolhiam infratores, desprotegidos e órfãos, sob rigoroso preceito *quaker*.⁸ Com o tempo, separaram e atenderam apenas os infratores, adotando o trabalho como elemento reabilitador. Eram escolas agrícolas e escolas industriais adaptadas para transformar os infratores em cidadãos úteis. "A escola, a fábrica e a prisão misturam-se num único espaço e numa mesma disciplina que regula toda a vida da criança em torno do trabalho regenerador" (Ibidem).

⁸ Os quakers (tremedores) ou Sociedade de Amigos é um ramo do puritanismo, que fugindo da perseguição na Inglaterra, se fixaram na região da Pensilvânia (EUA). Pregam o despojo material, a simplicidade nas vestimentas e a pacificação, bem como rejeitam as armas, o autoritarismo e se negam a participar das convocações de guerra. A conduta de seus membros é baseada em rigorosa disciplina e apego ao trabalho (Cf. LONDOÑO, 1998, p. 133 e Quakers-Society of Friend, 2002, www.stemnet.nf.ca/doctrine).

A partir de 1910 no Brasil, multiplicaram-se as colônias agrícolas, escolas de artes e ofícios, institutos correccionais, reformatório, orfanatos e asilos. Até a década de 1920, a assistência estatal à infância eram ações isoladas de prefeituras e do governo federal, que construíam unidades sem planejamento e sem uma política de assistência, de forma descontínua. Não conseguindo a prevenção, aplicava-se a lei e a repressão pela polícia.

Para isolar os menores abandonados ou infratores dos ambientes perniciosos, o ideal era o ensino agrícola para desenvolver o hábito e o amor ao trabalho, apesar de que a maioria dos meninos estava nos maiores centros urbanos, “os Estados que não puderam fundar uma colônia agrícola lastimavam essa ausência e os danos que sua falta acarretava para a região” (MARCÍLIO, 1998, p. 215).

O encaminhamento de adolescentes para atividades ligadas ao meio rural objetivava o contato com a natureza regeneradora, fugindo dos ambientes urbanos sem higiene. Segundo Judite TRINDADE: (1998, p. 62) “[...] a agricultura permaneceu o campo preferencial de emprego dessas crianças. Isso se devia à forte demanda desse setor e também à influência do pensamento onírico, fortemente impulsionado por Rousseau, acreditando na influência positiva do meio natural e na necessidade de salvar essas crianças”.

Outros fatores contribuíram para um investimento nas instituições disciplinadoras agrícolas: a crença de que este trabalho era saudável ao corpo; a possibilidade de manutenção da unidade pelo trabalho de seus internos, provendo-a com alimentação e utensílios, e a crença religiosa do enlace espiritual na relação homem-natureza, perpassada de sacralidade. (AZZI, 2000, p. 260).

A preocupação será sempre a de dar instrução para o trabalho, juntando, na mesma instituição, os infratores e os abandonados. O Liceu de Arte e Ofícios, o Instituto Disciplinar de São Paulo, a Colônia Penal Agrícola do Rio e tantas outras instituições com esse caráter se multiplicaram no final do século XIX, todos baseados nos princípios higiênicos e disciplinares. Médicos e juristas projetaram modelos de prisões para menores carentes ou infratores, “de acordo com os valores e as normas científicas propostos pelo filantropismo, segundo os quais os meios fundamentais de recuperação eram a educação, o trabalho e a disciplina” (MARCÍLIO, 1998, p. 218).

Em 1918, o Ministério da Agricultura cria os Patronatos Agrícolas. Eram instituições anexas aos departamentos ou postos de zootecnia, nas fazendas-modelo, onde receberiam orientação agrícola e veterinária acompanhada de instrução primária e cívica. Era destinado aos filhos de famílias pobres e às crianças abandonadas. Para os adolescentes infratores serem 'corrigidos' e ao mesmo tempo dar a esta correção um caráter humanizante, engendrava-se a proposta do Instituto Disciplinar.

Na virada do século, tanto no Rio como em São Paulo, os chefes de polícia sentiram necessidade de humanizar o processo de repressão dos menores infratores. Daí a urgência em separar os garotos acusados de transgressão da ordem, dos presos comuns. Neste sentido, em 1902, o chefe de polícia de São Paulo, Cardoso de Almeida, projetava o Instituto Disciplinar, destinado à correção dos menores delinquentes (AZZI, 2000, p. 294).

No Paraná, atendendo a esta orientação nacional, em 1918 é o Instituto Disciplinar em anexo ao Campo Experimental de Curitiba, no bairro Bacacheri, com uma seção masculina e uma seção feminina, que atendia crianças e adolescentes de nove até 18 anos, condenados nos termos do Código Penal de 1890.⁹ Dois anos depois é criado, junto ao mesmo local, o Patronato Agrícola Paranaense. Este Patronato também era chamado de Escola da Prevenção e mais tarde passou a se chamar Escola de Trabalhadores Rurais Dr. Carlos Cavalcanti. O Campo Experimental era usado para fazer experiência de aprimoramento de raças de animais, além de desenvolver novas técnicas de plantio agrícola.

Desde os primeiros anos do século XX, despontava o interesse em separar infratores de desvalidos e abandonados. Poderiam ficar na mesma instituição, mas em alojamento apartado. "As teorias higiênicas de normatização dos espaços desses estabelecimentos faziam sucesso nos meios cultos. Juntavam-se a elas as teorias

⁹ Pouco mais tarde, a nordeste deste Campo Experimental do Bacacheri, na Granja do Canguiri, construiu-se a Escola de Reforma, para onde então a seção masculina foi transferida, em 1936. Em 1965, do outro lado do rio Canguiri, no município de Piraquara, foi inaugurada a Escola para Menores Queiroz Filho, que recebeu os adolescentes da Escola de Reforma (Cf. PARANÁ, 1983).

criminológicas de Lombroso¹⁰, assim como os novos avanços científicos da ciência da Educação, da Genética e da Etnologia” (Idem, p. 207). A separação dos infratores dos pobres abandonados passa a fazer parte das preocupações não só filantrópicas, correcionais e preventivas, mas também tornou-se assunto de polícia.

A teoria da criminalidade nata de Lombroso influenciou a idéia de imputar responsabilidade penal desde os nove anos de idade à criança (Código Penal de 1890) e retirá-la do meio vicioso, para dar educação saudável num ambiente disciplinar e regenerador. Inaugura no início da República uma legislação penal e ações fortemente repressivas e policiaescas contra o menor infrator. A infância pobre passa a ser tratada como uma questão social. Os juristas propunham tribunais especiais de menores e a atuação preventiva da polícia sobre os mesmos. Em 1906 o primeiro projeto de lei que trata da criação de um tribunal especial para os menores é apresentado na Câmara Federal. Somente em 1923 é que isto se torna realidade com a criação do Juízo de Menores do Distrito Federal, quando a questão da infância e adolescência pobre passa para a alçada jurídica. (ALVIM; VALLADARES, 1988).

Ao longo da Primeira República, teoriza-se também sobre a necessidade de separar o adolescente infrator do abandonado e do adulto, criando instituições separadas próprias para eles, sem descuidar da forte prevenção policial na rua. Surgia a ‘questão do menor’ onde o termo ‘criança’ era empregado para os filhos das famílias bem postas e o termo ‘menor’ para o desfavorecido, abandonado ou delinqüente. “O termo *menor* aponta para a despersonalização e remete à esfera do jurídico e, portanto, do público” (AZZI, 2000, p. 207).

Até o século XIX o termo menor era usado para definir os limites de idade daqueles que não tinham emancipação dos pais ou não podiam assumir responsabilidades civis. Portanto, no Período Colonial brasileiro, nas Ordenações, o termo é associado à noção de idade. No Império, o termo menor além de representar a idade, também define a responsabilidade penal dos indivíduos pelos seus atos perante a lei (Código Criminal do Império de 1830). No início da República, a

¹⁰ Cesare Lombroso (1835-1909), médico psiquiatra, diretor de penitenciária e professor de medicina legal e antropologia criminal, foi fundador da Escola Positiva do Direito Penal. Afirmava que a patologia mental levava ao crime, face às degenerações psíquicas. A predisposição criminosa nascia com o delinqüente, por razões biopsicológicas. O delinqüente era um inadaptável social e prescindia de qualquer motivação para o ato criminoso. (Cf. KOOGAN/HOUAISS. **Enciclopédia e dicionário ilustrado**. Rio de Janeiro : Seifer, 2000).

expressão 'menor' consta dos pareceres e do vocabulário jurídico. Sai do círculo jurídico e passa aos jornais e às revistas jurídicas, às conferências, sempre se referindo à criança material ou moralmente abandonada. "No fim do século XIX, olhando para seu país, os juristas brasileiros descobrem o *menor* nas crianças e adolescentes pobres das cidades [...]" (LONDOÑO, 1998, p. 134). Neste período nos Estados Unidos e na Europa, onde a burguesia já controla as estruturas do Estado, a correção aos desviantes é atribuída à escola, pela educação moral e religiosa. Lentamente a educação e o disciplinamento do adolescente deixa de ser um assunto privado para ser de interesse público. Em nome da proteção à criança e à sociedade a legislação concedeu aos juízes o poder de intervir nas famílias, particularmente nas famílias pobres e nos lares desfeitos. Nos reformatórios há um movimento do século XIX para o século XX, mudando a abordagem educacional de conteúdo religioso e moral para uma educação de conteúdo higiênico e laboral. Tais idéias de preservação da ordem social, aparentemente ameaçada e associada ao interesse de assegurar a modernização capitalista brasileira, serão importadas, juntamente com o conceito de 'menor'. Conforme os preceitos do conceituado professor Lombroso, o *menor* devia ser retirado do meio perniciosos; era importante separar os adolescentes dos adultos em todas as prisões.

Em 1906 o jurista Cândido Nogueira da Motta "citava um relatório do Secretário da Justiça e Segurança Pública de São Paulo que apontava 1500 menores presos pela polícia por vários motivos, 119 por gatunagem, 182 por embriaguez, 199 por vagabundagem, 458 por desordens e 486 por outros motivos de menor gravidade" (Idem, p. 138). As teorias que preconizavam a separação entre adolescente e adulto eram defendidas pelos juristas que enxergavam naquele uma vítima do ambiente adulto e de outro lado, a elite econômica e dirigente, que via a importância do adolescente como capital humano para a indústria ou como mão-de-obra rural; tinha a idade e condições de ser disciplinada em escolas de correção.

Na passagem para o século XX, firmou-se a convicção de 'salvar o menor', observado nos discursos de juristas e filantropos uma dicotomia entre infância moralmente abandonada e adolescente infrator. Inicia-se a prática de classificar os menores (TRINDADE, 1998, p. 90). São criadas instituições para cada tipo de 'menor'. Asilo ou abrigo para os abandonados e perdidos, para serem rapidamente

recolocados, ficando poucos dias na instituição. Institutos diversos para crianças surdas, cegas, 'anormais'. Preservação e Patronato para receber as crianças abandonadas de idade entre sete e 18 anos, que poderiam ficar por um tempo mais longo, até anos. Por fim, a Reforma, para a recuperação e reeducação de 'delinqüentes', presos por determinação judicial ou pela polícia.

Os motivos da internação deveriam ser, a princípio, aqueles que qualificam a criança com *abandonada*, *perversa*, *delinqüente* ou *anormal* o que não acontecia na prática. O abrigo recebia quaisquer crianças encontradas em abandono e também *delinqüentes*, que, às vezes, lá permaneciam por tempo prolongado. As escolas de preservação recebiam crianças enviadas pelo abrigo ou diretamente encaminhadas para lá, mas também recebiam *delinqüentes*. A escola de reforma recebia meninos do abrigo, das escolas de preservação ou também eram encaminhados diretamente pela autoridade policial. De qualquer forma, um dos grandes problemas dessas instituições era a falta de critérios para internação (VEIGA, 1999, p.51).

A questão era perceber o discurso e a prática. Preconizavam a proteção, com requinte de detalhes, mas ofereciam a mesma infra-estrutura. Preconizavam a educação, mas não ofereciam vagas. Quando davam a vaga, ao invés de educação, trabalho. Esta observação vai nos acompanhar durante os textos. A punição ocorria na norma jurídica e era potencializada na prática.

Quem visitasse a Casa de Detenção das grandes cidades no começo do século XX, assistiria ao espetáculo da convivência de adolescentes e crianças "com adultos criminosos, o que fazia das cadeias verdadeiros laboratórios do crime" (LONDOÑO, 1998, p. 139). Assim a infância abandonada ou perversa do início do século fora categorizada como 'menor', para serem extraídas do meio, separados dos adultos criminosos, e postos em estabelecimentos de recuperação. A eficiência e a sutileza da repressão, como analisa Foucault, começa a dar largos passos ao distinguir a criminalidade do adulto, que necessitava de punição e repressão, enquanto que para o jovem ainda em formação, poderia mudar deste enfoque para a prevenção, evitando que se tornasse criminoso. Como criminosos seria financeiramente mais custoso e economicamente inaproveitado para os meios de produção do capital. Se fosse por puro humanismo, bastaria criar prisões para os menores e para os maiores. "A prevenção, por meio da assistência aos menores, foi apresentada como uma estratégia mais racional e eficaz do que a simples repressão

[...]” (Idem, p. 141). Trata-se de trocar o castigo e a punição por outros mecanismos e tecnologias de disciplinamento, que terá como resultado a docilidade política e a produtividade econômica; troca-se a repressão pela sutil ação educativa, de aspecto muito mais humano.

Em 1919, sob a coordenação de Moncorvo Filho, é criado o Departamento Nacional da Criança, para controlar o vasto campo da assistência à mãe, à criança e ao adolescente. Visava estudar o problema da infância abandonada e delinqüente, buscando medidas para beneficiá-la. Entre estas medidas está necessariamente a criação de novas leis, entre as quais a que facilitasse a retirada do pátrio poder, para afastar os filhos de pais viciosos, e o aumento da idade até 18 anos para a responsabilidade penal, a fim de afastar os menores das perniciosas prisões de adultos. “Isso começou a ser conseguido a partir de 1921, com a lei orçamentária [...] que autorizou o Serviço de Assistência e Proteção à Infância Abandonada e Delinqüente e que foi regulamentado em 1923” (Idem, p. 142). O Estado passa a tutelar o ‘menor’, ou seja, pobres, abandonados e delinqüentes, tirando da rua ou dos pais e colocando, não mais numa prisão comum, mas num reformatório. A condição material e moral define o ‘menor’ que passa a ser então filho do Estado. No plano da lei e nas práticas garantidas pelo Estado através de instituições e patronatos, começa a surgir, separado do adulto, o adolescente.

O Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em 1922, desencadeou as estratégias jurídicas para a normatização da questão da infância. Estas estratégias, que previam a criação de leis, juízes e instituições, foram confirmadas na Primeira Conferência Nacional de Educação, em que se colocaram lado a lado as justificativas econômicas, com a finalidade de melhorar a sociedade, e as razões eugênicas, para aperfeiçoar a espécie e a defesa da sociedade através do argumento jurídico (GONDRA, 2000, p. 107). “A combinação entre higienismo e eugenia, ações interventoras da medicina, esteve também associada ao campo jurídico” (GOUVEIA, 2000, p. 139) para dar suporte científico e argumento para o início da judicialização das questões da infância e adolescência, sobretudo a pobre, a partir da década de 1920.

Em 1923 é criado, no Distrito Federal, o Juiz de Menores. “Consta que Mello Mattos foi o primeiro Juiz de Menores da América Latina, tendo proferido seu primeiro despacho em processo do dia 6 de março de 1924” (RIZZINI, 1995d, p. 128).

Em 1924, aprova-se por decreto o Conselho de Assistência e Proteção dos Menores, que mais tarde faria parte do Capítulo V, da parte especial, do Código de Menores. O surgimento do adolescente com importância histórica e a preocupação de juristas, higienistas e do governo em discipliná-lo, faz com que, pela primeira vez no Brasil, um texto jurídico cite o termo adolescência. Neste decreto cita-se que uma das funções do Conselho de Assistência e Proteção dos Menores é “ocupar-se do estudo e resolução de todos os problemas relacionados com a infância e a adolescência” (BRASIL, 1924).

Na década de 1920, três fatos: a primeira declaração dos direitos da criança (Declaração de Genebra, em 1923), a criação do Juízo Privativo dos Menores Abandonados e Delinqüentes (em 1924) e a promulgação do primeiro Código de Menores (em 1927), marcam o início no Brasil da juridicização do adolescente.

Várias leis e decretos sobre o ‘problema do menor’, sua assistência e proteção, serão feitas desde o início da década de 1920 e serão consolidadas pelo jurista Mello Mattos, em 1927, na criação do Código de Menores.

A elaboração do Código de Menores contou com a forte influência do juiz de menores Dr. Mello Mattos, por isso é chamado de Código Mello Mattos, que entre outras definições legais para as crianças e adolescentes, determinou a inimputabilidade a todos os menores de dezoito anos, desaparecendo da legislação brasileira até hoje, a possibilidade de o juiz determinar prisão comum aos menores de dezoito, tendo em vista um possível discernimento sobre a infração cometida. A idade de dezoito anos passa a ser o limite, um corte cronológico absoluto, sendo aqueles que tiverem menos que esta idade, classificados juridicamente como ‘menor’. É de chamar a atenção o fato de que a categoria jurídica ‘menor’ estava criada, porém ainda não estava consolidada a atenção e a assistência distinguida ao adolescente infrator e ao abandonado. Na prática cotidiana da assistência (outro lado da judicialização), eram todos ‘menores’, objetos da ação policial, do internamento e da higienização. Mesmo o juiz tendo se tornado a figura toda-poderosa e assustadora para o destino dos adolescentes, juridicamente, temos o esboço de uma nova atitude:

a criança e o adolescente como sujeito de alguns direitos, por exemplo, o da educação. Para as crianças e adolescentes pobres, fadadas ao crime, preconizou-se, inclusive, a criação de uma instituição modelar chamada Cidade de Menores, com capacidade de mil habitantes de seis até 21 anos de idade, que não saiu do papel, mas tratou da perspectiva de controle dos indivíduos em instituições educacionais, idéia vitoriosa nos anos de 1930 (CORRÊA, 1997). A educação como forma de controle.

A par das determinações jurídicas, inicia-se a assistência estatal, que convive com a assistência filantrópica e a caritativa. “Gradualmente, o Estado ia assumindo a assistência à infância desvalida e criando um aparato governamental para atender a essa nova função e, também, controlá-la” (Idem, p. 222). O sistema disciplinar exige a individualização da criança em relação ao adulto, porém está relacionado com a oportunidade de aproveitar a especificidade da infância para docilizá-la e torná-la economicamente útil. A partir do Código Mello de Mattos, inicia-se a internação dos menores abandonados e delinqüentes, por uma norma jurídica que é a força do poder imposta; de outro lado, uma rede de instituições, agora instaladas pelo Estado, para absorvê-los. Também não descuidará, a sociedade disciplinar, daqueles que não são alcançados pela lei, conforme RIZZINI (1993a, p. 12), criando uma rede de profissionalização de ensino público separada da assistência aos desvalidos.

Com o Código, separa-se o adolescente de boa família do infrator ou abandonado. A República oferece escola primária para os primeiros, com o objetivo de preparar mão-de-obra e efetuar o controle e a vigilância, ao passo que o discurso de educação para todos procura justificar o novo regime (SOUZA, 1998). Para o adolescente desviante (infrator ou abandonado), atuará a justiça, com sua força justificadora dos interesses políticos daqueles que controlam o Estado e, também, o Poder Executivo, com instituições públicas de internamento. A internação de adolescentes não será mais justificada como pena-castigo, mas como pena-tratamento ou reeducação. Os órgãos de caridade, em declínio, continuarão a atender um universo amplo, como órfãos, desvalidos e abandonados de ambos os sexos, porém os delinqüentes, estes sim, passarão a ser atendidos somente pelo Estado, em instituição junto com os abandonados. Ao delinqüente visa-se a regeneração e ao

abandonado, a prevenção. Ambos de regime disciplinar e obreiro, porém mais rígido para os primeiros. Essa classificação é própria da filantropia. Médicos, juristas e, mais tarde, as assistentes sociais, travam um debate com o modelo caritativo de assistência, impondo suas teses por meio da norma jurídica. Temos de um lado a norma jurídica e de outro as entidades de assistência.

A filantropia, baseada na objetividade científica e no positivismo, irá influenciar no Código de 1927, no tocante ao discernimento do ato de infração, a cargo do juiz. Passa a valer a idéia de que a criança é desprovida de razão e a necessidade de ser objetivo impunha um corte cronológico para a imputabilidade ou a inimputabilidade penal. A tese do discernimento, no Brasil, finda em 1923.

A idéia do desrazoamento do menor já é fato consumado com a promulgação do Código de Menores de 1927, que apenas consolida com a lei um processo que vinha se desenvolvendo desde meados do século XIX. A pesquisa do discernimento foi uma fase transitória, que teve que ser abandonada pelo seu caráter insuportavelmente subjetivo para o positivismo da nova ordem política que nasce com a República. Para a assistência, o critério da razão-desrazão não tem utilidade, pois esta planeja atuar sobre as causas do abandono, e estas são identificadas como tendo uma origem moral (Idem, p. 40).

O adolescente infrator é uma categoria esquadrinhada pelos juristas de forma positiva e cronológica (etária), colocada na norma jurídica. A lei também define o que é o abandonado, mas propõe o internamento a ambos. A menoridade, portanto, será definida em lei pelo critério da faixa etária, mas na prática, a definição estará associada à pobreza, ao abandono moral e a criminalidade.

O Capítulo VII do Código Mello Mattos trata dos 'menores delinqüentes', dizendo que o menor de 14 anos jamais será qualificado criminalmente, contudo, 'se o menor for abandonado, pervertido ou estiver em perigo de o ser' poderá ser internado em casa de educação ou prevenção. Entre 14 e 18 anos o menor será "submetido a processo especial" e, se condenado, 'a autoridade o recolherá a uma escola de reforma, pelo prazo de um a cinco anos'. Porém, se, além de infrator, o menor for 'abandonado, pervertido ou estiver em perigo de o ser', a pena será maior e ele será encaminhado para uma escola de reforma por um tempo de três a sete anos. Entre 16 e 18 anos o crime será julgado pelo Código Penal de 1890, podendo ir para prisão, separado dos adultos. No momento da aplicação da lei poderia ser levado em conta

“o estado físico, mental e moral dele e da situação social, moral e econômica dos pais” (NETTO, 1941, p.74), o que, na prática, faria com que a imensa maioria dos desviantes acima de 14 anos fosse para a internação. Tanto a justiça como a assistência dividirão a infância em criança e menor. A criança seria mantida sob os cuidados da família, para a qual estava reservada a cidadania; o menor seria mantido sob a tutela do Estado por determinação da justiça, objeto de medidas filantrópicas, educativas, repressivas e assistenciais (RIZZINI, 1997b, p. 35).

Para a medicina, a menoridade corresponde a primeira infância (fase criança), período em que precisa de um ambiente higiênico e moral, com o caráter e o fim de prevenção. A assistência definirá dois tipos de menores, o pobre, que precisa de assistência extra-asilar, e o desviante, que precisa ser afastado do convívio social e reeducada. Portanto a adolescência desviante será abordada pela justiça e pela assistência, a medicina começa a se afastar dessa tarefa. Repudiava-se a internação de menores com criminosos adultos, por ser um ambiente inadequado para a recuperação, contudo preconizava-se a retirada do adolescente do meio imoral e enfermiço.

A partir de 1927, o menor, antes atendido pela assistência privada ou encarcerado com adultos, passa para a tutela do Estado. A assistência de agora em diante será extra-asilar para as crianças em geral e internamento para os desviantes (adolescentes abandonados ou infratores). “O isolamento é um fim secundário – ele serve ao fim primeiro de reger a vida dos internos de forma integral, com a finalidade de produzir indivíduos úteis do ponto de vista econômico e dóceis do ponto de vista político” (RIZZINI, 1993a, p. 75).

Gradualmente os juristas, os filantropos e os pedagogos brasileiros criam adaptam mecanismos assistenciais e jurídicos para o disciplinamento do adolescente infrator, humanizando a pena e transformando-o em indivíduo útil à sociedade.

Com a Revolução de 1930, Getúlio Vargas assume, colocando no poder novas oligarquias, diminuindo a força da oligarquia cafeeira paulista e mineira. Uma nova proposta de interesse urbano, alia os interesses dos industriais e do Estado, cooptando os operários. A relação econômica passa a ser de interesse nacional, objeto de regulação e tutela, articulando-se o estatal e o privado. Os industriais passam a exigir do novo governo mudanças na Constituição e no Código de Menores,

com fim de permitir que crianças menores de 14 anos possam trabalhar. Querem mão-de-obra com capacidade de se adaptar às novas tecnologias de produção, de forma rápida e prática, sem precisar passar pela escola, demorada e livresca. Esta interação entre empresários e governo resultará no SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), em 1942 e no SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) em 1946.

Nesta fase têm início as legislações que consagram os primeiros sistemas orgânicos de funcionamento do Estado, em que se articulam as estruturas da administração pública com a sociedade. Neste caso, a sociedade é representada pela força da nova oligarquia empresarial urbana, pela oligarquia rural enfraquecida e pelos operários sindicalizados e tutelados pelo Estado. O governo de Vargas se fortalece e hegemoniza o poder em todo o território nacional, o que possibilita pensar em sistemas articulados de ações públicas nos vários segmentos da administração, como segurança, industrialização, política trabalhista e sindical, entre outros. Os sistemas são leis e órgãos que consagram o pensamento da elite e do governo que permite a imposição a toda a sociedade.

Antes, na história brasileira, as ações de governo eram pontuais e desarticuladas nacionalmente. Tomamos como exemplo a educação, em que cada estado, organizava as escolas e os graus de estudo, sem observar uma diretriz nacional. As ações de governo eram compartimentadas pelo interesse deste ou daquele segmento oligárquico, caracterizado pelo improviso legal do governo, pela informalidade, pela falta de planejamento e pelo espontaneísmo das entidades particulares de assistência, de educação, de abrigo, etc. Sob diversas formas e nomes, inicia-se a sistematização das ações de governo, que tem o objetivo de organizar e uniformizar os procedimentos administrativos e jurídicos em todo o território nacional e em todas as atividades econômicas e setores da comunidade. No governo de Getúlio Vargas, serão sistematizadas as leis e os órgãos governamentais, abrangendo os setores de controle da relação de trabalho, de educação, de assistência social, de previdência, de energia e de petróleo, de controle mineral e de águas, da política para os menores, entre outras.

Para SAVIANI (1996, p. 80) “sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante”. Os

sistemas surgem propondo superação de um problema que o provocou, como, por exemplo, 'o problema do menor' ou a carência educacional do povo. É produto de uma "atividade intencional comum (não individual). Assim, para existir sistema é preciso [...] os três requisitos (intencionalidade, conjunto e coerência)" (ABREU, 1998, p. 28). A própria consolidação das leis e decretos sobre os 'menores' que deu origem ao Código de 1927, foi uma tentativa de criar um sistema de atenção à menoridade, de caráter nacional, pelo menos ao nível da lei. Logo em seguida, viria a discussão sobre a necessidade de termos um sistema de ensino que uniformizasse e articulasse os procedimentos operacionais e legais da educação, do Oiapoque ao Chuí.

As mudanças que ocorriam na década de 1920 fizeram com que "a educação em geral e os sistemas de ensino que começavam a se consolidar no País também passassem por reformas" (MOTTA, 1997, p. 114). Em 1930, no Governo Provisório de Vargas, é criado o Ministério da Educação e, no ano seguinte, a implementação das chamadas Reformas Francisco Campos, marca a intenção "de se implantar um verdadeiro sistema nacional de ensino" (Idem, p. 115). O manifesto da Escola Nova em 32 "dirigido ao povo e ao governo, não só irá conclamar à organização da educação em âmbito nacional, como apresentará um programa que contém já as coordenadas de um verdadeiro **sistema nacional de educação**" (SAVIANI, 1997, p. 205, Sem grifo no original). A Constituição de 1934 indicará normas comuns a toda a nação, orientando a organização da educação em todo território nacional. A Constituição outorgada de 1937 reforça o sentido do grande controle central do estado, evitando divergências de classes e articulando o privado e o estatal, na educação, na saúde, nas relações sindicais e de trabalho e no atendimento à criança e ao adolescente.

Outras legislações do período de Vargas que buscam a sistematização da atuação do estado no controle da sociedade é o Conselho Nacional de Serviço Social, em 1938, e a Consolidação das Leis do Trabalho, em 1943. Para os menores, um conjunto de ações será deflagrado pelo Departamento Nacional da Criança (DNCr), em 1940, pelo Serviço Nacional de Assistência a Menores (SAM), em 1941 e pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1942. Esta última cuidará do esforço de guerra, ajudando as famílias, cujos chefes estavam mobilizados; o DNCr cuidará da estratégia assistencialista do governo de atenção à criança através de creche, etc.

“Assim como em relação ao trabalho e à educação, o Governo Federal estabelece, para os chamados *menores*, um **sistema nacional**, com integração do Estado e de instituições privadas” (FALEIROS, 1995, p.67).

O Serviço de Assistência ao Menor (SAM) será o órgão nacional que uniformizará as ações de assistência ao adolescente desviante. Através das ações do SAM o governo atuará menos na assistência e mais no controle da ordem social. Será vinculado ao Ministério da Justiça e aos Juizados de Menores, com a incumbência de fiscalizar educandários, buscar menores para fins de internação, proceder exames medico-psico-pedagógicos e estudar a questão do ‘menor’. Cabe ao juiz de menores fiscalizar o regime disciplinar e educativo nas instituições, e estas só recebem ajuda financeira após vistoria do SAM.

Em 1944, o SAM adquiriu caráter nacional, mantendo contrato com instituições privadas, fazendo triagem, sistematizando e orientando os serviços de assistência e internação aos desvalidos e infratores. No Paraná, pelo decreto n. 2950 de junho de 1956, o governador Moisés Lupion destina a Granja do Canguiri como Estabelecimento Correccional (mais tarde tornar-se-ia Queiroz Filho) “para menores delinqüentes, ficando atribuído a Chefatura de Polícia a Direção e a Administração e ao Juizado de Menores a orientação quanto ao regime Jurídico Penal” (PARANÁ, 1956). Na prática há uma diminuição do poder administrativo e de vigilância do juiz, tarefa que o maiúsculo SAM fará e orientará aos Estados, em articulação nacional.

Com a Constituição de 1937, a educação da criança e da juventude ganha garantias especiais do Estado. Porém, desde o início da República, as práticas institucionais de atendimento à adolescência são voltadas para o trabalho. O discurso apontava para a educação como alternativa e solução para a questão dos infratores, a fórmula pedagógica para este caso era a do trabalho educativo, mas na instituição a prática se resumia em disciplinamento e trabalho, puro e simples. “O ensino público, fundamento de uma efetiva estratégia de cidadania e promessa da República, foi um fracasso. [...] A intervenção do Estado não se realiza como forma de universalização de direitos, mas de categorização e de exclusão, sem modificar a estratégia de manutenção da criança no trabalho. [...] (FALEIROS, 1995, p. 64). As ações do governo conduzem a divisão discriminatória do ensino dual: ilustração das elites e profissionalização das classes subalternas. Nos discursos e nas práticas, em

diferentes épocas, a política de encaminhamento para o trabalho de adolescentes pobres, assumiu as formas de colônias, patronatos, projetos, escolas profissionais, convênios com empresas.

Desde o Império, o ensino de ofícios aos filhos dos pobres e aos abandonados recolhidos pela polícia, era ministrado em algumas Províncias. As Casas de Educandos Artífices “propunham-se a ensinar as primeiras letras, além de uma série de ofícios artesanais como, por exemplo, os ofícios de sapateiro, serralheiro, ferreiro, marceneiro, entre outros” (SCHUELER, 1999, p.71).

No início da República, os Institutos Disciplinares e outras instituições tinham o objetivo de combater a vadiagem, transformando os abandonados e infratores em trabalhadores úteis à sociedade. Logo em seguida, o Código de Menores de 1927, determinou ao Estado protetor uma ação educativa e assistencial. Na condição de abandonado ou infrator, entre 14 e 18 anos, sob a avaliação do juiz de menores, o adolescente é julgado sem júri, “de forma sumária e, sob a camuflagem de palavras relacionadas a princípios educativos, seria obrigado a cumprir penas mais longas que um adulto” (MORELLI, 1999, p. 134), pois o internamento em escola de reforma variaria entre um a sete anos, a critério do juiz, até que se verificasse sua regeneração. Um adulto nas mesmas condições teria uma pena bem menor, pois poderia haver júri, ter atenuantes, contratar advogado e não seria observada sua regenerabilidade. Portanto, percebemos que o discurso educativo e a norma jurídica que prevêm a reeducação, tornam a pena sutil e mais duradoura, sobretudo para os adolescentes. Porém, “apesar do discurso de recuperação pedagógica, o que as crianças e adolescentes pobres enfrentam são penas em delegacias e em instituições inadequadas” (Idem, p. 151), e quando oferecem educação, ela é rebaixada ao nível de mero treinamento para o trabalho ou se resume a atividades laborais internas. Desde os Patronatos Agrícolas “o tão valorizado ensino agrícola nada mais era do que usar os internos para a lavoura das terras dos donos destes institutos” (RIZZINI, 1995a, p. 283), e quando saíam da instituição, eram analfabetos e estavam desnutridos. Dessa forma, a criança brasileira sofreu a tradição de ser educada pelo trabalho, considerado enobrecedor.

O governo de Getúlio Vargas, durante o Estado Novo, combina a dureza de seu governo com medidas assistenciais, corporativas e de cooptação. A repressão se

dá em nome da segurança nacional, contra os comunistas e integralistas, e as medidas assistenciais criam organismos de sistematização nacional para a sua política social e com uma legislação embasadora. “A política da infância, denominada ‘política do menor’, articulando repressão, assistência e defesa da raça, se torna uma questão nacional, e, nos moldes em que foi estruturada, vai ter uma longa duração e uma profunda influência nas trajetórias das crianças e adolescentes pobres desse país” (FALEIROS, 1995, p. 70). Entre estas instituições estava o SAM, como tantos outros organismos nacionais, teve representações estaduais e municipais. A ênfase foi dada à assistência ao invés da internação, o que originou conflitos com o judiciário, responsável pelo encaminhamento de abandonados e infratores.

Os anos 40 trouxeram ao mesmo tempo alívio e tensão para o setor jurídico. Alívio no sentido de que se fazia cada vez mais claro que o Juízo de Menores não poderia manter a ilusão de que salvaria a criança. [...] Outros parceiros haveriam de ocupar o cenário na busca de soluções, impulsionado pelo fim da ditadura do Estado Novo e pela Constituição de 1946, de inspiração liberal. Entretanto, a tensão era óbvia. A esfera jurídica, era, até então, a protagonista (RIZZINI, 1995d, p. 140)

Ao passo que alguns juízes comemoravam as ações do governo Vargas na linha do ideário de Mello Mattos de tentar sobrepor a educação e a correção ao invés de punição à infância, a postura dos organismos nacionais de encaminhar menores de 18 anos de idade sem autorização judicial, gerou conflitos e contradições. O SAM ficou subordinado diretamente ao Ministério da Justiça e os juízes de menores ficaram sem um órgão efetivo para administrar, executar e fiscalizar suas sentenças. Os juristas preconizavam que o judiciário devia ser o órgão normativo por excelência, cabendo ao executivo cumprir suas determinações. “O verdadeiro conflito de atribuições está no fato da impossibilidade de resolução de um problema que, em sua essência, não se circunscreve no âmbito estritamente jurídico” (Idem, p. 141).

Após a Segunda Guerra, várias teses sobre o atendimento à infância foram debatidas em países como França, Alemanha e Estados Unidos, o que influenciou no aparecimento, junto ao trabalho do judiciário, da figura do assistente social e, posteriormente, a do psicólogo. (MORELLI, 1999, p. 131). No Brasil, com a queda de Vargas, temos o início da era democrático-populista, com uma nova Constituição, que

manteve e ampliou a tutela estatal sobre a organização social, como a legislação trabalhista, o surgimento da assistência médica e previdenciária e a proibição de trabalho a adolescentes com menos de 14 anos de idade. Porém, mantém-se a estratégia de controle da ordem social, dirigida, sobretudo aos pobres, com a prática de internação adotada pelos juízes de menores, que continuam reclamando mais estabelecimentos e vagas. Inicia-se uma articulação mais forte do privado com o público, com o surgimento de várias instituições de internamento de caráter privado e clientelista, ao mesmo tempo em que crescem as críticas ao SAM e as instituições por ele tuteladas. Em dezembro de 1964 é extinto o SAM e criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM).

Neste período, várias tentativas de reformulação do Código de 1927, tendo em vista os debates internacionais sobre o tema, redundaram em fracasso, pois os conflitos políticos internos, acirrados por uma conjuntura internacional da Guerra Fria, não possibilitavam o consenso. “O contexto democrático trouxe à tona inúmeros conflitos por salário, por reforma agrária, por reforma educacional, entre nacionalistas e defensores do capital estrangeiro” (FALEIROS, 1995, p. 75). Os conflitos deste período ocorrem também entre os juristas que defendem a criança e o adolescente como objeto do direito e aqueles que preconizam que eles são sujeitos de direitos. Entre os que defendem um judiciário que apenas emite decisões judiciais e aqueles que preconizam um judiciário executivo, que aplica e administra a sentença e determina a assistência, como cesta de alimentos às famílias pobres, etc. Essa dualidade reflete a trajetória da legislação dividida entre a defesa da infância ou a defesa da sociedade, judicializando o problema ou restringindo a ação da justiça (RIZZINI, 1995d, p. 146).

A partir da década de 1950, a imprensa passa a criticar fortemente a atuação do SAM. A rede, formada por instituições oficiais e particulares, articulada por ele, é acusada de maus tratos aos internos, que inclui castigos corporais, alimentação inadequada, ociosidade, superlotação, falta de higiene e violência sexual. “Os inspetores de alunos foram culpabilizados por praticamente todos os ex-diretores do SAM pelos maus tratos e exploração praticados contra os internos, sendo considerados incapazes para exercerem o cargo” (RIZZINI, 1995a, p. 284). Além disso, a corrupção, os *falsos desvalidos* com intuito de receber mais verbas, a

interferência de gente influente para não internar meninos ricos e o desvio de recursos orçamentários, destinados às instituições, resultaram em pressão para a sua reformulação. “Não obstante a existência de uns poucos educandários modelos predominavam no SAM os *depósitos de menores*, onde imperavam os maus tratos, o ensino deficiente ou inexistente e a exploração dos internos” (RIZZINI, 1995a, p. 287). Houve uma tentativa frustrada de criar um outro organismo para substituí-lo em 1955. “Em meio a tantos projetos, experiências e celeumas criadas pela imprensa ao reportar o aumento da criminalidade e da violência envolvendo menores, se havia um consenso na época sobre a matéria, este pairava sobre a urgência de se extinguir o SAM” (FALEIROS, 1995, p. 76).

Em 1964 é criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), para formular e implantar a política nacional do menor, com estudos, planejamento, orientação, coordenação e fiscalização das entidades. “Foi só na década de 1960 que o Estado Brasileiro se tornou o grande interventor e o principal responsável pela assistência e pela proteção à infância pobre e à infância desviante” (MARCÍLIO, 1998, p. 225).

Em decorrência do golpe militar, a intervenção do Estado se deu de forma autoritária, e repressiva, desmantelando sindicatos e partidos políticos, procedendo à prisão dos opositores acusados de subversão e, em consequência, a tortura e também assassinatos. A par do terror estatal, organiza-se a máquina administrativa com base na tecnocracia racionalista em função de objetivos traçados de cima para baixo. Cria-se um complexo sócio-industrial aliando o Estado ao capital multinacional. Nesse contexto, o controle social, em nome da segurança nacional, revigora-se, com a criação da FUNABEM. A idéia de uma sistematização nacional baseada numa racionalidade vertical, centralizadora e uniforme, faz com que a FUNABEM crie a Política Nacional do Bem-Estar do Menor, faça a articulação entre o estatal e o privado e mobilize parcela da sociedade para esse fim com articulações regionais, através das Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (FEBEMs). Retoma a idéia de sistema, mas de cunho autoritário, com o desenvolvimento de saberes e práticas a partir da unidade modelo situada no Rio de Janeiro, como informa Vicente de Paula Faleiros:

O **sistema**, como são denominados tanto a política da infância como o conjunto de mecanismos de repressão, inclusive, o esquema de controle social e político (com o terror e a tortura), deveria estar presente em todas as partes, controlando, vigiando, educando para que a integração se processasse de acordo com o plano racional elaborado pelos tecnocratas. [...] A prática da FUNABEM, **articulando estatal e privado**, se concentra na proposição e assinatura de convênios a partir da racionalidade imposta pelos técnicos, além de manter o que foi chamado de um centro-piloto, instalado no Rio de Janeiro e que deveria servir de modelo a todo o Brasil. As novas práticas implicam a instalação de Centros de Recepção e Triagem, para diagnóstico, dividindo os meninos e meninas atendidos, em carenciados, por um lado e de conduta anti-social, por outro (FALEIROS, 1995, p.77).

As instituições que abrigavam menores foram repassadas pelo governo federal aos estados sob o nome de FEBEM. No Paraná, ao contrário, não terá uma unidade com este título, pois a Escola para Menores Professor Queiroz Filho estava em construção pelo governo do estado e seria mantido por ele, observando a diretriz nacional. Entre estas estava a triagem, que vinha sendo executado em Curitiba e Londrina, e a separação entre meninas e meninos e entre abandonados e infratores. A Queiroz Filho atenderia somente meninos infratores, ou seja, de conduta anti-social. A triagem que seria feita pelo Instituto de Assistência ao Menor (IAM), órgão mantido com recurso do estado, de doações de empresários e com parcela da renda da loteria estadual.

O IAM fora criado dois anos antes da FUNABEM. A intensa ocupação do território paranaense, a metropolização de Curitiba e o acirramento dos conflitos sociais no estado determinaram o aumento da estrutura e especialização policial adotada pelo governo do Paraná, entre 1950 e 1970. Isso determinou uma antecipação das mudanças que estavam em curso em todo o território nacional. A construção de uma nova unidade de internamento de infratores acompanhou as mudanças de ordem demográfica, mais intensas no Paraná que em outros estados. Em outras Unidades da Federação a adaptação a esta nova política nacional acarretou o surgimento das famosas unidades da FEBEM, enquanto no Paraná uma unidade com as mesmas características já estava em construção e batizada com um nome singular.

O Brasil entra num período histórico em que se separa o infrator dos demais adolescentes. A rigor, a norma jurídica já determinava isso, mas a sua interpretação e as condições de estrutura institucional fizeram com que os abandonados e infratores

fossem encarcerados nos mesmos edifícios. Ora, a interpretação da lei sofre influência da cultura popular. Por isso, o entendimento político que se tem dessa questão, é o de que aqueles estão na condição de abandonados devem ser retirados da rua, pois são perigosos em potencial e estão na iminência de cometer furto ou outro crime.

O Código de Menores de 1927 orienta para a construção de instituições específicas aos infratores, distintos dos adultos e dos abandonados. Contudo, essa determinação só começará a ser cumprida a partir de 1965. Ocorre que, a partir do Código de 1927, muitos adolescentes infratores sentenciados, por não haver local próprio, eram internados em instituições que recolhiam abandonados. “A falta de estabelecimentos próprios para os casos específicos provocava a mistura dos ‘menores’ – internados por abandono – com aqueles considerados de conduta perigosa, além da falta de uma separação adequada por idade” (MORELLI, 1999, p. 144). Em locais em que não havia nem a instituição para os abandonados, o juiz para evitar transgredir a lei, libertava o adolescente. Esta ausência de condições estruturais mínimas e satisfatórias para a aplicação das penas neste período, tem contribuído para a difusão da crença na total impunidade dos infratores.

A ausência de locais adequados para os infratores, mesmo após 1965, em muitos municípios, transforma a prática cotidiana da justiça e da polícia em detenções em delegacias, prisão junto com adultos ou mesmo colocando em liberdade os sentenciados. O Código de Menores de 1979 prevê o internamento por grave inadaptação (familiar ou comunitária) ou por praticar infração penal. Todavia, não havendo estabelecimento adequado, terá internação em instituição destinada aos adultos, mas apartado destes e sem comunicação. Não abre possibilidade de internação em outro tipo de instituição, como outrora, junto aos abandonados. Portanto, o adolescente infrator ganha gradativamente categorização jurídica própria e lentamente criam-se os ambientes que colocam em prática as formulações disciplinadoras destinadas especificamente a eles.

Para além das determinações jurídicas, o adolescente infrator sofre a sanção do mecanismo carcerários, extrapenal, do micro-poder e do cotidiano. São as penas em delegacias, em estabelecimentos inadequados, a perseguição na rua, “perseguição policalesca, sob o disfarce da caridade, da assistência e das

preocupações pedagógicas” (MORELLI, 1999, p. 149). Há uma determinação legal em que não haverá prisão fora da lei, mas a fronteira entre o encarceramento, os castigos e as instituições de disciplina é tênue, constituindo um grande *continuum* carcerário que difunde as técnicas penitenciárias até as disciplinas mais inocentes, além do direito penal que constitui o arquipélago carcerário (FOUCAULT, 1999, p. 246). Há procedimentos parcelados e difusos, longe, às vezes, da prisão. Em diversas instituições há um poder não somente econômico, mas também político, que passa a ter o direito de punir e recompensar. Esse micro-poder que funciona no interior destas instituições se confunde com o poder judiciário. Esses mecanismos de poder funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado, no cotidiano, afastando-se das penalidades propriamente ditas, mas fazendo a coerção sutil e disciplinadora.

Em 1979, após a Declaração Universal dos Direitos da Criança, é elaborado o segundo Código de Menores. Desde o final dos anos 60 do século XX, debatia-se a necessidade de reformulação da legislação que era baseada no Código Mello Mattos de 1927. Num ambiente político de abertura, os debates ficaram entre um grupo de juristas que propunha uma legislação de base sócio-pedagógica, diminuindo o poder dos juízes de menores, e, entre um grupo de juízes que não queria abrir mão do espaço de atuação que a história jurídica lhes legou. Em 1976 é apresentada ao Congresso uma proposta de reformulação do Código e prevalece a força dos juízes de menores, refletindo a fidelidade deles à velha lei de Mello Mattos, apenas adaptada aos novos tempos. Segundo RIZZINI, (1995d, p. 157). “[...] foram mais ágeis os Juízes de Menores. Por outro lado, politicamente, não era chegado o momento. Vivíamos apenas os primeiros sinais de que a política férrea dos militares cederia”.

Uma novidade tímida contida no novo Código foi a de considerar que a proteção da infância era um direito de todas elas e um dever do Estado. A poderosa atuação do juiz de menores foi confirmada e o Poder Público criaria entidades de triagem e observação de menores. Além disso, instituições totais de internamento como FEBEMs, foram criadas em vários estados sob a coordenação da FUNABEM. “A maior parte dessas instituições, no entanto, já existia e funcionava desde fins do século passado, [...] tendo sido apenas repassadas para os governos estaduais, que se incumbiram do abrigamento dos menores carentes e dos menores infratores”

(MARCÍLIO, 1998, p. 226). Outra novidade é a definição de *menor* em situação irregular, fato que permitia continuar internando adolescente pertencente a famílias de baixa renda.

O Código de 1979 define como situação irregular: a privação de condições essenciais à subsistência, saúde e instrução, por omissão, ação ou irresponsabilidade dos pais ou responsáveis; por ser vítima de maus tratos; por perigo moral, em razão de exploração ou encontrar-se em atividades contrárias aos bons costumes, por privação de representação legal, por desvio de conduta ou autoria de infração penal. Assim as condições sociais ficam reduzidas à ação dos pais ou do próprio menor, fazendo-se da vítima um réu e tornando a questão ainda mais jurídica e assistencial, dando-se ao juiz o poder de decidir sobre o que seja melhor para o menor: a assistência, proteção ou vigilância. Na prática consagra o que vinha fazendo a FUNABEM. [...] Estas estratégias não alteram, de fato, a situação da criança brasileira (FALEIROS, 1995, p. 81).

Pela legislação que vigorou desde 1927, passando pelo Código de 1979, até a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, toda criança e adolescente eram passíveis de serem enquadradas e sentenciadas como 'irregulares'. O Estado, através das sentenças dos Juízes de Menores, propunha ser o grande 'pai dos menores'. Não se levava em conta a família e nem a comunidade, o SAM produziu uma rede de instituições e uma tecnologia do internamento, que permitia às famílias se livrarem dos filhos insubmissos entregando-os às instituições, muitas vezes com apelos aos políticos e aos manejadores dos internamentos (VOGEL, 1995, p. 309). A FUNABEM não conseguiu se livrar do acervo do SAM, com seu arranjo em estrutura e espaço voltados para a internação. A internação era precedida de triagem, exames e estudos e eram postos em liberdade assim que cessasse a situação de irregularidade. Essa situação não era comum às classes média e alta, levando a concluir que, na impossibilidade de as famílias pobres cuidarem de seus filhos, o estado cuidaria. Como os filhos dos ricos não estariam internados, não teríamos a pressão para que estas instituições fossem realmente ressocializadoras e, sim, continuassem apartando o indesejado e punindo o infrator.

Com a ditadura militar, consolidou-se a idéia de que o lugar de criança pobre é no internato. Através dos artifícios jurídicos, enquadrou-se a infância em situação irregular, classificando-a como carenciado ou como 'menor infrator'. Mediante a articulação com as Ciências Humanas, poderia ser definida a condição psíquico-social

da irregularidade. É o que Foucault chama de poder epistemológico e tecnológico, que extrai do indivíduo um saber a partir de seu próprio comportamento, um saber clínico, da psicologia e da criminologia. “Um saber sobre os indivíduos que nasce da observação, da sua classificação, do registro e análise dos seus comportamentos, da sua comparação, etc” (FOUCAULT, 2001, p. 121). A classificação ‘irregular’ será dada pelo judiciário, baseada nas análises de relatórios emitidos pelos especialistas, por ter medido e observado a situação do sujeito.

Portanto, para que a ‘irregularidade’ emergisse como objeto de poder-saber no Brasil foi necessário que o advento da República trouxesse a extinção da antiga Roda dos Expostos; o aparecimento da rede profissionalizante de ensino, separada da assistência aos desvalidos; a elaboração e criação do Código e Juizado de Menores; a aceitação de princípios eugênicos por profissionais que atuavam na área e a criação do Laboratório de Biologia Infantil; a instituição de uma Delegacia de Polícia especializada no trato com o menor; e, finalmente, a criação de uma instância (FUNABEM), encarregada de formular políticas para o menor a nível nacional, com seus braços executivos a nível Estadual (as FEBEMs) (ARANTES, 1995, p. 214).

Sob a ditadura, a política de atenção aos adolescentes infratores continuava privilegiando a institucionalização e desconsiderando a relação entre o adolescente e a comunidade, pois a estrutura da FUNABEM funcionava como uma camisa de força do sistema federal sobre os estados, calcado na necessidade de segurança social e nacional. A política deste período foi um fracasso, na medida em que priorizou o aspecto **corretivo** ao invés de um paradigma **educativo**, preconizado nas boas intenções de alguns psicólogos, juristas e pedagogos.

Quando é publicado o Código de Menores de 1979, a sociedade brasileira exige a liberalização do controle exercido pela ditadura sobre as organizações populares, sobre o direito de expressão e de voto. A recessão econômica, associada aos movimentos de greve e vitórias da oposição, leva o governo a adotar uma inflexão lenta e gradual do controle ditatorial.

Na década de 1980, vários movimentos organizados passaram a exigir mudanças no ordenamento jurídico, policial e social de atendimento à infância. Entre estas organizações se encontravam o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMRR) e a Pastoral do Menor. “Todas estas organizações visavam

salvaguardar os direitos das crianças e dos adolescentes, freqüentemente violados pela polícia e pelas FEBEMs do governo” (MARCÍLIO, 1998, p. 227). Essas mobilizações levaram à aprovação de emenda popular à Constituição de 1988, na forma do artigo 227, garantindo direitos à criança e ao adolescente. Em 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente. “Com a aprovação do ECA, a Funabem – de tantos erros e de tão poucos acertos – foi extinta. [...] As políticas assistenciais passaram, então, a ser dirigidas ao atendimento compensatório a toda criança de que delas necessitassem. [...] as crianças deixam de ser objetos e passam a ser sujeitos de Direito” (Idem, p. 228).

Logo após a aprovação, o ECA foi euforicamente recebido; porém as políticas públicas para a infância continuavam sendo de forma descontínua, pontual e sem eficiência. “Sete anos depois da aprovação do ECA, ainda não se encontraram fórmulas ou projetos concretos para garantir os Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil” (Idem, p. 226). Os apontamentos legais e os discursos de políticos e técnicos denotam a vontade de descentralizar nos estados a atenção aos adolescentes infratores e, além disso, criar ambientes educativos eficazes para torná-los cidadãos. Inicia-se a municipalização dos atendimentos, fazendo com que no Paraná surjam outras instituições para cuidar dos infratores, além da Queiroz Filho.

O ECA, apesar de estar regulamentado e presente nas leis estaduais e municipais da maioria do território brasileiro, possui ainda uma estrutura bastante frágil. Além disso, não existe uma vontade coletiva de que os jovens, menores de 18 anos, possuam um tratamento diferenciado do adulto e adequado às suas características próprias. Apesar das várias iniciativas governamentais e não governamentais, continuamos encontrando adolescentes em conflito com a Lei em delegacias, em estabelecimentos nos antigos moldes das FEBEMs, ou piores. O que menos se encontra em relação a esses adolescentes é impunidade (MORELLI, 1999, p. 153).

Na maioria dos estados brasileiros, continuamos com as FEBEMs e, conseqüentemente, com a violência. Essas instituições, embora tenham um discurso educativo, treinam os adolescentes apenas para a mão-de-obra, tornando os menores dóceis e úteis.

O ECA é promulgado em 1990, fazendo desaparecer o termo *menor* e colocando em seu lugar os conceitos de criança e adolescente, considerando-os

como sujeitos de direito, como cidadãos, e propugnando a doutrina da proteção integral. Estabelece uma articulação entre o Estado e a sociedade, municipalizando e criando conselhos e fundos para garantir execução das políticas sociais de proteção.

A adolescência é uma fase da vida que ganhou um tratamento e conceituação própria após o século XIX. Esta fase passou a ter importância social e histórica, chegando a ser consagrada nas normas jurídicas. As práticas judiciais recairão sobre novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, novas formas de sujeitos de conhecimento, que nascem das práticas sociais de controle e vigilância (FOUCAULT, 2001, p. 8), que a elite política e econômica percebe como necessária para o disciplinamento do novo sujeito: o adolescente.

Desde a República é construída a imagem de 'menor', atribuída ao filho do pobre ou abandonado, em oposição às crianças, conceito dado aos filhos de famílias abastadas. O 'menor' passou a ser problema e como um fardo a carregar as estruturas e instituições do estado, bem como a lei, passou a judicializar esse problema, ou como ameaça ou como coitadinhos. O encaminhamento para o trabalho se constituirá desde o início como a opção pedagógica de ressocialização. Inicialmente era preconizado o trabalho agrícola, nos patronatos e colônias agrícolas, tidas como saudáveis, por ser em contato com a natureza e longe da perniciosa concentração urbana. Depois, já na década de 1920, os infratores passaram a ser encaminhados para a aprendizagem de ofícios urbanos, preparando inclusive mão-de-obra para a nascente indústria brasileira. A legislação acompanha estas mudanças que são de caráter dual, pois, ao defender a infância, teme expor a sociedade à periculosidade e em nome da segurança nacional, nos governos Vargas e na ditadura militar, optam pelo arquipélago carcerário, excluindo a infância irregular do meio social. O progressivo intervencionismo estatal nessa questão transforma o 'menor' como filho do estado, concretizada pela figura do Juiz de Menores, com funções assistencial e jurisdicional, pautadas em princípios científicos com suporte nas Ciências Humanas. É a consagração do ideal filantrópico do início da República, que, na ocasião, combatia a caridade cristã do período colonialista e imperial, propugnando a higiene pública e o saneamento da nação.

Da década de 1940 até o golpe militar de 1964, além de consolidar o estabelecido no Código Mello Mattos, consolida-se a sistematização nacional dos

organismos de controle e assistência, com a criação do SAM, do DNCr e da LBA, centralizados no governo federal, com a produção de saberes sobre a criança e o adolescente, que seriam aplicados em cada estado da federação. As tentativas de reformulação encontram dificuldade de apoio no período democrático-populista, por conta das grandes divergências políticas e ideológicas, e logo vem a ditadura, que reformula algumas práticas, criando a FUNABEM, as FEBEMs e reformulando o Código de Menores, porém, mantendo a força dos Juizes de Menores, o conceito de situação irregular e em nada alterando o interior das unidades de internação de infratores. Foi um século perdido (RIZZINI, 1997b) para as políticas da infância.

A partir da extinção do SAM e da criação da FUNABEM, diminui a repressão às crianças pobres e inicia-se a separação dos adolescentes infratores dos demais. Por isso as crianças serão menos criminalizadas que os adolescentes. Para elas é dirigida uma rede de apoio e proteção, promovida pela assistência social. Para o adolescente infrator ou abandonado a realidade permanecerá dura, as políticas públicas continuariam repressivas e dissimuladas em discursos de internação e reeducação.

No final dos anos de 1990, surge uma outra definição etária e novas propostas de proteção para crianças e adolescentes. Com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, muda-se radicalmente o conceito sobre a infância, descentralizam-se as atribuições aos municípios, com apoio em nível estadual e nacional. O Judiciário perde suas atribuições sócio-assistenciais, o Legislativo perde o monopólio da representação comunitária e o Executivo fica diminuído no poder de formular e fiscalizar as políticas públicas. Também os organismos filantrópicos perdem autonomia para formular livremente os programas de assistência. A infância, em situação de risco, passa a ter soluções locais e as crianças, inseridas na convivência comunitária, passam a ser, pelo menos ao nível de norma, cidadãos e sujeitos de direito.

É reforçado o enfoque educacional para a reintegração social dos adolescentes infratores. As ações administrativas devem eliminar as unidades de internamentos totais, construindo unidades menores, onde os adolescentes serão separados por compleição física e pela espécie do delito praticado. O trabalho educativo está subordinado à necessidade de educação geral, complementar ao

aspecto escolar da instituição.

O conceito e a relação social do adolescente alteram-se com as mudanças sociais, fazendo surgir o adolescente infrator, como categoria singular, recentemente. A infância se ampliou, subdividiu-se em criança e adolescente. O conceito e a definição de cada um ganhou categorização jurídica e social. A ampliação da adolescência continua ocorrendo, conduzindo, necessariamente, a uma mudança de postura em relação à sua abordagem jurídica. Quando esta nova adolescência vier a transgredir a lei, terá, certamente uma abordagem assistencial e disciplinar completamente nova.

Ariès e Gélis nos demonstraram que a criança ganha significação histórica e amplia esta fase, na medida do afeto e do interesse em discipliná-la. Também este período da vida amplia-se, chegando a surgir uma nova fase chamada adolescência, por força da escolarização e da leitura. É o domínio da leitura e da escrita que torna possível a interação e integração com o mundo do adulto, diminuindo conflitos de entendimento das coisas e facilitando o disciplinamento.

FERNANDES (2000, p. 96) trata da expansão da adolescência ao extrair o conceito de infância de uma crônica oitocentista dizendo que o “retrato de criança, historicamente e socialmente datado, ele reproduz a aceitação da adultificação prematura da infância. [...] Ele representa um adulto subevoluído do ponto de vista físico mais do que do ângulo mental”. A antecipação da adolescência, avançando no tempo infantil, segundo Rogério Fernandes, está na medida da busca por comportamentos mais maduros, por uma visão ‘adultocêntrica’ da criança. Seja para a criança pobre pela educação ‘natural’ da rua, seja para a criança rica através da iniciação apressada pelo adulto.

Ao estudar a institucionalização da comemoração da criança em Belo Horizonte, Maria Cristina Gouveia e Cynthia Veiga concluem que aquela comemoração não indicava a valorização da criança, mas sim “garantir e celebrar sua adesão ao projeto adulto, sendo a menoridade da condição infantil festejada” (GOUVEIA, 2000, p. 157).

Estes estudos mostram a adultificação da infância, fazendo com que se antecipe a adolescência.

Atualmente, com a influência da linguagem televisiva, que antecipa as coisas

do mundo antes da aprendizagem da escrita, temos um fenômeno da antecipação da adolescência. A linguagem televisiva é apenas ouvida e vista, desnecessária a leitura, transportando todas as nuances do mundo adulto para a criança. Por outro lado, com a necessidade de maior escolarização, associada à valorização dos prazeres da juventude, conduz-se a um retardamento para entrar no mundo do adulto. A Psicologia analisa que a medida da compreensão do que significa adolescência temos uma ampliação desta fase. “Quem funciona sistematicamente como um adolescente, em qualquer idade, será um adolescente. Seja uma criança precoce, de 8 anos (um menino de rua), ou um adulto de 40 anos (adulto ainda dependente dos pais ou do cônjuge). São exemplos de adolescências expandidas tanto para baixo, como para cima” (CÂMARA, 1999, p.55). A ampliação da adolescência brasileira também é estudada por outras áreas do conhecimento humano, o que nos leva a concluir que é um fenômeno que ocorre desde o século XVII.

Quando, no início do século XX, ampliou-se socialmente a adolescência, o comportamento peculiar fez com que juristas e filantropos, baseados na cientificidade dos novos conhecimentos criminológicos, colocassem em prática as leis e programas para discipliná-los, pois sua delinquência era considerada pré-existente.

Investidos de uma teorização médico-científica, os movimentos de reforma social transformaram a diferença cultural e socioeconômica em patologia, concluindo pela necessidade de separar jovens e crianças de suas famílias disfuncionais. [...] Assim, os especialistas caracterizaram a delinquência juvenil como consequência da pobreza, da pobreza, da ruptura dos laços familiares e também de condições precárias de moradia e lazer, compreendidas como patologias sociais. [...] Com efeito, as instituições totais, os reformatórios, internatos ou as escolas profissionalizantes foram preparados para receber, além dos jovens delinquentes e daqueles abandonados pelas famílias, todo e qualquer jovem e criança que vivesse em um ambiente favorável ao desenvolvimento dos vícios e transgressões (CÉSAR, 1999, p. 20).

Na medida em que surge a adolescência, suas pequenas transgressões ou comportamento diferenciados são enquadrados na irregularidade pela norma jurídica e a partir daí ocorrem o internamento dos infratores. Na medida em que a adolescência se amplia e se singulariza ainda mais, os infratores são separados dos demais adolescentes irregulares, para um processo de ressocialização em uma instituição. Esta ressocialização ocorre sob os auspícios da pedagogia, da educação. Mas tudo isso é tão-somente discurso, como a oferta de educação a todo o povo produzido pelos republicanos no início do regime. A punição será sutil e

dissimulada pelo discurso educativo, apenas preparando mão-de-obra, simples, utilitária e dominadora, ou ainda, colocando simplesmente os infratores para trabalhar. Além disso, outras punições ocorrem no micro-poder cotidiano, extrapenal, nas delegacias e nas ruas.

As mudanças continuam ocorrendo, a abordagem do assunto se diferencia na medida da ampliação da adolescência. O olhar sobre um tipo específico de adolescente, o infrator, também se altera.

Em resumo, temos que a infância em situação de risco social e pessoal, conceituação que se aplica a crianças e adolescentes abandonados, desvalidos ou infratores, é associada à construção discursiva nacional de uma representação específica da criança e nos legou um acervo de políticas sociais e de regulamentações jurídicas. As crianças abandonadas nas ruas, recém-nascidas e expostas, motivaram o surgimento, no Brasil Colônia, das primeiras instituições preocupadas com a infância. A partir daí temos a construção de políticas de atenção às crianças desvalidas, que copiam o modelo português e europeu de assistência. No início do século XX, essa preocupação se divide em duas formas de atuar de acordo com a idade. Às crianças é oferecida uma estrutura de apoio assistencial e aos adolescentes infratores uma legislação punitiva, uma estrutura correccional, pois a adolescência ainda não existia historicamente. O tratamento caridoso era destinado às crianças por instituições ligadas, em sua maioria, à Igreja Católica. Com a República, o modelo caritativo é questionado pela filantropia, que propõe uma assistência científica, porém se identificam mais com as propostas de *correção*, enquanto que a caridade envereda exclusivamente para as obras preventivas. Uma nova ordem legal inicia a distinção entre adolescente e o adulto; surgem as primeiras instituições estatais para infratores e abandonados.

Com o advento da República são criadas as primeiras instituições em que as atividades eram menos para melhorar as chances de igualdade do adolescente e mais como antídoto à ociosidade e à criminalidade. A diferença entre adolescente infrator e adolescente pobre ou abandonado passou a ser considerada no Brasil somente a partir da segunda metade do século XX, quando se deixou de confundir e tratar pobre como infrator. Isso se dará na medida da ampliação histórica da adolescência, na descoberta da singularidade jurídica do infrator e da importância

com que será tratado pela estrutura estatal. Neste contexto é que surgirá a Escola para Menores Queiroz Filho no atendimento exclusivo aos infratores, com uma proposta de disciplinamento via ação educacional.

1.3 O ENCARCERAMENTO E A REEDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DE MICHEL FOUCAULT

A abordagem histórica de uma casa disciplinadora nos leva a considerar os estudos de Michel Foucault, que analisou as penalidades, suas inscrições legais, conceito e mudança das punições no decorrer dos tempos. Três aspectos de seu pensamento são absolutamente relevantes para o embasamento do presente estudo.

Primeiro, é que Foucault estuda o controle e as práticas sociais através de uma análise histórica, pois na medida em que se alteram a estrutura social e o ambiente político, mudam-se as formas de coerção e controle social.

Têm-se assim esses projetos, esses textos e até esses decretos adotados pelas Assembléias. Mas, se observarmos o que realmente se passou, como funcionou a penalidade algum tempo depois, por volta de 1820, no momento da Restauração na França e da Santa Aliança na Europa, percebemos que o sistema de penalidades adotado pelas sociedades industriais em vias de formação, em vias de desenvolvimento, foi inteiramente diferente do que tinha sido projetado alguns anos antes. Não que a prática tenha desmentido a teoria, porém ela se desviou rapidamente dos princípios teóricos que encontramos em Beccaria e Bentham (FOUCAULT, 2001, p. 83).

Na Europa do século XVII, os delitos eram interpretados como uma afronta ao Estado que, personificado na figura do Rei, deveria ser vingado. Portanto, a pena não era reparadora, muito menos para a reeducação. Fazia-se o suplício; a punição recaía sobre o corpo. O suplício fazia parte de um ritual político, pelo qual se manifesta o poder, pois o Rei não atua como árbitro entre dois adversários, mas reage diretamente àquele que o ofendeu, além de reparar o prejuízo moral causado ao reino. “O suplício tem então uma função jurídico-política. É um cerimonial para reconstituir a soberania lesada por um instante” (FOUCAULT, 1999, p. 42). Na segunda metade do século XVIII, os debates e teorias apontam para uma suavização das penas, para um remanejamento do poder de punir. É a sociedade em que a burguesia, com o desenvolvimento da produção, reclama uma valorização jurídica e moral das relações de propriedade, onde o direito de punir deslocou-se da vingança do soberano à defesa da sociedade. Para os reformadores, punir demais é em vão, gasta-se demais e não traz resultados.

Sob a humanização das penas, o que se encontra são todas essas regras que autorizam, melhor, que exigem a *suavidade*, como uma economia calculada do poder de punir. Mas elas exigem também um deslocamento no ponto de aplicação desse poder: que não seja mais o corpo, com o jogo de ritual dos sofrimentos excessivos, das marcas ostensivas no ritual do suplício; que seja o espírito, ou antes, um jogo de representações e de sinais que circulem discretamente, mas com necessidade e evidência no espírito de todos. Não mais o corpo, mas a alma (FOUCAULT, 1999, p. 84).

Nesse caso as penas seriam de acordo com os delitos, desde a humilhação e execração pública, passando pela deportação, trabalhos forçados e até pena de tалиão. Seria a técnica da pena-efeito e da pena-representação. Não existia pena uniforme; contudo, a prisão que seria um castigo específico para certos delitos, generaliza-se, “entre a morte e as multas, ela ocupa, sob certo número de formas, quase todo o campo das punições possíveis”. (Idem, p. 95). Ao contrário das proposições e abordagens teóricas, a prisão passa a ser a institucionalização do poder de punir, atuando sobre o indivíduo tornando-o obediente, sujeito a hábitos, regras e ordens. O corpo é treinado, corrigido por um sistema de autoridade, por uma ‘ortopedia’, que o corrige individualmente. Ao final do século XVIII, temos três dispositivos das tecnologias de poder: o suplício, a representação e a reeducação. É o surgimento da disciplina, tornando os corpos dóceis, na prisão, no quartel, na escola; controlando o tempo através de horários para as atividades e o descanso, controlando os espaços com uma arquitetura específica, dispondo o poder com uma hierarquia vigilante. Surge também o exame, que permite qualificar, classificar e punir, que é um investimento político no campo do saber para que o indivíduo passe a ser objeto de poder.

No século XIX, a detenção penal toma o lugar dos suplícios e das teorias reformadoras. Com a estatização da polícia e da justiça, passamos a ter uma sociedade controlada, disciplinada pelas prisões. A prisão perfeita seria o panóptico concebido pela arquitetura para que o preso, de uma torre central, seja permanentemente visto, vigiado e submetido a uma análise de comportamento, com economia de recursos. Este saber disciplinar é transformado em poder que atua sobre outras instituições; “a fábrica, a escola, a prisão ou os hospitais têm por objetivo ligar o indivíduo a um processo de produção, de formação ou de correção dos produtores”

(Idem, 2001, p. 114). A função destas instituições não é mais a de controlar o tempo dos indivíduos, mas a de controlar seus corpos. Nem tanto a correção, mas a produção.

O contexto capitalista cria um conjunto de técnicas que transforma o corpo e o tempo dos homens em tempo e força de trabalho, não forçado por um poder hegemônico, identificado numa classe ou num fenômeno maciço engendrador, mas numa trama capilar de poder, que cria o disciplinado, que também disciplina, fazendo de todos, agentes de produção. As instituições disciplinadoras não foram criadas pelos capitalistas, porém geraram saberes que foram potencializados por eles para criar uma sociedade disciplinar. Nesse caso, o indivíduo é efeito do poder e também centro de transmissão, através da família, vizinhança, escola, médicos, professores e outros agentes reais do cotidiano, não articulados pela burguesia, mas que são mecanismos de poder que começaram a se tornar econômica e politicamente úteis, absorvidos então pelo capitalismo.

[...] não foi a burguesia que achou que a loucura devia se excluída ou a sexualidade infantil reprimida. Ocorreu que os mecanismos da exclusão da loucura e de vigilância da sexualidade infantil evidenciaram, a partir de determinado momento e por motivos que é preciso estudar um lucro econômico e uma utilidade política, tornando-se, de repente, naturalmente colonizados e sustentados por mecanismos globais do sistema do Estado (FOUCAULT, 2000, p. 185).

Michel Foucault estuda o poder fora do campo delimitado pelo poder estatal e jurídico, mas a partir dele, observa através deste método que o controle dos corpos permite, pela vigilância, extrair tempo e trabalho.

[...] para que existam as relações de produção que caracterizam as sociedades capitalistas, é preciso haver, além de um certo número de determinações econômicas, estas relações de poder e estas formas de funcionamento de saber. Poder e saber encontram-se assim firmemente enraizados: eles não se superpõem às relações de produção, mas se encontram enraizados muito profundamente naquilo que as constitui (FOUCAULT, 2001, p. 126).

A análise feita por Michel Foucault desnuda o encarceramento, suas mudanças e conceitos ao longo do tempo. É preciso livrar-se da ilusão de que tais

idéias e práticas têm origem meramente nos fundamentos da racionalidade, pois as práticas sociais fazem aparecer novos conceitos; o sujeito de conhecimento tem uma história, é a história dos domínios do saber.

O segundo aspecto que interessa em Foucault é a análise das abordagens jurídicas dos erros, códigos, punições e fatos do regramento cotidiano da sociedade. Não é a história do direito e das leis, mas o que a sociedade elege como corretas maneiras de agir e pensar. O que é a verdade ou qual verdade foi considerada? O que é subjetivamente certo e verdadeiro? Historicamente estas informações estão gravadas principalmente nas ordenações jurídicas. Para Foucault, portanto, a verdade tem uma história. “Pareceu-me que entre as práticas sociais em que a análise histórica permite localizar a emergência de novas formas de subjetividade, as práticas jurídicas, ou mais precisamente, as práticas judiciárias, estão entre as mais importantes” (Idem, 2001, p. 10).

Quando analisamos os adolescentes infratores encarcerados na Escola Queiroz Filho, observamos que cumpriam uma determinação judicial, que é uma interpretação e aplicação de uma norma jurídica, que conceituou o que é infração, dispôs uma forma de evitar tal transgressão e a forma de reeducá-los. Estavam detidos por infringir uma norma jurídica, sendo que esta é uma categoria familiar na análise foucaultiana. A norma e a Lei são originadas de um consenso dos detentores do poder do Estado, podendo ser refeitas e aplicadas, segundo seus conceitos (sua verdade) e adaptando mecanismos para o controle social.

O adolescente, na Queiroz Filho, sofreu a ação desse poder soberano, através de uma Lei que determinava, por exemplo, que uma algazarra, um furto ou outro crime contra a propriedade seria algo punível. Além disso, o disciplinamento interno (como a humilhação e o controle do tempo, entre outros) é a continuação desta Lei, num micro-poder, por meio de regras e normas, que compõem o universo de controle disciplinar. A Queiroz Filho, sendo uma instituição de governo compõe, junto com a Lei e as normas, os instrumentos para a soberania e a governamentalidade¹¹.

¹¹ Michel Foucault define governamentalidade como “o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2000, p.291).

O mecanismo da detenção (internamento) seria ao mesmo tempo um castigo exemplar, a eliminação da convivência social, bem como uma oportunidade de correção, segundo a 'verdade' predominante no meio social e protagonizada pelas estruturas e agentes do governo. "[...] as condições políticas, econômicas de existência não são um véu ou um obstáculo para os sujeitos de conhecimento, mas aquilo através do que se formam os sujeitos de conhecimento e, por conseguinte, as relações de verdade" (Idem, 2001, p.27).

As Ciências Humanas orientarão na elaboração dos conceitos através de um saber clínico que, por sua vez, implicarão no surgimento de normas e regras do cotidiano (não jurídicas) e Leis. O exame cria saberes para a criminologia, psiquiatria, pedagogia e medicina, ele identifica naquele que cometeu um delito o grau de anormalidade ou periculosidade e o classifica, determinando o tipo de procedimento de controle e recuperação, que resulta num controle político-científico do meio (Idem, 2000, p. 93). O inquérito e o exame, a par do sub-poder, são formas de saber-poder ao nível da produção e da constituição, por fim, do sobre-lucro capitalista.

A Medicina, por exemplo, como afirma Michel FOUCAULT (2000, p.97), pode exercer um controle médico e autoritário sobre a população, uma assistência-controle, "[...] uma medicina que é essencialmente um controle da saúde e do corpo das classes mais pobres para torná-las mais aptas ao trabalho e menos perigosas às classes mais ricas" .

O saber, o conhecimento, tomado pelo exame e o inquérito, junto ao sujeito, gera um conceito, uma 'verdade', que é transformada em regras e Leis pelo poder. Essas 'verdades', esses conceitos, também penetram em todos os poros sociais, criando a sociedade disciplinar. Para punir, deter e controlar, não se inventa nada de novo, e sim, adaptam-se mecanismos de coerção que vão desde a prisão até a humilhação pública, passando pelo controle do tempo e do espaço. Existe, "[...] de um lado, um sistema de direito, sábio e explícito – o da soberania – e de outro, as disciplinas obscuras e silenciosas trabalhando em profundidade, constituindo o subsolo da grande mecânica do poder" (FOUCAULT, 2000, p. 189).

Nesse caso, o governo paranaense exerce sua força usando as Delegacias de Menores, as unidades de encarceramento, os procedimentos normatizadores e as leis. Os saberes também serão utilizados para o planejamento racional da ação de

gerir os indivíduos, seus bens e relações. A disciplinarização da população é requisito essencial para a governamentalidade (PEREIRA, 2000).

A prisão tornou-se opção mais usual nos mecanismos penais de punição e controle. As outras formas foram o banimento, o suplício, o enforcamento, a humilhação pública, entre outras. Passando pela instituição prisional, o delituoso passa a ser um delinqüente, ou seja, o que o caracteriza não é o ato praticado, mas a sua vida, o rótulo e a classificação dada pela análise clínica do sujeito. “A técnica penitenciária se exerce não sobre a relação de autoria, mas sobre a afinidade do criminoso com seu crime. [...] O castigo legal se refere a um ato; a técnica punitiva a uma vida” (FOUCAULT, 1999, p.211).

A Lei determinou o uso freqüente da prisão em razão de que, “[...] ao fabricar delinqüência, ela deu à justiça criminal um campo unitário de objetos, autenticados por *ciências* e que assim lhe permitiu funcionar num horizonte geral de *verdade*” (Idem, 1999, p. 214).

O terceiro aspecto, que nos interessa, abordado pela teoria foucaultiana é a relação que se desenvolve entre tecnologia médica, penal e educacional, que aprimora métodos de controle do indivíduo, sobre seu tempo, seu espaço, sua moral, a fim de suavizar e humanizar as penas, porém extraindo mais benefícios ao sistema e saberes para as ciências sociais. A condenação do século XIX àquele que rouba porque é mau, é transformada atualmente em uma explicação do tipo, ‘ele rouba porque é pobre’ ou ‘toleramos mais o roubo do pobre que do rico’. Esse é o discurso sobre a delinqüência, mas nem todos os pobres roubam, “assim o delinqüente é submetido a uma tecnologia penal, o da prisão, e a uma tecnologia médica, que não é a do asilo, é ao menos o da assistência pelas pessoas responsáveis” (FOUCAULT, 2000, p. 135).

Os métodos de análise e descrição comportamental do indivíduo ou o saber-poder extraído dele são os mesmos que servem para organizar uma prisão, uma escola ou um hospital, readaptando sua arquitetura, sua anatomia, para a correção. “[...] O método de análise clínica, mesmo a reorganização das escolas e dos hospitais parecem obter sua significância a partir da anatomia patológica”.¹² O edifício é

¹² “[...] the methods of analysis, the clinical examination, even the reorganization of the schools and hospital seemed to derive their significance from pathological anatomy” (Cf. FOUCAULT, 1994, p. 124).

adaptado para olhar e examinar, “da clínica passou-se para a anátomo-clínica” (ARAÚJO, 2000, p. 35), com a disponibilização do sujeito-objeto a ser conhecido, enquadrado e reformado. As instituições são organizadas para a correção dos elementos doentes ou indesejáveis socialmente. Há uma relação entre as instituições, pois elas disciplinam os indivíduos, através de um regime de punições e recompensas, criam a virtude do trabalho, moldam esses indivíduos, numa *ortopedia* social, ou seja, isso se constitui uma tecnologia de reforma.

As instituições brasileiras que internavam e davam assistência às crianças e adolescentes no início do século passado, tinham uma maneira uniforme de discipliná-las: o trabalho.

O uso de atividades laborais, preconizando a reeducação pelo trabalho aplicado a maioria das instituições, indicava uma forma sutil de punição. Porém a tese era a da salvação do adolescente pela educação. Ela traduzia uma vontade de vingança social e controle sobre o interno, na medida em que o mantinha ou trabalhando ou na aprendizagem de um ofício, como o de serralheiro da Queiroz Filho. Seria uma mão-de-obra disponível para as necessidades do mercado, além da possibilidade de estar submissa e docilizada.

Não seria a punição usando a rudeza do suplício e nem do enclausuramento, mas uma ação educativa, que continuaria a punir, ao tempo que sutil e útil à sociedade capitalista. Além disso, se os internos trabalhassem, diminuiriam os custos de manutenção da unidade. A suavização das penas no decorrer dos últimos séculos, fenômeno bem conhecido, reflete muito mais que uma humanização ou mudança quantitativa, é o deslocamento do objeto da ação punitiva, ou seja, mudança de objetivo, tornar econômica, submissa e útil.

Tanto na escola como na prisão ou no hospital o controle pressupõe controle do tempo, do espaço (arquitetura) e do corpo e exige o exame para o enquadramento de cada um, para a criação de um saber clínico sobre ele. “São instrumentos reais de formação e de acumulação do saber: métodos de observação, técnica de registro, procedimento de inquérito e de pesquisa, aparelhos de verificação. [...] aparelhos de saber que não são construções ideológicas”. (FOUCAULT, 2000, p. 186). Quanto mais saber sobre o indivíduo e sobre a forma de controlá-lo, mais humanizada e útil será a pena.

Como a pesquisa trata de adolescentes infratores encarcerados, tendo como hipótese que a instituição atuava na reeducação, os estudos de Foucault embasam a nossas análises.

Foucault analisou os processos disciplinares empregados nas prisões, considerando-os exemplos da imposição às pessoas, dos padrões *normais* de conduta estabelecida pelas ciências sociais.

Na obra **Vigiar e Punir** explicitou-se a noção de que as formas de pensamento são também relações de poder, que implicam a coerção e imposição. O saber médico se constitui, realizando a separação do positivo e do negativo, do normal e do patológico, do compreensível e do incomunicável, do significativo e do insignificante. Esta separação, codificando a estranheza - a anormalidade - do que escapa ao racional, é acompanhada de um amplo movimento de enclausuramento: o louco no hospício, o doente no hospital e o associal na prisão.

Ao analisar a relação entre a Escola Queiroz Filho e o Sistema de Ensino, observaremos a partir deste três aspectos da teoria de Foucault. Os mecanismos de disciplinamento, as mudanças e adaptações ocorridas na Queiroz Filho, na medida da troca do governo do Estado e da direção da unidade, serão observados na perspectiva foucaultiana da forma de punir. Outro aspecto trata de não negligenciar a importância dos estatutos legais e sua ramificação para a instituição, dando poderes ao monitor, aos agentes de segurança, não descritos objetivamente na lei, mas que de fato passam a compor o universo de subserviência do infrator, ou seja, a teia de micro-poderes. Por fim, analisar a possibilidade de a ação educativa estar servindo para a humanização da pena; não sem deixar, porém, de representar uma forma eficiente de punir.

CAPÍTULO 2

HISTÓRICO DA ESCOLA PARA MENORES PROFESSOR QUEIROZ FILHO

Os antecedentes históricos da adolescência no Paraná, com base na legislação, discurso e instituições, colocarão a Queiroz Filho como um marco da separação entre presos adultos e adolescentes, entre meninos e meninas e entre abandonados e infratores.

Antes do surgimento do Juizado de Menores em Curitiba, em 1926, criou-se, para as crianças desvalidas, a Colônia Infantil e juntaram-se os adolescentes infratores e abandonados no Instituto Disciplinar. Depois da criação do juizado, surgiram leis e institutos como abrigos, a Escola de Preservação e o Patronato Agrícola, para crianças e adolescentes abandonados; e duas escolas de reforma na tentativa de separar os infratores sentenciados. Isso, na prática, como veremos, não irá ocorrer.

A Escola de Reforma e Preservação masculina foi transferida, em 1928, para um espaço junto à Estação Experimental do Bacacheri, em alas separadas. Realizava assim a intenção da lei de 1909, da Colônia Infantil – que desejava preservar os jovens da pobreza, não aceitando criminosos, e a de 1918, do Instituto Disciplinar – com objetivos de regeneração dos delinqüentes.

A tentativa de separar infratores dos presos adultos no Paraná e que deu origem a Queiroz Filho começa com o Instituto Disciplinar, em 1918; depois a criação da Escola de Reforma Masculina em 1926, que veio se unir ao Instituto Disciplinar na Estação Experimental do Bacacheri, em 1928; depois a Escola de Reforma do Canguiri, em 1933 e por fim a Escola para Menores Professor Queiroz Filho, em 1965.

Vimos que, no início do século XX, os delitos cometidos por crianças e adolescentes eram analisados e julgados à luz do Código Penal, visto que o Juiz aplicava a pena observando-se a idade e a capacidade de discernimento sobre aquilo que cometiam. Assim, os menores de nove anos estavam livres de qualquer pena, porém aos delinqüentes na idade de nove até 14 anos e julgados pelo juiz como tendo agido com discernimento, seriam detidos e encaminhados para uma

instituição reformadora. Contudo este apenamento, conforme ditavam as regras legais, deveria ocorrer em ambiente próprio para a sua recuperação. No Paraná, ainda não havia nenhum disciplinário, motivo que levou o Desembargador Manoel Cavalcante Filho, Chefe de Polícia, em Relatório ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, a recomendar em 1913, a criação de um Disciplinário Industrial para Menores. Segundo o desembargador, a Justiça encontrava-se impotente, pela falta de estabelecimento próprio para reclusão dos menores delinqüentes (PARANÁ, 1913b, p. 09), já que não se podia mantê-los em presídios comuns, reservados aos maiores de 14 anos de idade. Afirmava o Chefe de Polícia que o Disciplinário Industrial era uma exigência do Artigo 30 do Código Penal e que o Estado do Paraná não o cumpria.

Não só existia a preocupação com um lugar para acomodar os adolescentes delinqüentes condenados, mas também se notava uma preocupação com as crianças e adolescentes de rua e sem instrução. Combater tal situação era tábua rasa salvacionista do discurso oficial. Tanto que aos menores de nove anos abandonados era recomendado ao Estado do Paraná criar uma Escola Premunitória ou uma Colônia Infantil, com o caráter educativo e de preservação, segundo Relatório do Desembargador Conrado Caetano Erichsen:

[...] necessidade imperiosa de imprimir a mais ativa e eficaz colaboração, tanto quanto for dado a cada um, na grande obra da educação popular. [...] estão escritas em nosso pacto fundamental de 24 de fevereiro de 1891, é sabido de todos, a preocupação dos homens dirigentes, a primordial obrigação que lhes impõe o patriotismo, é desenvolver o ensino popular [...] A Escola primária distribui os seus benefícios a crianças que, em regra, se acham sob a proteção dos pais ou de outros representantes legais, a quem compete prover sobre a educação delas. A Colônia Infantil é destinada às crianças desvalidas, que, desde a idade de 7 anos, nela poderão entrar, e conservar-se até aos 18 anos, sob a proteção do poder público, que lhes ministra não só os meios de subsistência, como a educação física, moral e cívica, e, sobretudo, o ensino profissional, na agricultura e na indústria (PARANÁ, 1913a, p.16).

Observando o discurso da necessidade de instrução, dentro da abordagem costumeira do 'alvorecer' republicano, de educação popular, como alternativa de elevação intelectual e moral para todas as famílias brasileiras, caberia ao Estado ser o tutor dessa condição, em ambiente próprio, para os desvalidos, abandonados e

sem família, que estivessem entre 7 e 9 anos de idade. Entre os ideais republicanos, no final do Século XIX, estava o da educação popular mantida pelo Estado. Instruir o povo com os valores da Pátria e da moral, além disso, prepará-lo para o trabalho. Porém, na chamada Primeira República, a educação popular passou a significar mera instrução elementar, pois o Estado não ampliava a oferta de acordo com a demanda, mesmo com a argumentação da necessária educação do povo, de fazer a chamada para a obrigatoriedade da frequência aos alunos nas primeiras letras.

[...] a inovação republicana foi a articulação orgânica pelas classes dominantes de um ideário liberal democrático em torno da educação popular e a determinação empreendida a fim de implantar, efetivamente, um sistema de ensino popular no país consoante a nova ordem social. [...] Decorre, portanto, o entendimento da escola primária como sendo o tipo de escola destinada ao povo por excelência (SOUZA, 1998, p.26).

A educação era valorizada pelos operários, negros, colonos, imigrantes e pequenos comerciantes sempre nesta perspectiva, legitimada pelo discurso do governo republicano que acenava, mas não cumpria a tarefa de ampliar a oferta, “a falta de vagas consistia no contraponto, isto é, o reconhecimento da existência de uma procura pela escola não satisfeita”. (Idem, p. 50). Mesmo com o movimento da Escola Nova, Rosa Fátima entende que foi uma adaptação conjuntural dos interesses liberais diante da demanda popular, para atender em parte e controlar no todo.

No Paraná, a Lei Estadual n. 887 de 12 de abril de 1909, criou a Colônia Infantil destinada a internar os menores desvalidos, sendo que seu artigo 17 proibia o internamento de infratores. Contudo, o caso de um adolescente fraticida da Comarca de Rio Negro, condenado, de acordo com o Código Penal, ao recolhimento em um estabelecimento disciplinar industrial, precipitou a discussão da necessidade de um ambiente deste tipo, já que aquele, não podendo ficar em prisão simples, foi solto. O debate começou com a proposta de ampliar a Colônia Infantil recém-criada, “[...] estabelecendo na mesma Colônia uma parte onde possam ser recolhidos os menores delinqüentes, mantida rigorosamente a separação dos asilados desvalidos e dos delinqüentes” (PARANÁ, 1913, p. 128). Em 1918 é criado o Instituto Disciplinar “aproveitando-se para isso um dos próprios estaduais na zona suburbana desta

cidade e funcionários da polícia civil que ali prestariam seus serviços sem aumento de despesas” (PARANÁ, 1918b).

A Colônia Infantil foi instalada na parte não cultivada do Campo de Experiências do Bacacheri e, na parte cultivada, instalou-se o Patronato Agrícola. A idéia do Governador Affonso Camargo vinha ao encontro dos desembargadores, que pensaram na Colônia infantil como um ambiente de preservação das crianças dos malefícios da rua e da pobreza. Para os infratores foi pensada a correção, na forma do Instituto Disciplinar, com aproveitamento de policiais e instituída a disciplina pelo trabalho. A Lei n. 1.780, que autoriza a criação do Instituto Disciplinar, diz em seu artigo segundo que ele terá duas seções: uma para mendigos, vadios, viciosos e abandonados entre nove e 14 anos e outra para os condenados por infração entre 14 e 21 anos. Estas seções serão “destinadas a incutir hábitos de trabalho e a educar, fornecendo instrução literária, profissional e industrial e de preferência o ensino agrícola” (PARANÁ, 1918a).

A adolescência infratora paranaense, portanto, tinha por base a análise ‘sociológica’ produzida por desembargadores que, ao imperativo legal de aplicar a reclusão aos delinqüentes, enfatizam a necessidade de ambiente apropriado, com uma abordagem educacional, de instrução industrial ou agrícola. Não preconizavam uma escola nos moldes da retórica republicana, mas um adestramento para serem mão-de-obra nos ofícios reservados aos pobres, ou seja, operário ou peão na agropecuária. Nesta superposição de abordagem policial, jurídica, assistencial e educacional, na prática, passou a predominar aquela que eliminava as crianças das ruas e punia os adolescentes infratores, ou seja, a abordagem policial.

O Judiciário passa a exigir do Executivo a construção de instituições que ficariam sob sua administração e controle, aspecto que perdurará por muito tempo na história do Brasil, o juizado-executivo. O Juizado de Menores paranaense foi criado em 1925 e passou a atender a partir de 1926. Dele faziam parte os Abrigos, Escolas de Preservação e de Reforma. Como no resto do Brasil, a assistência à adolescência no Paraná inicia-se sob o comando de um judiciário que julga, interna, administra e fiscaliza a internação. Na década de 1940, sob a orientação do SAM, o juiz ficou com a responsabilidade de sentenciar e fiscalizar, enquanto ao Poder Executivo e à iniciativa privada caberia a tarefa de construir e administrar as

unidades de encarceramento.

Os adolescentes eram sentenciados e internados até que cessasse a periculosidade. Ajuda-nos nesta análise o modo como Michel Foucault entendeu a lei, assumindo gradativamente a função de norma, e o poder aplicador desta norma imbricou-se em saberes da psiquiatria, medicina e da criminologia que traçavam as características daqueles que eram os perigosos e, portanto, objeto de encarceramento (FOUCAULT, 1999). Ao longo da internação, a avaliação criminológica diria se havia cessado ou não a periculosidade. Com base nestes saberes, através de laudos, é que o juiz determinaria o momento da libertação do internado.

Para auxiliar na recuperação dos internos e diminuir a sua periculosidade, receitava a disciplina através do trabalho, observando horários, o espaço e as regras. A associação entre a periculosidade e a falta de instrução levou os criminologistas e filantropos a apostarem na educação como solução ao problema. Desde o início das atividades do Juízo Privativo de Menores em Curitiba, o juiz passa a apostar na educação aos moralmente abandonados como solução, considerando-a um remédio capital para debelar a dolorosa enfermidade social que é o crime.

Desde o início do século XX, o governo paranaense e os legisladores se preocuparam com os desvalidos, abandonados ou infratores, propondo a associação entre trabalho e educação. No Paraná legislou-se sobre a questão do 'menor' desde 1857, em que uma lei sobre o ensino autorizava o governo a criar, para ambos os sexos, asilos de indigentes ou mistos; aos primeiros, do sexo masculino, poderá adicionar o ensino de ofícios mecânicos. No século passado, em 1909, a legislação se adiantou a outras regiões mais urbanizadas do Brasil, prevendo a colônia infantil e o Juizado de Menores.

Em Curitiba foi implantado o Terceiro Tribunal de Menores do Brasil (Juizado Privativo de Menores), antecipando-se a regiões com processo de urbanização até mais adiantado. Grande parte da legislação federal – a maioria na forma de decretos – previa, para as unidades federadas, estruturas subordinadas a uma instância central. Neste espírito foi implantadas uma imensa rede assistencial no país, com propostas de padronização de solução de problemas. A história das instituições

assistenciais paranaenses vinculou-se às nacionais, com reverência à ciência e à fé na educação como redentora.

Para ministrar a educação aos desviantes paranaenses terão destaque três instituições: a Escola Rural Carlos Cavalcanti, a Escola de Pescadores Antônio Serafim Lopes e a Escola de Reforma do Canguiri.

Com a intenção de diminuir custos com o uso do trabalho dos internos e, ao mesmo tempo, afastar os infratores e abandonados dos grandes centros, em ambiente neutro e próximo a natureza, foram criadas instituições agrícolas no Brasil, tendo como referência base os patronatos franceses e ingleses. Nestes países o patronato era um espaço rural em que os detentos adolescentes passavam para um sistema progressivo de liberdade, aprendendo a condição camponesa, treinando músculos e mentes, reeducando-se para a inserção em seus ambientes rurais.

A política nacional, nos primeiros anos da República, era a de incentivar a recuperação dos desvalidos pelo trabalho e pelo contato com a natureza, através dos patronatos (MARCÍLIO, 1995). No ano de 1918, foi criada a Escola Agrônômica do Paraná que, em 1920, passou a administrar o Patronato Agrícola, localizado no Instituto Agrônômico do Bacacheri. Este, por sua vez, passou a se chamar Campo Experimental do Bacacheri e, em 1931, foi anexado à Escola Agrônômica do Paraná e transformado mais tarde no setor de Ciências Agrárias da UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (2001, p. 01).

Era comum no Brasil, de então, vincular a este tipo de escola um patronato agrícola. O Decreto n. 943 de 17 de agosto de 1920, editado pelo executivo paranaense, criou junto ao Instituto Agrônômico do Bacacheri o Patronato Agrícola, que previa o ingresso exclusivo de menores pobres, provendo sua educação moral e profissional, “recorrendo para esse efeito ao trabalho agrícola, sem outro intuito que não o de utilizar sua ação educativa e regeneradora” (PARANÁ, 1920b). Está claro o objetivo do governo desde então, o de colocar a pobreza num lugar específico e discipliná-la pelo trabalho. A educação não é a instrução sistematizada e graduada de acordo com a capacidade dos aprendizes, ela é sinônimo de trabalho. O trabalho é ao mesmo tempo dominador do tempo e do corpo do adolescente, disciplinando-o e tornando-o dócil, sadio e útil.

O mesmo decreto, em seu artigo primeiro, define que o Patronato, mais tarde chamado Escola de Trabalhadores Rurais Carlos Cavalcanti, receberia quaisquer desvalidos que fossem postos à disposição da Escola Agrônômica, “por quem de direito” – por não haver ainda juiz de menores e pelo fato de a escola ser criada pelo governo do estado para receber os meninos pobres perambulantes, os abandonados e os infratores –, que fossem encaminhados por policiais, delegado ou juiz regular. A lei, até então, não reservava uma abordagem singular ao infrator, era uma categoria jurídica em construção, não tinha uma abordagem social-educativa específica, por isso o menor poderia ser internado por qualquer autoridade, oficialmente, com ou sem julgamento.

“Estado, lei e a ordem passam a ser o trinômio constante na primeira república e será o tripé em que se buscará construir o cidadão” (TRINDADE, 1998, p. 119), e Código Penal será instrumento jurídico usado até para punir o desacato, a embriaguez, a desobediência e a vadiagem. O combate à vadiagem, aos perambulantes e jovens infratores é missão policial na ocupação dos logradouros públicos, eliminando os indesejados das ruas e colocando-os em lugar separado. Os abandonados e infratores continuariam a ser alojados juntos, mesmo após o surgimento do juizado de Curitiba, pois a abordagem policialesca da questão era traduzida em prisões pela própria autoridade policial, às vezes, sem comunicar ao Juiz, e quando eram levados às instituições, por falta de vagas, misturavam, crianças, abandonados, infratores e, às vezes, junto a adultos presos nas delegacias. “[...] constata que aos vadios era dispensado um tratamento repressivo que levava maciçamente à prisão, porém raramente se chegava a processos” (TRINDADE, 1998, p.139).

A Escola de Pescadores Antônio Serafim Lopes foi instalada na Ilha das Cobras no litoral paranaense, no Município de Paranaguá, em 1936 e durou até 1955. Esta, juntamente com a Escola de Reforma, recebia os infratores e abandonados de todo o Paraná enviados pelo judiciário. A ilha era utilizada para a quarentena de estrangeiros do Porto de Paranaguá, depois transformada em leprosário, mais tarde reformado para compor a escola. Os adolescentes para lá enviados eram isolados das autoridades do

Juizado de Menores e sofriam com os maus tratos, o excesso de meninos, a alimentação insuficiente, a falta de vestuário e pouca instrução ministrada. O Jornalista Dalio Zippin liderou um movimento que culminou com o fechamento da instituição,¹³ após uma fuga em massa.

[...] resolveram dezenove menores empreender espetacular fuga da ilha, valendo-se de uma lancha que havia sido deixada sem a necessária vigilância, sexta-feira última. Apavorado com a fuga, que iria agravar, ainda mais, a sua situação de protetor de menores, o Diretor da Ilha das Cobras pôs-se em desespero, numa baleeira a motor até a cidade de Paranaguá, nada conseguindo. [Diante do desespero do diretor] outros que, na oportunidade, se lançaram ao mar, numa canoa com o risco de perder a vida, conseguindo, apesar deste sacrifício, alcançar o porto de Paranaguá (GAZETA DO POVO, 1955).

Os demais adolescentes que se encontravam na Ilha das Cobras foram enviados à Escola de Reforma do Canguiri e outros em prisões comuns.

Em mensagem dirigida à Assembléia Legislativa do Paraná, em 1937, o Governador Manoel Ribas, informa:

A assistência a menores abandonados e delinqüentes do sexo masculino processa-se de forma mais racional e eficiente que antes, através da Escola de Operários Rurais *Carlos Cavalcanti*, da Escola de Pescadores *Antônio Serafim Lopes* e da Escola de Reforma do Canguiri, estabelecimentos que são algo mais que simples asilos de recolhimento, pois constituem educandários completos, onde a instrução técnico-profissional prepara homens aptos para a vida em sociedade (PARANÁ, 1937, p. 40).

Este governo relatava tais avanços na parte do relatório destinado aos feitos na área de Assistência Social e anuncia que estas instituições são destinadas para a instrução. É o discurso pedagógico como componente principal da ressocialização da infância. Ao governo do Estado cabe a tarefa de criar instituições para meninas e meninos delinqüentes e desvalidos, Patronatos Agrícolas em vários municípios do

¹³ Em 1953 Dalio Zippin foi procurado por um garoto que fugiu da ilha e relatou os acontecimentos. Em 1955, ele foi novamente procurado por egresso que confirmaram as atrocidades. Então ele compôs uma caravana de magistrados e jornalistas para visitar a escola que passou a ser chamada pela imprensa de Mansão do Diabo ou Ilha Maldita. Pouco depois uma fuga em massa de adolescentes determinou o seu fim.

Paraná, a Colônia de Pescadores na Ilha das Cobras, escolas de prevenção e de reforma, entre outras, com o discurso afirmando uma abordagem educacional, mas, sob a tutela da polícia e dos juízes.

Lentamente vai separando a criança do adolescente perante a lei e instituições. Às vezes tínhamos a lei, mas não as instituições. Em outras ocasiões tínhamos as instituições, porém a repressão era feita por qualquer autoridade, que criminalizava a pobreza, desconsiderando as diferenças entre crianças e adolescente e entre infratores e adultos. A todos era dado o direito de impor o apenamento ao infrator. É possível afirmar que o infrator desta época estava mais sujeito às punições que um adulto. Vemos que neste período, desde o início da República até 1930, temos a gradual judicialização do jovem infrator e a conseqüente institucionalização disciplinar.

[...] as casas de preservação e reforma recebiam os menores em suas seções femininas e masculinas depois de haverem eles já passados pelo julgamento/avaliação do aparato jurídico, ou seja, do Juizado, enquanto que os asilos de meninos e meninas recebiam as crianças diretamente dos interessados em seu internamento, seus responsáveis, fossem eles pais, parentes, conhecidos ou autoridades, como delegado de polícia, bispo ou governador (TRINDADE, 1998, p. 186).

Era clara a intenção de separar os adolescentes de crianças, porém criando o conceito social e jurídico chamado 'menor', adotando uma postura que confundia a pobreza deles como um risco para a sociedade e, para tanto, o Estado em articulação com o privado deveria assumir esses pobres perigosos. Previa-se, como benefício à sociedade, menos criminalidade, limpeza das vias urbanas e reeducação do menor para o convívio social por intermédio do disciplinamento via trabalho, preferencialmente rural.

Os mecanismos disciplinares foram direcionados, pela lei, pelos decretos do executivo paranaense, pelo Juizado e pela polícia a todos os pobres do Paraná, transformando-os em 'menores'. Era um período de intensa urbanização de Curitiba, sendo visível nos logradouros públicos a presença de criança e adolescentes. Para dar solução a esse problema, concorrem a assistência social e a filantropia e "vão construindo saberes e práticas jurídico-administrativas que estimulam e respaldam a

intervenção do Estado sobre a população infanto-juvenil” (TRINDADE, 1998, p. 189).

Estes saberes são extraídos e aplicados à infância e à adolescência. Os meninos encaminhados às Escolas de Trabalhadores Rurais, bem como à Escola de Reforma ou de Preservação, eram submetidos a exames, sob ordens do Magistrado. Esse procedimento de exames dos corpos se difundiu dentro do mecanismo judiciário e generalizou-se para os mecanismos para-judiciais, auto-sustentando-se, prescindindo da lei e da ordem judicial. Portanto o adolescente infrator paranaense passa a ser objeto de exames, quantificação e classificação.

O surgimento de leis e instituições, e o desenvolvimento de mecanismos disciplinares e de exames estão ligados ao processo de urbanização por que passa também o Paraná.

Assim, no Brasil em processo de urbanização, construiu-se uma nova concepção de infância, ressaltando que na sociedade moderna se sobressaem duas espécies de crianças: a que pertence à família e a abandonada. E ainda nesse segundo substrato se encontra outra divisão: entre os abandonados coitadinhos, recém-nascidos, e os menores perigosos, que precisam ser recuperados (TRINDADE, 1993, p. 239).

Esta transição para o século XX faz o Estado e a filantropia gradualmente abandonarem a caridade, pois precisam cuidar de uma adolescência qualificada como perigosa. Para isso serão necessários o enquadramento legal, a mobilização do aparato policial e jurídico, e ainda, a criação de instituições de socorro e reeducação. Os asilos e Casas de Reforma priorizariam o socorro útil, com a formação para o trabalho (TRINDADE, 1998, p. 240). Os desvalidos e desviantes perdem a característica de idade, e são transformados em ‘menores’, pobres e perigosos, a quem o Estado deve dar um jeito. O trabalho é o aproveitamento útil desses indivíduos, fazendo uma junção amenizante para a sua punição, como se oferecesse educação. O trabalho, no entanto, também tem um valor em si mesmo, desvinculado da educação. Os filantropos o associam à moralidade e à regeneração via treinamento do corpo, pois é um contraponto à vadiagem e à perversão.

O trabalho assume também caráter de repressão, pois os abandonados e infratores não são assumidos como decorrência da crise econômica e da

urbanização, mas culpabilizados pela própria situação em que se encontram, pela via do exame e do enquadramento de periculosidade. Para aqueles que têm culpa carece uma punição. Tanto que a Lei n. 887 de 12 de abril de 1909, que cria a Colônia Infantil, ressalta no seu artigo 17 que “Os menores delinqüentes não serão admitidos na Colônia que é destinada à educação dos menores desvalidos e não à **repressão de criminosos**” (PARANÁ, 1909, sem o grifo no original).

Após a criação do Juizado Privativo de Menores em Curitiba, em 1926 – o primeiro do Paraná e o terceiro do Brasil -, dentro de suas próprias instalações, na esquina da Rua Marechal Floriano com a Avenida Sete de Setembro, optou-se pelo trabalho industrial. Pretendia-se regenerar os adolescentes pelo trabalho educativo industrial. Em 1927 a Escola de preservação Masculina do Juizado teve instaladas suas oficinas de alfaiataria, sapataria e ferraria. Curiosamente, a referência ao trabalho com metais (ferraria e serralharia) e rural (agricultura e horticultura) acompanhará nossa análise a partir dessa data até ao final de 1992, último ano de existência da Escola para Menores Professor Queiroz Filho.

A Escola de Reforma do Juizado foi transferida para o Campo Experimental do Bacacheri, juntando-se ao Patronato Agrícola e ao Instituto Disciplinar, optando pelo trabalho rural, como fator de regeneração social, educação, opção de atividade econômica e profissionalização.

Essa opção maciça para tratar dos adolescentes infratores, usando o trabalho educativo rural, é percebida pela criação de dez Escolas de Trabalhadores Rurais pelo Governador Manoel Ribas. A primeira delas seria instalada na Granja do Canguiri em 1933, que recebeu os adolescentes infratores do Campo Experimental do Bacacheri. O novo edifício da Escola de Reforma foi inaugurado em seis de agosto, com o nome de Escola de Trabalhadores Rurais do Canguiri.

Nesse contexto de urbanização, divergência entre caridade e filantropia, construção de saberes sobre a adolescência, emerge nas primeiras décadas do século XX, a concretização de um corpo jurídico especializado através do Código de Menores de 1927. Esse código consolida práticas e leis que estavam em construção desde o início da República. “Paralelamente à construção desse saber, vão sendo criadas estruturas burocráticas governamentais visando atender com serviços a

essa parcela da população infantil. Nessas estruturas podemos incluir as Escolas de Preservação e Reforma, bem com as Escolas de Aprendizizes e os Asilos” (TRINDADE, 1998, p. 190).

Entre estas estruturas governamentais está a Escola da Reforma, que nasce sob os auspícios do Código de Menores de 1927, propondo regenerar os infratores pelo trabalho educativo predominando a atividade agrícola.

Nesta época a preferência dos filhos das famílias abastadas era pelo ensino literário, engenharia e advocacia. Era o que Fernando Azevedo chamava de uma cultura literária e retórica (AZEVEDO, 1996). Eram rejeitados o ensino agrícola e o ensino profissional industrial, por amplos setores sociais, por considerá-los pouco nobres, permanecendo “a mentalidade tradicional do bacharelismo” (AZZI, 2000, p.248). As escolas de ensino industrial e agrícola passaram a compor, então, o universo de instituições voltadas para as classes “menos favorecidas e aos menores marginalizados” (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARANÁ, 2002, p. 01), seja ela com o fim da assistência filantrópica – de frequência livre, encaminhados pelas famílias – ou para o fim de punição e regeneração – encaminhados pelas autoridades. Por trás destas intenções salvacionistas estava a preparação de mão-de-obra à indústria e ao comércio das cidades com intensa urbanização, bem como o retorno ao meio agrícola daqueles que incomodavam andando pelas ruas. É um processo de disciplinamento do corpo, de forma sutil, para o uso econômico e eficiente da sociedade.

2.1 O CÓDIGO MELLO MATTOS E A ESCOLA DE REFORMA NA GRANJA DO CANGUIRI

Em 12 de outubro de 1927, as políticas sociais de atendimento à infância no Brasil são consolidadas pelo Decreto nº 17.943A, que institui o Código de Menores. As atividades educativas nas instituições eram menos para melhorar suas chances de igualdade social e mais como antídoto à ociosidade e à criminalidade. O Código de 1927 nasce pela pressão dos médicos preocupados com a boa conduta e higiene para o bom desenvolvimento da sociedade e dos juristas que querem um tratamento policial para a delinquência juvenil, incorpora, por isso, tanto a visão dos higienistas de proteção do meio e do indivíduo como a visão jurídica repressiva e moralista (FALEIROS, 1995, p. 63). O Código de Menores, também, chamado Código Mello Mattos, prevê tratamento rigoroso ao adolescente, que é a internação em *escola de reforma* para um período de três a sete anos. A proposta de reeducação – menor delinquente - incluía autor ou cúmplice de fato qualificado crime ou contravenção, aos abandonados, aos pervertidos e aos menores ‘em perigo de o ser’.

A Era Vargas é inaugurada e o novo governo tem um projeto centralizador e intervencionista. As questões econômicas e sociais passam a ser questões nacionais, numa visão de tutela e intervenção política nas esferas regionais; privilegiando ao mesmo tempo a preservação da raça, a manutenção da ordem e o progresso da nação. O Paraná passa a ser governado por um interventor. “Quando estourou a Revolução de 1930, o Paraná era governado pelo presidente Affonso Alves de Camargo, que foi deposto no dia 5 de outubro. Assumiu o posto de interventor o general Mário Tourinho. Em 1932, tomou posse o interventor escolhido por Vargas: Manoel Ribas, que governou o estado durante 13 anos” (BETTES JUNIOR, 1996, p. 34).

A partir de 1931, a Sociedade Médica dos Hospitais do Paraná passa a divulgar suas idéias através da Revista Médica do Paraná, em sintonia com o que ocorria no restante do país, ou seja, adequar as idéias modernas à realidade institucional do país, com um saber técnico-científico, “a medicina, para normatização do corpo; a educação, como conformação de mentalidades; e a engenharia, na organização do espaço” (RODRIGUES, 1998, p. 12). Entre as idéias

divulgadas pelos médicos paranaenses, está aquela em que subordina a proteção à infância a um departamento de criminologia e coloca a ação médica para erradicar parte dos problemas sociais, ou seja, curar os considerados anormais. Neste ambiente do discurso médico, surgirá a Escola de Refoma, instituição que seguirá a orientação legal nacional, na perspectiva do internamento para a cura da anormalidade comportamental.

O pensamento dominante na época no Brasil, expresso através da imprensa e dos meios políticos, era de que a resolução dos problemas da delinquência cabia ao governo observando a orientação da ciência do direito. Estabelecera uma aliança entre médicos e juristas para o diagnóstico da questão. “O intervencionismo proposto vai se manifestar, nos anos 30, através da criação de estabelecimentos assistenciais e de práticas variadas” (ALVIM; VALLADARES, 1988, p. 7).

Sob orientação legal do Código de Menores de 1927, avalizada pela análise médica da questão da delinquência e da política de Vargas, surge no Paraná a Escola de Reforma, na Granja do Canguiri. Esta granja havia sido criada como instituição de pesquisa e desenvolvimento da agropecuária. Canguiri¹⁴ é citada na mensagem ao Congresso Legislativo, pelo Presidente do Estado do Paraná, Affonso Alves de Camargo, em 1930, na seção reservada aos relatos da agricultura, onde diz que a “Granja do Canguiri, à margem da Estrada da Graciosa, a 18 Km desta capital [...] tem duas seções gerais, sendo uma a *experimental e de abastecimento* [...] e a outra é de *aclimação e criação de animais de raças puras*” (PARANÁ, 1930, p.56).

Durante o ano de 1933 foi iniciada a construção na Granja do Canguiri da Escola de Reforma. “Construído especialmente para ser uma escola, ficou o prédio com todas as acomodações necessárias, com usina própria para o fornecimento de energia elétrica, ótimas instalações de água e esgoto. As instalações eram compostas de um edifício principal com dois pavimentos e seis pavilhões para

¹⁴ Termo tupi-guarani que pode significar *caveira* ou “significando cabeceira fina ou pequena do rio. De fato, o rio Canguiri é uma das cabeceiras do Iguaçu. Atravessa a estrada da Graciosa a 30 quilômetros de Curitiba e deságua no rio Irany. Serve de divisa aos municípios de Colombo, Campina Grande e Deodoro e bem assim ao distrito policial de Quatro Barras. [...] O povoado do Canguiri atravessou um período de prosperidade durante o tráfego intenso da estrada da Graciosa, caindo mais tarde em decadência com o abandono da estrada”. (Cf. DICIONÁRIO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO PARANÁ. Curitiba : Ermelindo de Leão Ed. Graphica Paranaense, v. 6, p.297, 1926).

oficina, alojamentos e demais instalações” (IAM, 1983). Os primeiros a virem para a Escola de Reforma do Canguiri, em 1936, são os adolescentes da seção masculina, que estavam instalados no antigo Campo Experimental de Curitiba, nos arredores do Bacacheri. Esta, que era considerada uma instituição assistencial, mantida pelo Estado, também chamada de Escola de Prevenção, tinha as seções masculinas e femininas, sendo que na seção masculina achavam-se internados 69 menores. (PARANÁ, 1931, p. 45). Estes menores que foram transferidos do Bacacheri para a Escola da Reforma eram delinqüentes e abandonados.

Nesse período, a orientação era a do encaminhamento ao trabalho como alternativa aos menores, tentando combinar a inserção no trabalho com educação, ou seja, uma tecnologia que, segundo Foucault, torna a repressão mais sutil e o indivíduo economicamente útil. Os empresários defendem a estratégia de encaminhamento para o trabalho das crianças pobres e o governo cria as Escolas de Aprendizes e Artífices do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio em 1909, justificando-as pelo aumento da população das cidades, bem como pela necessidade de habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com preparo técnico e profissional. As Escolas de Aprendizes e Artífices, como outras instituições do gênero, tinham a missão de cuidar da prevenção extra-asilar dos desafortunados pela sorte - prevenir o desvio pela disciplina e pelo amor ao trabalho - e por outro lado, prepararia mão-de-obra para o mercado, como afirma Irma RIZZINI: “Com o término do regime de trabalho escravagista, inicia-se um processo de organização racional de um mercado assalariado [...]. A organização de um mercado de trabalho incluía a preparação do menor aos requisitos da produção artesanal e fabril, formando desde cedo a futura mão-de-obra da indústria”. (1993a, p. 31).

Surpreendentemente, a opção pelo trabalho educativo industrial destinado a infratores e abandonados deixa de existir no Paraná em 1928, com a transferência da Escola de Reforma do Juizado para o Campo Experimental do Bacacheri e posteriormente este, sendo transferido para a Granja do Canguiri. Esta mudança pode ser justificada pela a visão onírica do regenerador contato com a natureza (TRINDADE, 1998, p. 63). Por outro lado, tendo em vista as imensas áreas de terras a serem cultivadas no Paraná, haveria a necessidade de produzir mão-de-obra rural, segundo Romário Martins, ‘racional e científica’, nos moldes do pensamento

positivista (UFPR, 2002, p. 01). O ensino agrônômico no Paraná se desenvolve concomitantemente à legislação para o internamento dos adolescentes.

Colaboram com essa análise, os termos empregados no Decreto n. 516, de primeiro de março de 1932, no alvorecer da Revolução de 1930, quando o Interventor Federal no Paraná, Manoel Ribas cria os curso de Operários Rurais e de Técnicos Rurais, destinados aos abandonados tutelados pelo Estado e aos filhos de agricultores. Estes cursos para formar *operários* rurais seriam administrados pela Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública (PARANÁ, 1932). Este mesmo decreto ressalta que os meninos que revelarem bom aproveitamento no curso de 'operário rural' poderiam freqüentar o curso técnico, o que mostra a pretensão de dar instrução mínima para uns e base instrutiva técnica sólida para outros. Uns para a mão-de-obra, outros para a autonomia e direção da atividade agrícola.

A Escola de Reforma estaria destinada oficialmente aos adolescentes infratores, a fim de serem reeducados pela pedagogia do trabalho rural. Um ano antes de sua inauguração, o governo paranaense, colocara os Abrigos de Menores e as Escolas de Preservação que abrigavam crianças e adolescentes abandonados, sob fiscalização da Diretoria Geral de Instrução Pública (PARANÁ, 1932b). Isso era uma demonstração de que pensavam em uma saída educacional aos desvalidos. Contudo, os adolescentes da Escola da Reforma, que estaria subordinada diretamente à Secretaria de Estado dos Negócios de Fazenda e Obras Públicas, quanto à sua administração e às atribuições judiciais ficariam subordinados ao Juízo Privativo de Menores da capital (PARANÁ, 1933).¹⁵

As práticas para-judiciais se generalizam, sobretudo pela atuação dos policiais. Com isso, a intenção de constituir uma categorização judicial e um tratamento sócio-educativo aos adolescentes infratores, na prática, mostra-se inviável. Todas as escolas recebiam todos os meninos, pois a prática da internação obedecia a qualquer pretexto, do juiz, do delegado, do policial, não ocorrendo a diferenciação entre preservação e reforma. "[...] O aparelho disciplinar seria bem

¹⁵ O Decreto n. 2.250 fora publicado inicialmente em 27 de outubro de 1933, e fora republicado no diário oficial de 31 de outubro do mesmo ano, substituindo os termos "parte judicial que continuará sob a direção do Juízo" por "continuando, porém, da exclusiva competência do Juízo de Menores da Capital, tudo quanto disser respeito às atribuições judiciais". A retirada dos termos *parte* e *direção* denotam uma diminuição na força executiva do Juizado, conflito que se estabelece em nível nacional, entre o SAM e os juizes de Menores.

incapaz de encher as prisões sem o mecanismo do *arquipélago carceral*, a imbricação graduada e hierarquizada do conjunto dos micro-espacos disciplinares que asseguram o ordenamento e o domínio constante e contínuo do poder sobre os indivíduos” (EWALD, 2000, p. 40). Esses mecanismos disciplinares, como guardas, policiais, delegados, entre outros constituem a estrutura de controle do Estado.

Além da estratégia da disciplinarização pelo trabalho agrícola, a Escola da Reforma, seguia uma determinação do Código Mello Mattos e uma orientação do Conselho Nacional de Assistência e Proteção dos Menores de separar os adolescentes dos adultos e de criar instituições diferentes para meninos e meninas. Porém continuava a política de encarcerar na mesma unidade, delinqüentes e abandonados.

Até a década de 1960, o Estado brasileiro se restringiu às funções de estudo, vigilância, controle e repressão aos desviantes. A assistência das crianças continuava em sua grande maioria nas mãos de particulares, nas instituições caritativas ligadas à igreja e nas instituições filantrópicas mantidas comunitariamente sob a coordenação de um médico ou jurista. O SAM era o órgão federal que cuidaria do controle das instituições, e estimularia a criação das instituições de internamento para adolescentes. Entre as instituições criadas pelo governo no Brasil, estava a Escola de Reforma da Granja do Canguiri, que recebia subvenção e era administrada pelo governo do Paraná. A caridade e a filantropia cuidariam das crianças e dos adolescentes não sentenciados, baseados no voluntarismo e com ajuda do governo. Ao Estado caberia construir e manter os estabelecimentos de internamento daqueles mais perigosos para a sociedade. Só o Estado poderia prover grandes investimentos - da envergadura de uma prisão - e dotar uma estrutura de especialistas, de examinadores e de uma tecno-burocracia que cuidaria da relação com o juizado e ser submetido à fiscalização do SAM.

Por sugestão da Corregedoria Geral de Justiça, no ano de 1956, a Granja do Canguiri foi formalmente destinada de novo, somente para ‘menores delinqüentes’ – expressão do Código de Menores – passando a se chamar Estabelecimento Correcional do Canguiri, “ficando atribuído à Chefatura de Polícias a Direção e à Administração e ao Juizado de Menores a orientação quanto ao regime jurídico Penal” (O CLARIM, n. 12, set. 1981, p. 9). O Decreto nº 2950 de 09/06/56 fora

assinado pelo Governador Moysés Lupion, criando a instituição que atenderia apenas infratores, separados dos abandonados e dos não sentenciados pela justiça.

A separação no atendimento entre meninos e meninas e entre abandonados e infratores já ocorria em outros estados brasileiros. Em 1926, o jurista Lemos Britto, em visita a vários estados, lamenta a inexistência de escolas de reforma para os menores, mas elogia a criação da Escola de Reforma no Rio “para não deixar os menores na prisão de adultos” (BRITTO, 1959, p. 529).

Em 1947, continua o jovem paranaense a conviver, sentenciado ou não, com os demais ‘menores’, seja vadio, abandonado ou infrator. Portanto, a não separação física e a não abordagem singular ao adolescente infrator, decorrem de um lado da falta de instituição própria e de outro da legislação que permitia sentenciar como culpados abandonados junto com infratores. O juiz era o todo-poderoso a sentenciar largamente à luz do Código Mello Mattos e a substituir o sistema de ensino na responsabilidade da instrução.

Vale lembrar que a ação de assistir os delinqüentes tinha dois atores, de um lado a justiça, sentenciando; de outro, o executivo, adotando medidas para a assistência. Na história da infância brasileira, a partir do Código Mello Mattos, a educação para infratores ou a assistência a eles é uma determinação judicial e não um programa do executivo. Este só atende à demanda judicial.

A experiência, a partir da ação do Juízo de Menores desde a década de 20 na inter-relação entre os poderes legislativo, judiciário e executivo, levou a que se evidenciassem posições discordantes entre jurista. Conforme apontamos, Juízes expressaram repetidamente em seus relatórios, nos anos 40, os conflitos de atribuições existentes. Predominava a posição de que o judiciário era o órgão normativo por excelência, cabendo ao executivo cumprir suas determinações. (RIZZINI, 1995d, p. 145).

Quando não se construía escola ou uma instituição própria, o adolescente permanecia lotando as cadeias de delegacia de polícia ou era solto por não haver lugar próprio, como determinava a lei. Os governos construía unidades de atendimento ao infrator por pressão daqueles que se sentiam lesados pela atuação dos adolescentes infratores, ou seja, os proprietários e empresários, vítimas de roubo ou furto, infração claramente inscrita no Código Mello de Mattos.

Entre 1933 e 1964, a Escola da Reforma era o ambiente em que se pretendeu

construir uma grande instituição regeneradora dos adolescentes infratores do Paraná, pela via do trabalho educativo em ambiente agrícola. Segundo relato oral do advogado José Maria Ribas, que trabalhou na Granja do Canguiri nos anos de 1961 até 1964, entre as atividades propostas estavam cuidar da criação, horta, agricultura, sapataria, alfaiataria e marcenaria de engradados. “Eles tinham um lugar para permanecerem sem ocupação durante as 24 horas do dia” (RIBAS, 2001). Para piorar, era uma escola que pouco fazia daquilo que se propunha nos discursos e documentos. Neste período, a escola continuou a receber abandonados, misturando-os com os infratores, sentenciados ou não.

Concluimos que nem de perto era uma escola. Além dos aspectos observados anteriormente, em suas relações institucionais, a Escola de Reforma nunca esteve administrativamente ligada à Secretaria de Estado da Educação - um dos últimos diretores era um delegado. Ela esteve vinculada ora à Secretaria de Segurança ora ao Departamento de Ensino Superior, Técnico e Profissional. O termo ‘profissional’ referiu-se sempre à mera tentativa de formação de mão-de-obra, e as atividades educativas se resumiam ao trabalho no celeiro, na lavoura, no estábulo, na marcenaria e ferramentaria, sob a orientação do juiz de menores. Este, balizado nos laudos, exames psiquiátricos e no diagnóstico da personalidade, tirava uma noção abstrata de periculosidade. O adolescente ficava internado, analisado ao longo do tempo, até que fosse declarada a cessação de sua periculosidade. Para o fim de diminuir essa periculosidade, o sistema jurídico-institucional confiava na força da educação para a normalização e disciplinarização dos indivíduos para o convívio social desejável.

O abandono, a vadiagem, por perambular e fazer pequenos furtos compunham grande parte dos motivos que levavam os jovens ao internamento. Para instrumentalizar a estratégia regeneradora e disciplinar deles, eram combinados educação e trabalho rural, a fim de tornar o corpo dócil e útil.

A utilização do trabalho como meio educativo na escola moderna procura resolver problemas tanto de ordem social quanto psicológica. [...] O amor ao trabalho foi considerado um agente fundamental da higiene mental, pois as atividades propostas (oficinas, trabalho agrícola, limpeza da escola, autogoverno das classes escolares etc) possibilitariam espírito de cooperação e o cultivo das qualidades morais e cívicas (VEIGA, 1999, p. 110).

Após a extinção da Escola da Ilha das Cobras, os adolescentes eram

encaminhados para o Canguiri e para a Escola de Trabalhadores Rurais do Campo Comprido.

[...] Constatamos que era uma casa adaptada, improvisada para uma escola correcional, com capacidade prevista na época de 80 alunos, só que na naquela oportunidade já tinha mais de 120. [...] Era um depósito de meninos. Um menino infrator cometia qualquer falta aqui na sociedade, era encaminhado ao juizado de menores e o juiz encaminhava para a única escola que existia no momento. Pequenas faltas era encaminhada a uma escola no Campo Comprido. Infrações maiores o destino era o Canguiri (RIBAS, 2001).

A análise nos permite perceber que a educação para os infratores não estava a cargo da escola, do professor ou do sistema de ensino, e sim a cargo do sistema judicial e do juiz.

Quando a Escola de Reforma chegava ao seu momento de implosão, novo endereço e novas instalações foram providenciados, do outro lado do Rio Canguiri (conforme imagem no Caderno Iconográfico), no Município de Piraquara, onde seria a futura Escola para Menores Professor Queiroz Filho. Em entrevista, o Pedagogo José Miguel Satycko, ex-diretor da Queiroz Filho, revela dados sobre a institucionalização de infratores e a transferência dos adolescentes da antiga Escola de Reforma. “Tem a história desde o Império e isso mais a nível nacional, aqui tem a Ilha das Cobras, mas o que eu ouvi mais falar foi na época do Canguiri. E até tem uma passagem na história que, quando foram mudados para a Queiroz Filho eles vieram como se fosse um rebanho a pé mesmo, pois o Canguiri era aqui próximo” (SATYCKO, 2001).

Atualmente o local da Escola de Reforma é a Estação Experimental do Canguiri, órgão do Instituto Agronômico do Paraná (IAPAR). O alojamento dos adolescentes fora destruído em 1975, sobrando algumas partes da sua fundação de concreto. O celeiro e o silo cinturado que são parcialmente usados até hoje, para as atividades agrícolas de pesquisa.

2.2 O POVOAMENTO DO PARANÁ, A METROPOLIZAÇÃO DE CURITIBA E O

SURGIMENTO DA ESCOLA PARA MENORES PROFESSOR QUEIROZ FILHO

Se desde o início da República, o Paraná se preocupou em disciplinar sua infância e adolescência, com mecanismos jurídicos e institucionais, preocupado com a intensa urbanização da capital; nas décadas de 1940 até 1980, a preocupação se voltava para o intenso povoamento das ermas terras paranaenses, que geraram conflitos e problemas sociais, refletindo num aumento da pressão sobre as instituições instaladas na capital as quais internavam crianças e adolescentes.

A estratégia disciplinadora inicial era o trabalho educativo industrial e passou, em seguida, a ser o trabalho educativo rural porque as fronteiras que se alargavam no Paraná neste período eram eminentemente agrícolas. Para dar conta dessa expansão, pensou-se no ensino agrícola que se manteve por um longo tempo dentro das instituições.

O surgimento da preocupação e atendimento singular ao adolescente infrator, com sua reclusão em uma unidade própria para reeducação após sentença judicial, é algo recente na história brasileira. No Paraná se dará no final da década de 1950. A Queiroz Filho será a instituição que, inserida numa realidade histórica tal, não estava para atender às crianças, nem aos adolescentes abandonados, mas sim, e somente, adolescentes infratores. O contexto histórico nacional e estadual é que determinará esta condição.

O período de 1947 até 1982 no Paraná:

[...] corresponde a uma fase de ocupação de novos territórios, de aumento populacional e de surgimento de novos centros urbanos vistos sob o conceito de *progresso*. Ao governo paranaense cabe administrar esse novo território e população, absorvendo os conflitos sociais. As práticas administrativas se orientam no propósito de gerir um espaço marcado por *mudanças*, as quais, à medida que forem assumidas e orientadas pelo Executivo, o reforçam. Construir escolas, estradas, hospitais, prisões, modernizar a máquina administrativa, orientar a produção, entre outras, são práticas que asseguram a existência do estado de governo ao mesmo tempo em que definem seu espaço de ação e intervenção (IPARDES, 1989, p. 11).

Observando as Mensagens dos governadores do período¹⁶, percebe-se uma preocupação em montar o aparato policial e de vigilância social num estado em povoamento. Segundo o IPARDES (1989, P. 9), a tematização do governo será sobre o saber e o poder, pressupostos de Michel Foucault, em que o governo terá a preocupação também de organizar os espaços, controlar o tempo, fazer a vigilância e os registros de conhecimentos, pois, “pensar a organização da sociedade burguesa significa pensar a constituição de uma sociedade transparente submetida a uma visibilidade organizada, dominadora e vigilante, capaz de impor aos indivíduos a opinião coletiva. [...] o poder não se reduz à violência ou repressão; acima de tudo é produtivo e transformador”. O Paraná, entre 1940 e 1980, enfrenta um grande crescimento natural da população bem como um ritmo volumoso de imigrantes que, vindos de São Paulo, povoam o Norte e os gaúchos e catarinenses começam a povoar o Sudoeste e o Oeste paranaense. O Governo de Moysés Lupion de Tróia (1947-50) sucede após os 13 anos de Manoel Ribas com um discurso no plano da vida moral dos indivíduos. Esta questão pressupõe uma intervenção social, por isso chegou-se à conclusão de que o governo deve agir com “técnica e vontade. Isto é disciplina” (PARANÁ, 1956, p.6). Esta nova realidade de aumento populacional requer aprimorar a assistência para “cobrir o conjunto das demandas socialmente criadas – em particular, no que se refere à assistência infantil e materna” (IPARDES, 1989, p. 37).

Na década de 1950 os governos paranaenses reorganizam a polícia, para atender a demanda do interior e por outro lado coibir os efeitos indesejáveis da espetacular ocupação de seu território pelos fluxos migratórios. Uma das primeiras medidas adotadas foi o desligamento da Chefatura de Polícia da Secretaria do Interior e Justiça e a criação do cargo de Chefe de Polícia que atuaria com maior autonomia. Um dos primeiros chefes de polícia foi o Major da Artilharia Ney Aminthas de Barros Braga, que mais tarde seria por duas vezes governador do Estado.

Ao tempo que se expandia o povoamento do interior do Paraná, Curitiba enfrentava um processo intenso de urbanização e de instalação de novas indústrias.

¹⁶ Entre 1947 e 1982 governaram o Paraná: Moisés Lupion, Bento Munhoz da Rocha Neto, Antônio Anibelli, Ney Aminthas de Barros Braga, Paulo Pimentel, Haroldo Leon Perez, Pedro Viriato Parigot de Souza, Emílio Hoffmann Gomes e Jayme Canet Júnior (IPARDES, 1989).

É o processo chamado de metropolização que se inicia a partir de 1950, com o conseqüente aumento dos problemas sociais. “O processo de metropolização, quer pela continuidade espacial, quer pela continuidade funcional, acarreta conflitos entre a comunidade regional e autoridade local” (CURITIBA, 1975, p.5). Este processo foi uma intensa expansão urbana, com crescimento populacional, crescente industrialização – incluindo a criação da Cidade Industrial de Curitiba (CIC) – e o surgimento de mais municípios coligados a região metropolitana.

“Até a década de 1940, Curitiba ainda era uma cidade de província” (IPPUC, 1991, p. 3). Contudo, o número de habitantes da capital paranaense que era de 180 mil, em 1950, passou para 500 mil, em 1960. A taxa de crescimento anual foi uma das mais altas do Brasil. Enquanto que a taxa média brasileira era de 5,5%, Curitiba superou a taxa de crescimento populacional anual de 7%. (IPPUC, 1985, p.7). A oferta de emprego não aumentou na mesma proporção, o que ocasionou um aumento no tensionamento social, exigindo aumento do controle policial.

A população jovem no país cresce muito entre 1950 e 1960, passando de 14 para mais de 19 milhões de crianças e adolescentes. Torna crescente a preocupação com a questão dos menores, sobretudo porque o crescimento vegetativo da população jovem se dá entre os mais pobres.

[...] o país viu sua população de zero a 19 anos crescer consideravelmente em todos os períodos intercensitários. Chama especialmente a atenção o crescimento verificado entre 1950-60 (9 milhões a mais, o que representa um aumento relativo de 36,2%) se confrontado com o da década anterior, 1940-50 (5 milhões, o que representa um aumento relativo de 23,9%). Tais aumentos constituem em si um desafio que desde os anos 40-50 tanto o Estado como a iniciativa privada procuravam enfrentar (ALVIM; VALLADARES, 1988, p.9).

A taxa da capital paranense é superior a média nacional, portanto, tanto mais preocupante para as autoridades da época, a questão do menor no Paraná.

Visando reestruturar o aparelho policial, algumas ações foram adotadas, com vistas as demandas impostas pelo povoamento intenso do território. Entre elas foi a instalação de delegacias no interior do estado e o surgimento de delegacias especializadas na capital, como a de Ordem Social e Política, a de Falsificações e

Defraudações, além a da primeira Delegacia de Menores (ROLIM, 2000, p. 156). A partir de sua criação pelo Governo Moysés Lupion em 1956, a Delegacia de Menores “ficou responsável por vigiar os menores que andavam pelas cidades, encaminhando-os ao Judiciário para que fossem tomadas as devidas providências. Como órgão especializado, tinha a competência de exercer a vigilância desse segmento [...]” (Idem, p. 157).

A preocupação com o menor é uma constante dos governos Lupion (1947-50), Bento Munhoz da Rocha (1951-54) e Antônio Anibelli (1955), sendo tratado pelas divisões de Serviço Social da Secretaria do Trabalho. Moysés Lupion informa a existência de dois mil internos na rede de estabelecimentos assistenciais que tinha por objetivo o “ajustamento social dos menores [...] não encontraram dentro dos educandários o ambiente adequado para sua formação e, em muitos casos, para a sua recuperação necessária” (PARANÁ, 1956, p. 176). Bento Munhoz da Rocha Neto, por sua vez, orgulhava-se dos mais de cem postos de puericultura e cuidados com a higiene das crianças do Paraná.

Os governos estaduais entre os anos de 1950 e 1970 caracterizaram-se pelo discurso sobre a necessidade da ocupação do território e por um conjunto de práticas voltadas à disciplinarização e à higienização de uma nova população paranaense. Portanto, diante do cenário novo de ocupação de território, com inúmeros conflitos de terras e com a chegada de uma população destoante da população de outrora, “as autoridades municipais e estaduais desencadeiam todo um processo de reorganização do aparato policial” (ROLIM, 2000, p.164), que inclui delegacias no interior, autonomia para a Chefatura de Polícia, cursos e tecnologia (rádio-patrolha e detector de mentiras), além da criação das delegacias especializadas, entre elas a Delegacia de Menores. Neste contexto é projetada a Escola para Menores Professor Queiroz Filho, a partir de 1958, visando atender a demanda crescente de adolescentes infratores, detidos pela polícia e que a justiça determinava ao internamento.

A demanda no recolhimento dos infratores detidos pelo novo aparato policial do interior e da Delegacia de Menores da Capital, associado a idéia da vocação agrícola do estado, devido a expansão interiorana, criam as condições para projetar uma nova instituição para compor o sistema de segurança e para o internamento

dos adolescentes infratores. Esta nova instituição tem a finalidade abrigar mais infratores, pois tanto a população havia aumentado como o aparato jurídico-policial detinha mais pessoas tanto no interior como na capital, a partir de 1950. O cenário era o de expansão industrial na região metropolitana da capital e de alargamento da fronteira agrícola no interior, isto reforçava a tese do trabalho educativo, associando atividades industriais (serralharia) com atividades agrícolas (horticultura).

No governo de Ney Braga inicia-se a construção da Escola para Menores Queiroz Filho.

A partir de 1965, o território paranaense já estava bastante ocupado pelos movimentos populacionais organizados e pelo deslocamento da fronteira agrícola em direção ao Oeste e Sudoeste. Há uma renovação no cenário político estadual, a eleição do primeiro governador oriundo do Norte do Paraná – Paulo Pimentel - e a renovação da maioria dos deputados estaduais. Reflexo de um Paraná Novo, sob a forma de participação das regiões pioneiras que completavam sua ocupação, tornando-se mais populosas e, portanto eleitoralmente mais forte (COSTA, 1994, p. 493 e 497).

Nos Governos de Ney Braga (1960-65) e de Paulo Pimentel (1966-71) os gastos orçamentários que tiveram um grande incremento foram os das áreas de Educação e da Polícia. Observam-se as marcas discursivas de gerir a população. “Suas práticas voltam-se ao detalhe, pretendendo-as disciplinadoras, moralizadoras e higienizadoras” (IPARDES, 1989, p. 98), pois na medida em que o povo está assentado, “colocam-se então as questões de saúde, segurança, educação, transporte, etc. [...] dado que gerir uma população significa geri-la no detalhe” (Idem, p. 99).

A eleição de Ney Braga no início da década de 1960 foi um fato relativamente novo, na medida em que derrotara duas estruturas de poder regional, ou seja, o lupionismo, de Moysés Lupion, e o bentismo, de Bento Munhoz da Rocha. Segundo COSTA (1994, p. 493), era a derrota das forças que haviam surgido no interior do Estado Novo, como o PTB, PSD e UDN, já em decadência no Paraná.

Na campanha de 1960, Ney Braga pede votos, apoiado pela Igreja Católica, pregando justiça social, moralização da coisa pública e combate ao comunismo. O

PDC (Partido Democrata Cristão)¹⁷ propõe reformas sociais pacíficas, em contraposição aos comunistas.

O neysmo, em ascensão, nasceu aliado ao janismo e, depois, para não ficar na orfandade, aprofundou seus vínculos com o Partido Democrata Cristão, inspirado como doutrina e militância política na aura do Concílio Ecumênico Vaticano II, que representaria uma abertura da Igreja para o mundo moderno, bem como num socialismo mitigado e antimarxista (COSTA, 1994, p. 493).

Enquanto isso, uma nova escola para abrigar os infratores estava sendo projetada. Ao sul do rio Canguiri, próximo à Escola de Reforma da Granja Canguiri, no Município de Piraquara, ficava o Complexo Penitenciário Estadual, com seus presídios feminino e masculino, o Colônia Penal Agrícola, o Leprosário e o Manicômio. Havia espaço físico para novas construções, fazendo com que saíssem da prancheta os primeiros projetos arquitetônicos de uma estrutura para acomodar adolescentes infratores condenados pela justiça. As primeiras plantas são datadas de 1958.

Em 1962 é criado o Instituto de Assistência ao Menor (IAM). Era uma entidade autárquica estadual, com personalidade jurídica dotada de autonomia administrativa e financeira, para cuidar de *menores* em situação irregular (abandonado, carente, delinqüente), em suas unidades do interior e da capital, após triagem nos Centros de Estudos, Diagnóstico e Indicação de Tratamento (CEDIT's), localizados em Curitiba e Londrina. Em entrevista o ex-governador Ney Braga revela como realizou esse intento:

Criamos um grupo de estudos para a questão do menor desamparado, paralelamente ao trabalho de menores infratores, feito pelo Centro de Formação Profissional de Menores, em Campo Comprido. O resultado do trabalho desse grupo foi a criação, em 1962, do IAM (Instituto de Assistência ao Menor), instituição mantida com recursos correspondentes a um por cento da Receita tributária do Estado, além de 6 por cento da renda líquida arrecadada com a loteria estadual e doações feitas **pelo empresariado paranaense** (BRAGA, 1996, p. 155. Sem grifo no original).

¹⁷ O PDC não possuía tradição eleitoral no Brasil. No final da década de 1950, em São Paulo e no Paraná, ele se projeta. É o único a evidenciar um posicionamento ideológico definido, na campanha de 1960, claramente marcado pela pastoral católica. Com a eleição de Ney Braga, o PDC passou a contar com uma máquina administrativa que até então não possuía no Brasil (Cf. O CLARIM, 1981 e BRAGA, 1996).

O interesse de classe se manifesta na cobrança da tutela estatal sobre a delinquência e em manter o controle sobre o funcionamento regular da sociedade, construindo um ambiente onde possa o juiz determinar o internamento do adolescente infrator. Por isso o governo se associa ao empresariado a fim de empreender obras para assistir o filho do operariado e prevenir a marginalidade.

O governo não aparece em oposição ao empresariado, pelo contrário, associa-se a ele; nem aos trabalhadores, pois busca principalmente assisti-los. Mesmo quando a questão da segurança pública é levantada, a ênfase se dá mais na vigilância do que na punição: às penitenciárias, por exemplo, é proposto um tratamento mais humanitário; os agentes de segurança são pensados como funcionários públicos, longe de interesses personalistas; as metralhadoras adquiridas têm mais um efeito moral [...] As práticas de governo são apresentadas como práticas levadas à população pensando-se, tão-somente, nos padrões de vida moral, no bem-estar social. (IPARDES, 1989, p.98).

O IAM foi criado pela Lei nº 4.167, de 16 de julho de 1962, regulamentado mais tarde pelo Decreto nº 17.954, de 27 de abril de 1965. Neste ano o Estabelecimento Correccional do Canguiri, passa para o Departamento de Estabelecimento Penais da Secretaria dos Negócios do Trabalho e Assistência Social. No ano de 1964 foram construídas novas instalações, agora junto ao Complexo Penitenciário de Piraquara, passando a se chamar Escola Correccional.

Em dezembro de 1964, o governo federal cria a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que irá substituir o criticado Serviço Nacional de Assistência ao Menor (SAM). Acompanhando estas mudanças, tanto federal como estadual, no ano de 1965, pelo Decreto 17.308, a Escola Correccional passa a denominar-se Escola para Menores Professor Queiroz Filho, vinculada ao Departamento de Estabelecimentos Penais do Estado, da Secretaria de Estado de Segurança Pública.

O governador paranaense na época era o ex-chefe de Polícia, Ney Aminthas de Barros Braga. O nome dado à instituição era uma homenagem ao companheiro de partido do governador, o Partido Democrata Cristão (PDC), professor e advogado

Antônio de Queiroz Filho.¹⁸ Segundo Ney Braga:

Na década de 50 a democracia cristã, que crescia na Europa, começava a chamar a atenção, aqui, das pessoas que tendiam para a defesa da justiça social junto com o desenvolvimento econômico. No Brasil essas idéias foram sistematizadas primeiro em São Paulo, pelo grupo de André Franco Montoro, Queiroz Filho, Roberto Cardoso Alves, Plínio de Arruda Sampaio, Paulo de Tarso. No Paraná a democracia cristã como ideologia era apenas um nome (BRAGA, 1996, p. 86).

O Professor Queiroz Filho, que participou de diversos movimentos políticos ligados à Igreja Católica, por fim ajudou a organizar o PDC no Brasil e no Paraná. Participou da campanha ao governo paranaense de 1960. Era um grande orador e muito requisitado nas campanhas eleitorais. “Todos eles [...] deixavam suas próprias campanhas em seus estados para nos oferecer o apoio que tanto significou na consolidação da vitória” (Idem, p. 131). Ney Braga venceu as eleições. Queiroz Filho passou a presidência nacional do Partido Democrata Cristão para Ney Braga. A morte do Professor no fim de 1963, levou Ney Braga a homenagear o amigo, colaborador e companheiro, colocando seu nome, em março de 1965, na recém inaugurada Escola de Recuperação de Menores (O CLARIM, n° 12, set. 1981, p.6).

O departamento de Edificações, vinculada à Secretaria de Viação e Obras Públicas, em 1958, elabora a primeira planta do futuro *reformatório* que seria construído junto ao Complexo Penitenciário de Piraquara. A concepção era uma mescla de escola com um ambiente total de reclusão. A localização já indicava essa tendência, pois no Complexo existia desde leprosário, a manicômio e presídios, e agora, receberia mais esta obra de reclusão. Por outro lado, deveria ser um ambiente de reeducação. Aliás, todo espaço escolar tem várias funções, entre as quais a de disciplinar. “Neste sentido, o espaço escolar seria um lugar que deveria ser demarcado como tal e a fragmentar-se internamente em uma variedade de usos

¹⁸ Nasceu em São Paulo em 1910, diplomou-se em Direito em 1931 e trabalhou no Ministério Público paulista. Foi Diretor Geral do Departamento de Presídios do Estado de São Paulo e em seguida professor de Direito da PUC-São Paulo. Na década de 50 organizou o PDC e foi presidente nacional do partido, sendo eleito deputado federal pelo em 1954. Em seguida ocupou os cargos de Secretário de Justiça e também de Educação de São Paulo. Escreveu o livro de ensaios “Caminhos Humanos”. Faleceu em outubro de 1963 (Cf. O CLARIM, 1981).

e funções de natureza produtiva, simbólica e disciplinadora” (VIÑAO FRAGO, citado por BENCOSTTA, 2001, p. 111)

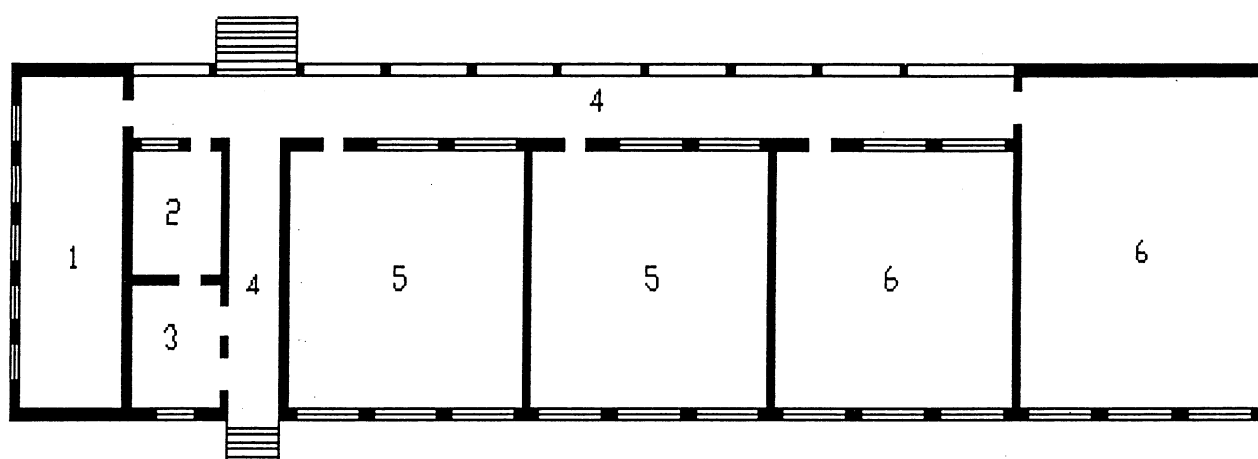
A função simbólica de um edifício escolar, contando com sua aparência e localização, está intimamente ligada a um momento político e a uma mensagem que se deseja passar a quem o vê. Essa função simbólica, uma estratégia de visibilidade é muito valorizada nas primeiras décadas da República, acompanhando o discurso de educação popular. “Um edifício próprio para a escola: eis uma importante questão que os poderes públicos tiveram que enfrentar diante do comprometimento discursivo que coroava a instrução escolar como uma das principais colunas de sustentação da civilização” (Idem, p. 111). A obra, segundo BENCOSTTA, não necessariamente democratizaria a escola.

Utilizando as plantas baixas das edificações, como fonte histórica, iremos analisá-las a fim de perceber o modelo pedagógico pensado pelos seus idealizadores. Analisar o espaço desenhado na prancheta, como sendo uma concepção programática e funcional para o novo edifício. Enfim, perceber a intencionalidade dos produtores do espaço.

A primeira planta apresenta a administração, duas salas de aula e duas salas de trabalho (Figura 1). A proposta educacional, pensada pelos idealizadores da obra física no final da década de 1950, era marcada pelo interesse em associar a educação e o trabalho. A função produtiva do espaço escolar está relacionada com o seu programa.

Figura 1 – Planta baixa da Administração, salas de aula e de trabalho da Escola para Menores Professor Queiroz Filho. Arquivo IASP.

Reformatório
Administração - Solo de Aula e Trabalho
06-03-1958
Desenho: A. Gutierrez
Projeto: Neuzór



Fonte: Departamento de Edificações - S.V.O.P.
nº do arquivo: 3.535

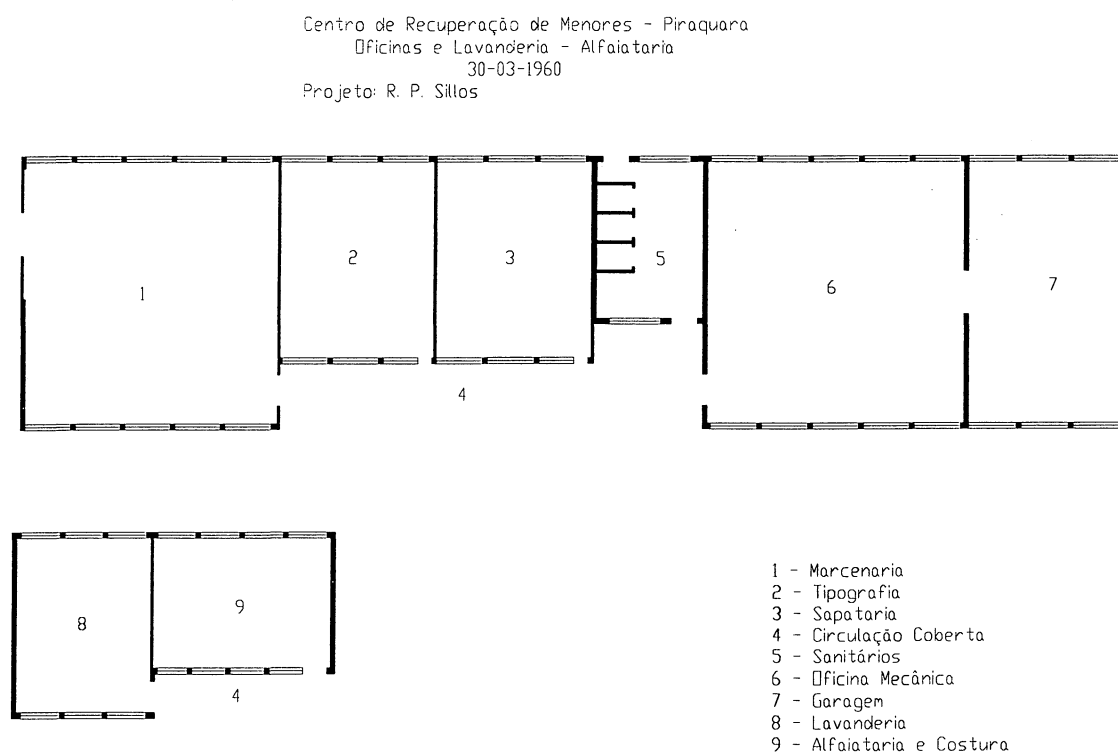
- 1 - Almoxarifado
- 2 - Solo do Diretor
- 3 - Portaria
- 4 - Circulação
- 5 - Solo de Aula
- 6 - Solo de Trabalho

É importante ressaltar que tanto as plantas quanto a construção até o completo funcionamento da escola se deram gradativamente, entre 1958 e 1966. Mas aqueles que projetaram o edifício pensaram no espaço para produzir instrução e ter trabalho.

Um espaço-escola não é apenas um *continente* em que se acha a educação institucional, isso é, um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações. A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (ESCOLANO, 1998, p.26).

O espaço da Queiroz Filho tinha área de cultivo e criação, marcenaria, sapataria, oficina mecânica, lavanderia e alfaaiataria, além das salas de aulas e praça esportiva. A nova planta (Figura 2), feita dois anos após a primeira, continuava a reafirmar o aspecto preponderante do trabalho, para além da educação, constituindo em atividades produtivas e de manutenção da instituição.

Figura 2 – Planta baixa das oficinas, lavanderia e garagem. Fonte: Arquivo IASP.



Fonte: Departamento de Edificações
Divisão de Planejamento - S.V.D.P.
nº do arquivo: 4.049

O terceiro aspecto citado por Viñao Frago, em relação às funções do edifício escolar, é o disciplinar. Michel Foucault já argumentou que a distribuição do espaço usado igualmente em escolas, fábricas, quartéis, hospitais e cárceres são uma aplicação da tecnopolítica disciplinar das organizações modernas, mais racionalizadas que as instituições clássicas, mais efetivas na produção de corpos e consciências 'dóceis' (FOUCAULT, 1999). A planificação panóptica do espaço para

controlar movimentos e costumes é parte integrante da arquitetura escolar (ESCOLANO, 1998, p. 27).

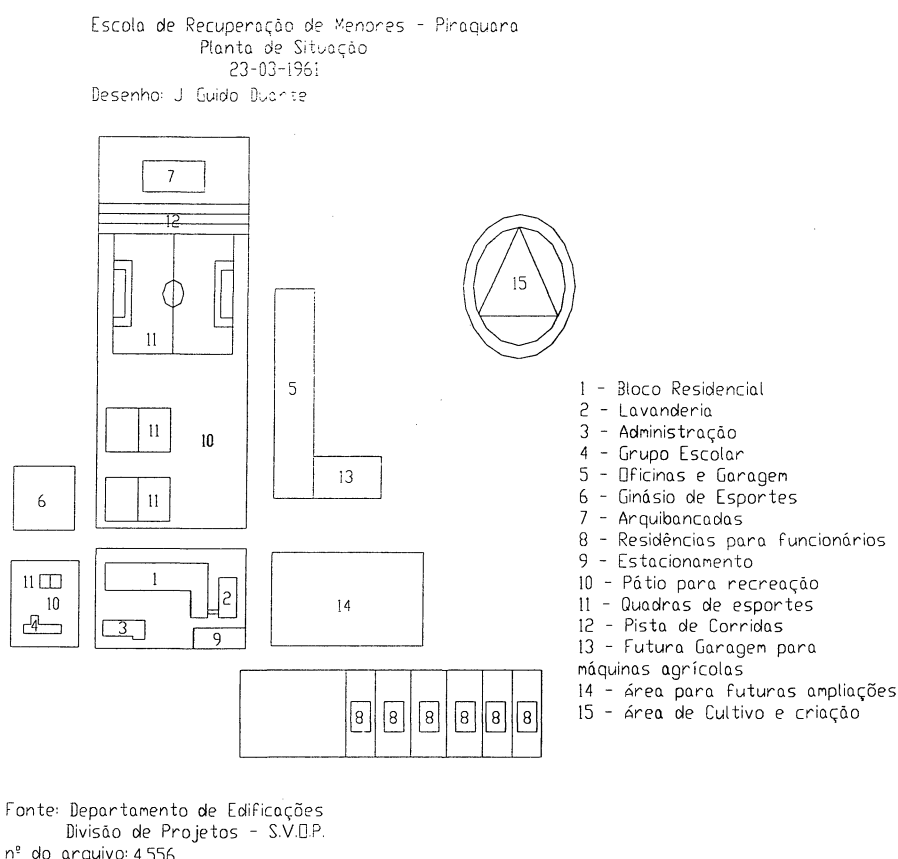
O espaço escolar e prisional é pensado para atender seus objetivos, e comunicá-lo aos internos. Ao mesmo tempo ele traduz uma concepção de educação na sua edificação. Todos os edifícios escolares, de certa forma, sofreram orientação e foram planejados “para ser um espaço laboratorial, disciplinarizador, difusor de práticas higiênicas e também moralizantes. [...] Portanto, esses *profissionais da educação* orientaram os poderes públicos a pensar segundo uma ótica de disciplinarização da educação que contribuiria na organização do próprio espaço escolar” (BENCOSTTA, 2001, p.113). A concepção de educação daqueles que planejaram a Queiroz Filho mesclou o trabalho disciplinador e o encarceramento. A função simbólica é a que menos importou. Observando, sobretudo a sua localização, concluímos que em primeiro lugar estava a função disciplinar e punitiva deste edifício.

Analisando o local de construção das escolas espanholas, Antonio VIÑAO FRAGO, observou que a moral e a higiene eram dois critérios para a sua localização.

Em primeiro lugar, a higiene: um lugar elevado, seco, bem arejado e com sol constitui o ideal. O que se deve evitar são, pois, os lugares úmidos, sombrios e não arejados (terrenos pantanosos, ruas estreitas). Mas a higiene é tanto física quanto moral. A relação dos lugares de proximidade perniciosos constitui, por isso, todo um repertório onde se misturam mortalidade e saúde: tabernas, cemitérios, hospitais, quartéis, depósitos de esterco, casas de espetáculos, cloacas, prisões, praças de touros, casas de jogos, bordéis etc. (VIÑAO FRAGO, 1993-94, p. 30).

A localização da Queiroz Filho, neste aspecto, desconsiderou uma série de recomendações para edificação de uma escola: situar distante de lugares perniciosos. Na planta de situação (Figura 3), temos uma visão global da instituição. Está localizada junto ao Complexo de Piraquara em cujas proximidades existia o Leprosário São Roque, a Colônia Penal Agrícola Manoel Ribas, o Presídio Estadual Masculino, o Presídio Estadual Feminino e o Manicômio do Hospital Adalto Botelho.

Figura 3 – Planta de situação (localização e visão geral da escola). Fonte: Arquivo



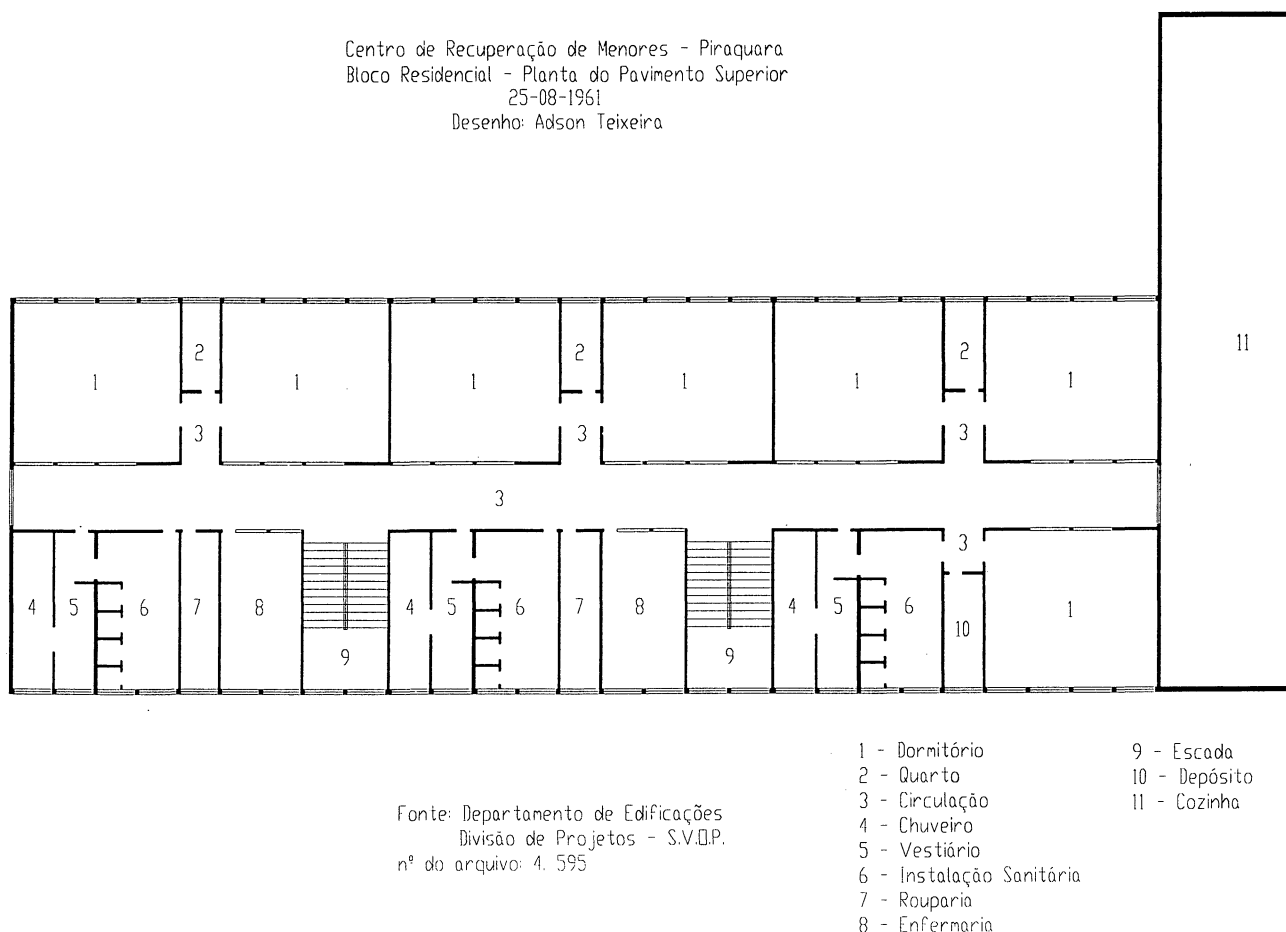
Não justificava ter sido aquele local entendido como o mais adequado para a construção de um edifício que pretendia ser uma escola. A opção pela segurança e o distanciamento do centro urbano, fez a função disciplinar superar em muito a função simbólica (de visibilidade) e produtiva (educativa, programática). A tentativa de mesclar uma escola com uma prisão, ao nosso ver, gerou uma escola de reclusão total, onde a punição era o trabalho. O primeiro diretor da Queiroz Filho assim se manifestou na entrevista: “[...] A localização da escola foi muito mal escolhida. Fazer uma escola para menores dentro de uma área de presídio é um pouco negativo!” (CIFRO, 2001).

Observamos nesta planta (Figura 3) que havia um lugar projetado para mais salas de aula que o projeto de 1958 (Figura 1), a fim de se constituir numa

verdadeira escola junto a este ambiente de reclusão total. Era a construção de um Grupo Escolar. Esta proposta, com veremos, só começará a se viabilizar 30 anos depois.

Outro aspecto que percebemos na situação da Queiroz Filho é o alojamento dos funcionários, colocados em comunicação com o exterior da escola, constituindo-se um fator a mais para cercá-la de segurança. Esta avaliação é colaborada com a informação dada pelo Major Benur Augusto Muniz, que atuou na instituição nos anos 1982 e 1992. Falando sobre a repressão às tentativas de fuga ele comentou: “[...] perto da escola moravam funcionários, no caso de emergência esses funcionários eram chamados” (MUNIZ, 2001). Além disso, o bloco residencial está voltado para o interior da instituição, cercado de outras obras por todo o lado, sendo que o alojamento dos meninos (Figura 4) ficaria no piso superior. Estando alojados no andar superior teriam dificuldades em fugir e estariam submetidos a um melhor

Figura 4 – Planta do bloco residencial, pavimento superior (alojamento e dormitório)
Fonte: Arquivo IASP.



controle pelo sistema de vigilância.

O conjunto da obra ressalta o objetivo de reclusão total, de segurança, higiene, vigilância e isolamento. Em segundo lugar em importância aparecem aqueles destinados ao trabalho e ao esporte – voltado para o corpo dos adolescentes. Minimis estão os ambientes educativos propriamente ditos, como salas e biblioteca. A construção da Escola de Primeiro Grau se dará no final de 1992.

O processo de transferência da Granja Canguiri para a Queiroz Filho foi lento. As construções começaram em 1963, sua inauguração se deu em 1965 e o funcionamento em um ano depois. “Foi construído oficinas, evidentemente que não deu condições de funcionar, porque era muito difícil equipar essas oficinas” disse CIFRO (2001), demonstrando que tudo se processava lentamente, naquilo que era para ser uma ‘escola’.

Enquanto isso na conjuntura social nacional o enfoque continuava a ser correccional e repressivo. Era o período de estréia junto com a ditadura militar brasileira, em que a questão da infância – categoria social que inclui o adolescente – em situação de risco era caso de segurança, de polícia e do sistema jurídico. A repressão e a violência passam a marcar o nome da Queiroz Filho. É o período em que São Paulo e o Rio de Janeiro, cada qual inaugura a FEBEM, prometendo ser a solução para a infância abandonada.

Em 1969, a Escola Para Menores Professor Queiroz Filho deixa de pertencer ao setor de segurança e passa a integrar a estrutura da Secretaria de Trabalho e Assistência Social. Era o último governo eleito pelo voto popular, Paulo Pimentel. A ditadura militar não mais permitiria elegê-los até 1982. O Governo de Paulo Pimentel enfrentava um momento de insegurança, pois a qualquer contrariedade com a diretoria militar central ele podia ser cassado. Pela orientação nacional os Estados estavam implantando as unidades da FEBEM, com um acento assistencial e procurando se afastar da abordagem da questão do menor, somente pelo viés policial e jurídico. O Decreto n. 14.086 de quatro de fevereiro de 1969 retirou o controle sobre a Queiroz Filho da Secretaria de Segurança e determinou que se fizesse a “lista do pessoal cuja lotação de cargos deva ser alterada” (PARANÁ, 1969a). Mudaram então os funcionários (policiais) da Secretaria de Segurança lotados na instituição.

Sobre as mudanças neste período na Queiroz Filho, o seu primeiro diretor, Afonso CIFRO (2001) comentou:

Os guardas não tinham vinculação nenhuma com a Escola, a única coisa que nós fazíamos eram as escalas, eles eram funcionários da Secretaria de Segurança Pública. [...] Eles poderiam estar prestando serviço na Escola Queiroz Filho, assim como amanhã eles poderiam estar prestando serviço na Penitenciária Central. Eles eram funcionários da Secretaria de Segurança, o que eu sempre achei negativo isso daí, pois aquela escola tem que ser direcionada exatamente para o ensino e não para a Segurança Pública, e sim para a educação, [...] com professores preparados, pessoas que não sejam do quadro de Presídio. [Em relação aos funcionários a escola passou a atender os seus anseios] depois que ela se desvinculou da Secretaria de Segurança Pública.

Percebe-se um movimento no sentido de a Escola ter quadros de funcionários próprios e adaptados às tarefas educacionais. Ainda no governo de Paulo Pimentel, em abril de 1969, o Decreto n. 15098 colocará a Queiroz Filho subordinada ao Instituto de Assistência ao Menor e a direção da Escola deveria prestar contas agora não mais à Secretaria de Trabalho e Ação Social, mas ao diretor do Instituto de Assistência ao Menor – IAM- (PARANÁ, 1969b). O Decreto do ano seguinte sob o n. 21.017 cria os cargos próprios, lotados no IAM, passando a Queiroz Filho a integrar completamente a estrutura deste Instituto (PARANÁ, 1970).

Este decreto cria os cargos de Artífice, Oficial de Administração e Inspetor de Alunos. A adolescência infratora paranaense passa a ser notada menos como caso de polícia, mas ainda não dá demonstração de querer se transformar numa verdadeira escola.

Na década de 1970 a administração estadual, com os governos Parigot de Souza (1972-74), Emílio Hoffmann Gomes (1974 -75), Jayme Canet Júnior (1975-79) e novamente Ney Braga (1980-82) envereda pela idéia do planejamento e da reforma administrativa, seguindo os ventos da centralização tecnocrática do governo federal. “Aqui não mais prevalece o cidadão. O governo volta-se para si, apoiado nos princípios de uma ação racional e técnica. Sua própria máquina administrativa é tomada como alvo, ficando o funcionalismo público sujeito ao discurso moralizador” (IPARDES, 1989, p. 98). Não há espaço para a cidadania, as ações da tecnocracia

ditam as regras para o funcionamento do estado sem a participação comunitária, neste contexto, a Queiroz Filho fica mais isolada ainda da sociedade civil.

Entre 1970 e 1982 todos os governadores serão eleitos pela Assembléia Legislativa, sendo correia de transmissão do pensamento centralizador do militarismo federal, permitindo apenas duas legendas partidárias. O Governo Paulo Pimentel (1965-1970) será o último eleito diretamente pelo povo. “Todos os governadores que se seguiram até 1982 serão eleitos pela Assembléia Legislativa que, por sua vez, a partir de 1966, terá sua representação parlamentar eleita pelas legendas da Arena e MDB” (COSTA, 1994, p. 492).

Em novembro de 1974, o IAM fica subordinado à Secretaria de Estado da Saúde e do Bem Estar Social, através da Lei nº 6.636, que dispunha sobre a organização do Poder Executivo no Sistema de Administração Pública do Estado do Paraná. Isto significava que o governo não via na Queiroz Filho uma escola, pois a afastava organizacionalmente da Secretaria de Estado da Educação.

2.3 O CÓDIGO DE MENORES DE 1979 E A MUDANÇA PARA UNIDADE SOCIAL OFICIAL PROFESSOR QUEIROZ FILHO

Em 10 de outubro de 1979 é promulgada a Lei nº 6.697 que institui um novo Código de Menores, entrando em vigor em fevereiro de 1980. O chamado Código de 1979 estabeleceu a conexão entre o Sistema Jurídico e o sistema de Assistência social, sendo representados respectivamente pelo Juizado da Infância e da Juventude e o IAM, todas em nível estadual. O Sistema Educacional do Estado do Paraná não tinha relação formalmente estabelecida com aqueles.

O Código de Menores de 1979 previa um corpo técnico para proceder à recepção, triagem e à observação do menor, antes de encaminhá-lo ao internamento ou adotar outra medida de assistência. Esse corpo técnico deveria considerar o aspecto social, médico e psicopedagógico do sujeito. “[...] o mesmo código prevê que as entidades de assistência e proteção ao menor serão criadas pelo poder público, segundo as diretrizes da Política Nacional do Bem-Estar do Menor, e terão centros especializados destinados à recepção, triagem e observação, e a permanência de menores” (BENTO, 1990, p. 19).

No Paraná já existia o CEDIT (Centros de Estudos, Diagnóstico e Indicação de Tratamento), que tinha o “objetivo de realizar a triagem dos menores órfãos e abandonados, em regime de internamento, com caráter provisório num prazo não superior a noventa dias” (Idem, p.23). Os infratores eram encaminhados pelo SETREM (Serviço de Recepção e Triagem de Menores). Temos na prática um programa que separa o infrator dos demais adolescentes, conforme preconizava a lei. A Queiroz Filho passou a receber somente os infratores, pois tanto o CEDIT como o SETREM faziam pré-triagem e triagem para determinar o encaminhamento de cada criança ou adolescente. Na pré-triagem o SETREM “em se tratando de menor com autoria ou participação em fato indicado na legislação como infração penal, a equipe faz o encaminhamento do mesmo à autoridade policial. [...] Procede ao atendimento aos menores encaminhados a Delegacias de Proteção ao Menor, por determinação judicial, para internamento em Unidade Oficial [...]” (Idem). Por outro lado, a triagem propriamente dita, funcionava todos os dias úteis, para emitir

laudo e pesquisa de antecedentes dos adolescentes a pedido do Juizado de Menores.

O CEDIT estava para as crianças assim como o SETREM estava para os adolescentes, ambos na lógica da tutela dos menores pelo Estado, sob o manto legislativo do Código de Menores de 1979 e centralizado nacionalmente pela orientação programática da FUNABEM.

A conjuntura deste período mostrava sinais de enfrentamento ao centralismo militar nacional, com as greves do ABC paulista e com as vitórias eleitorais do MDB oposicionista, em todo Brasil. No Paraná, a oposição ganha as eleições em vários municípios, entre os mais importantes estavam, Maringá e Londrina. Em 1983, assume o governo do Estado, o ex-prefeito de Londrina, José Richa, com um discurso de renovação democrática e participação do povo em sua administração.

O MDB faz o sucessor ao governo paranaense com a eleição de Álvaro Dias em 1986. Em nível nacional, já havia saído o último militar no poder, João Figueiredo, e assumiu o presidente eleito indiretamente, José Sarney. Ares civis e de transformação nas estruturas de governo começam a representar algumas mudanças para a Queiroz Filho.

Em 1987 é extinto o IAM, nascendo em seu lugar a Fundação de Ação Social do Paraná (FASPAR), com a possibilidade de contratar funcionários pelo regime CLT, ligada à Secretaria do Trabalho e Ação Social. Neste contexto a Escola para Menores Professor Queiroz Filho passa a chamar-se Unidade Social Professor Queiroz Filho, ligada à FASPAR (Fundação de Assistência Social do Paraná).

É de notar que, com a troca dos nomes e de estrutura a que se subordina a Queiroz Filho, passam a se afastar das atitudes policiais repressivas, para um ambiente assistencial e educativo. Num documento da FASPAR, de novembro de 1988, ganham destaque as diretrizes para uma ação educativa (PARANÁ, 1988), nele se discorre sobre aprendizagem intensiva e ensino profissionalizante, expressa-se oficialmente essa guinada da abordagem repressiva para a educativa. No entanto se atentarmos para a estrutura de pessoal contratado, verificaremos que não tivemos nenhum professor naquela unidade. Para os novos concursos foram contratados Técnicos de Programas Educacionais – de nível superior, para abordagem psicossocial –, Instrutor de Formação Específica – de nível médio, para

ministrar cursos nas diversas oficinas – e, Assistentes de Menores – de escolaridade de nível fundamental, que teriam a tarefa de inspetores, para cuidar da disciplina interna.

Em outubro de 1988, é promulgada a nova Constituição que prevê, em seu artigo 227, uma nova política para as crianças e adolescentes, indicando uma nova lei substituta do Código de Menores. Isso fazia parte de uma grande movimentação social que estava em curso. Organizações sociais criavam programas de assistência paralela às estruturas oficiais e exigiam mudança de postura em relação aos direitos da criança e do adolescente. O governo promovia a descentralização de ações pela infância aos municípios e o judiciário adotava programas de Liberdade Assistida, para diminuir o número de internamentos de infratores. Algumas ações ateciparam o que seria transformado em lei. Realmente o Código de Menores estava muito ultrapassado. Vale lembrar que sua reformulação, preparada no final de 1963, foi interrompida pelo golpe militar de 1964 e perdurou por mais de 25 anos.

Em dezembro de 1988, um documento da FASPAR intitulado **Proposta de municipalização das unidades sociais oficiais**, apresenta a intenção do governo paranaense em se adaptar ao novo texto constitucional, recém promulgado. O texto propõe a municipalização de várias ações de assistência à infância e adolescência, por entender que a centralização federal, o paralelismo de ações e a falta de participação popular eram entraves ao sucesso das atividades assistenciais (FASPAR, 1988, p. 4). A nova realidade tributária reservou novos recursos aos municípios, fazendo com que pudessem arcar com programas de assistência local, convergindo localmente a participação da sociedade organizada e atenção peculiar à família das crianças e adolescentes. “O Município, antes mesmo que o Estado e antes mesmo que o País, é o primeiro espaço do indivíduo enquanto ser geograficamente situado” (Idem, p. 05).

Nesse documento a Unidade Social Professor Queiroz Filho deveria ser transferida, a longo prazo, para a Prefeitura Municipal de Curitiba, a critério de uma comissão de negociação entre Estado e Prefeitura (Idem, p. 13). Isso, efetivamente, não aconteceria. Várias outras Unidades Sociais, aquelas que cuidavam de crianças, foram transferidas a partir de 1989 para os municípios, mas a Queiroz Filho, por se tratar de uma unidade para infratores que demandava custos altos e uma estrutura

de segurança não passou à Prefeitura de Curitiba. Somente a partir de 1995, nos municípios de Foz do Iguaçu, Ponta Grossa e Londrina, foram construídas novas instituições para infratores, com recursos do Estado em convênio com as prefeituras locais, aliviando a pressão ocupacional da Queiroz Filho, que deixou de ser a única instituição para infratores do estado (PARANÁ, 1997).

O governo federal havia criado o CBIA (Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência) que tinha a tarefa de promover o reordenamento institucional das estruturas da FUNABEM. Este reordenamento institucional estava em consonância com o que estava na nova Constituição e nas discussões do Congresso Nacional, com relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Entre as tarefas estava o estímulo financeiro através da FCBIA (Fundação Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência) para a municipalização, integração com a sociedade civil e mudança de enfoque das instituições de internamento. Num documento, a própria FCBIA propunha se adequar a esta 'nova ordem social':

Propomos, assim, para o reordenamento institucional da FCBIA, algo maior do que aquilo que até agora se esperou da FUNABEM. O caminho que a prática nos indica, como sendo o principal de uma instituição dessa natureza, é o de formular uma política social voltada para a promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente, com a participação efetiva da sociedade (FCBIA, 1988, p. 6).

Em fevereiro, o judiciário paranaense, ligado às varas de menores, realiza um encontro com o fim de aprimorar e difundir o programa de liberdade assistida, com vistas a mudanças na abordagem institucionalizante iniciado anos atrás. O Juizado de Curitiba em 1978 já adotava o Programa de Liberdade Assistida, com o objetivo de diminuir o número de internamento e descentralizar as ações nas várias Comarcas existentes. O programa começou durante as discussões que resultariam na reformulação do Código Mello Mattos, que em 1979 resultaria em um novo Código de Menores, prevendo em seu artigo 38 o conceito de liberdade assistida. "[...] o Juizado de Menores de Curitiba foi desmembrado em dois setores 1º e 2º ofícios, aos 1º de agosto de 1978, visando a uma melhor prestação de serviços a um programa de ação mais humana **em consonância com as normas jurídicas que**

seriam dotadas quando da implantação das reformas no Código de Menores” (FUNABEM, 1987, p. 1. Sem grifo no original)

Como percebemos, o reordenamento institucional antecipa-se às discussões que gerarão uma futura norma jurídica, pondo em prática novas abordagens e programas que dependem apenas de vontade política dos atores envolvidos. Mas em se tratando de uma unidade de encarceramento, essas mudanças sofrem maiores resistências. A estrutura institucional resiste às mudanças, está impregnada do desejo disciplinador absoluto, num *continuum* carcerário. O diretor da unidade de encarceramento, por exemplo, resiste às mudanças, pois estabeleceu uma rotina de domínio sobre os internos que resulta na conformação pessoal, garante seu emprego e até usufrui de benefícios pessoais na relação com o sistema. O funcionário resiste à inovação, pois acredita que sua ação é a mais adequada, desenvolvida ao longo de sua experiência com os internos, e há aqueles que imaginam que nada vai melhorar a vida dos infratores, por isso, tudo deve manter-se como sempre foi. “Graças ao *continuum* carcerário, a instância que condena se introduz entre todas as que controlam, transformam, corrigem, melhoram” (FOUCAULT, 1999, p. 250). Tanto que, enquanto os demais programas de atenção à infância e à adolescência sofriam a municipalização, reordenamento e desjudicialização, desde 1988, a Queiroz Filho passa a promover tímidas mudanças somente no final de 1992.

Quando, em 1990, tivemos a substituição das leis 4.513/54 (PNBEM) e 6.697/79 (Código de Menores) pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), impôs-se novamente a necessidade de desdobrar o processo de transformação, procedendo a um reordenamento institucional e a uma efetiva melhoria das formas de atenção direta. O Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência (CBIA), criado com essa responsabilidade, foi extinto antes que pudesse completar o reordenamento das estruturas herdadas da Funabem. No que diz respeito aos órgãos estaduais, na grande maioria dos casos, o **reordenamento limitou-se a mudanças no nome da instituição [...]** (BRASIL, 1996, p. 35. Sem grifo no original).

Em 21 de novembro de 1990 é promulgada a Lei 8.069 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual aponta para uma complementaridade entre os sistemas jurídico, de assistência social e educacional, para o atendimento à infância e adolescência em situação de risco. Com a

necessidade de mudar, pelo menos em alguns detalhes, para atender, em parte, a exigência do ECA, a unidade passa então, em novembro de 1992, a chamar-se Unidade Social Oficial Educandário São Francisco.

CAPÍTULO 3

A ESCOLA PARA MENORES PROFESSOR QUEIROZ FILHO E SUA RELAÇÃO COM O SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO (1965 – 1992).

A legislação educacional que regia o sistema estadual de ensino era a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), nossa primeira LDB. Esta legislação tinha o objetivo de uniformizar nacionalmente os procedimentos na educação escolar em todo o território nacional, em todos os níveis de ensino, público ou privado. A educação pode ocorrer em qualquer lugar e de diversas formas, como no lar, na Igreja, no sindicato etc, porém a sistematização recai sobre a educação em ambiente próprio: a escola.

A Queiroz Filho fora projetada para ser uma escola e assim foi chamada inicialmente – Escola para Menores Professor Queiroz Filho. A educação escolar é aquela que se caracteriza pela organização dos conteúdos, pela gradação das dificuldades de apreensão, pela continuidade, pela elaboração científica dos procedimentos de ensinar e aprender, bem como, possui códigos de organização da vida de cada estudante, como matrícula, sala-de-aula, regulamento e anotações sobre a aprendizagem. Como afirma SAVIANI “o sistema educacional é resultado da educação sistematizada. Isso implica, então, que não pode haver sistema educacional sem educação sistematizada, embora seja possível esta sem aquele” (1996, p.84). Questionamos se na Queiroz Filho havia, sob este ponto de vista, o ensino escolar.

Analisando a LDB (Lei n. 4.024/61), Dermeval Saviani afirma que, embora não exista ainda um sistema educacional ou de ensino em nível nacional, uniformizando e harmonizando os procedimentos escolares, admite que existe ‘estrutura educacional’ e sistemas compartimentados, como é o caso dos sistemas nos estados. Nesse caso o termo sistema significa a organização das escolas públicas ou privadas, sob a coordenação do poder público estadual.

A lei, adotando o critério administrativo, coloca sob responsabilidade das Unidades Federativas os níveis primário e médio. Pode-se afirmar que não existe um sistema nacional, mas dois sistemas, como afirma SAVIANI (Idem, p. 97): “Desta forma, haverá, no Brasil, somente dois tipos de sistema de ensino: um administrado

pela União (o sistema federal); o outro administrado pelas Unidades Federativas (os sistemas estaduais e o do Distrito Federal)”, portanto analisar a Unidade Queiroz Filho tendo em vista a sua relação ou não com o sistema estadual de ensino está adequado a esta noção de sistema.

Segundo ABREU (1998, p. 35), a idéia central da noção de sistema é a harmonia das partes, que se interagem, sem perder a especificidade ou a individualidade, formando um todo. “As instituições de ensino e os órgãos educacionais, por um lado, e o conjunto de normas, por outro, integram o sistema, mas nenhum destes elementos, considerado de forma isolada, é o sistema” (Idem, p.35). Em nossa análise, não se considera a Queiroz Filho parte do sistema de ensino, mas poderia pertencer, já que pretende ser uma escola e é mantida e administrada pelo governo estadual. Contudo buscamos perceber como se relacionava com esse sistema.

O primeiro passo para a criação de sistemas para a subordinar e articular a ação pública na vida nacional foi dado na década de 1930, no Governo Getúlio Vargas. Exemplo disso foi a sistematização da assistência à adolescência, através da criação do SAM. A origem temática relativa à necessidade de sistematização da educação nacional remonta à Constituição Federal de 1934, a primeira que fixou como competência privativa da União ‘traçar as diretrizes da educação nacional’ - Art. 5º, Inciso XIV.

O Ministro da Educação Gustavo Capanema, em 1942, elaborou as **Leis orgânicas do ensino**, a primeira lei a sistematizar o ensino nacional e imposta a todo território nacional pelo governo do Estado Novo, com poderes excepcionais. Na nova Constituição de 1946, iremos encontrar a expressão *diretrizes e bases*, associada à questão da educação nacional, referente ao ensino primário, que deu origem mais tarde a nossa primeira LDB (Lei 4.024 de 1961). Essa Lei, fora encaminhada à Câmara Federal em 1948, foi conciliatória entre Anísio Teixeira, defensor da escola pública - “Meia vitória, mas vitória” - e Carlos Lacerda - “Foi a lei a que pudemos chegar” – (SAVIANI, 1997, p. 20). No período em que analisamos a Queiroz Filho vigoravam as regras desta Lei educacional, aplicada pelo sistema de ensino estadual, subordinando as escolas públicas ou privadas de 1º e 2º graus.

A abordagem educacional da Queiroz Filho seria a da educação pelo trabalho, ou o trabalho educativo. Já no início do projeto da obra estrutural, vemos nos desenhos das plantas esta diretriz educativa. Em 1958 o Departamento de Edificações do Estado projeta a administração que inclui duas salas de aula e duas salas de trabalho. No ano seguinte foram projetadas as construções de uma marcenaria, uma tipografia, uma oficina mecânica e alfaiataria. O trabalho como atividade educativa assume uma conotação moral e econômica. Moral porque o trabalho previne a desordem e mantém o adolescente ocupado evitando a vadiagem. Econômica porque insere o adolescente no meio produtivo que pode tirar a si e a família da situação de miséria.

Até 1983 os detalhes sobre a abordagem pedagógica da Escola Queiroz Filho nos são transmitidos pelos entrevistados, pois os arquivos pesquisados nada traziam sobre isso. A partir desse ano, esses arquivos nos apresentam textos e orientações pedagógicas baseados em estudos específicos sobre a questão do adolescente infrator. O ano de 1983 coincide com o primeiro ano de gestão do governo José Richa, eleito democraticamente pelos paranaenses.

Os principais documentos encontrados nos arquivos do IASP com relação à abordagem teórica na Queiroz Filho nos remete aos pensamentos de Antônio Carlos Gomes da Costa, ex-diretor da FEBEM de Minas Gerais que, por sua vez, orientava-se pela teoria da educação pelo trabalho, produzida pelo pedagogo soviético Anton Makarenko. O psicólogo Vinício Oscar KIRCHNER (2001), que trabalhou na Queiroz Filho, informa-nos em relato oral sobre a introdução do método de Educação pelo Trabalho:

[...] basicamente tem a pedagogia da presença ela é compilada pelo pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa. Tem toda uma metodologia voltada e baseada também na educação pelo trabalho e que reconhece o cidadão com direitos e deveres, mas principalmente fazer com que ele esteja inserido e participe das atividades, mas também participando na organização da instituição, principalmente na constituição de normas. [...] esse trabalho iniciou em 1983.

“A educação pelo trabalho, no momento em que, para o exercício da aprendizagem, opta pela tarefa real [...], está optando pelo caminho que concilia

educação e produção. Neste aspecto, temos como meta e modelo Anton Semionovich Makarenko, que conseguiu fazer da sua escola profissional uma unidade produtiva” (COSTA, 1986, p.7).

Makarenko, pedagogo soviético, dirigiu estabelecimentos para infratores a partir de 1920, quando a criminalidade juvenil deixou de pertencer à justiça comum para ser do âmbito do sistema educacional. Ele incorporou “o trabalho socialmente útil aos fundamentos da sua proposta educativa” (PROVOPAR, 1992, p. 12), bem como uma pedagogia engajada na formação de cidadãos para o nascente Estado Soviético.

O pedagogo soviético escreveu, em 1933, o livro **Poemas pedagógicos**, em que narra a grande aventura educativa de lidar com meninos criminosos, socialmente desajustados e famintos. Adotou a atividade laboral para conduzir ao processo de aprendizagem em que buscava eliminar a linha divisória entre o trabalho físico e o intelectual, na tentativa de formar cidadãos altamente qualificados, além de desenvolver os métodos de educação coletiva na escola (MAKARENKO, 1975).

No último ano de sua vida, em 1939, profere diversas conferências, reunidas no livro **Problemas da educação escolar**, em que esclarece que as crianças, a partir do domínio de atividades concretas, buscariam a ampla qualificação. Não era objetivo de sua pedagogia conferir o gosto pelo trabalho aos adolescentes, mas o enlace entre os programas escolares e os processos laborais. “Estou convencido de que o objetivo da nossa educação consiste não só em formar um indivíduo criador, um indivíduo cidadão capaz de participar com a maior eficiência na construção do Estado. Nós devemos formar uma pessoa que sem falta seja feliz” (MAKARENKO, 1986, p. 29).

Outra preocupação apontada por Makarenko era a possibilidade daquele tipo de escola abrir caminho aos infratores e abandonados para a ascensão no ensino sistematizado, secundário e superior. “[...] as crianças abandonadas tinham algo que nos facilitava, a mim e a eles, vencer grandes obstáculos: eles não podiam contar com a ajuda dos pais, mas apenas com as suas próprias forças. [...] Dentro de pouco começaram a compreender que a escola lhas abria o caminho para o ensino superior” (Idem, p.25). Em outro momento, fala exclusivamente dos infratores, afirmando que a verdadeira reeducação, a reeducação total, a que exclua as reincidências, só é

possível através da escola do ensino secundário. Makarenko analisa o trabalho educativo como utilidade momentânea e estímulo, para um processo de longo prazo:

No desenvolvimento do nosso processo educativo umas das tarefas mais essenciais é a transição das satisfações mais próximas para as mais longínquas. No entanto, esta tarefa na esfera das perspectivas é ainda insuficiente em princípio não diferencia a nossa pedagogia da burguesa. O nosso trabalho no domínio da perspectiva consiste ainda em que todo o tempo devemos educar aspirações coletivas e não apenas pessoais (MAKARENKO, 1986, p. 182).

Buscando inspiração neste pedagogo soviético, Antônio Carlos Gomes da Costa defende a educação pelo trabalho nas unidades de internamento de adolescentes no Brasil, porque os infratores acreditam mais no curso concreto e menos no discurso das palavras. Além disso, por serem das classes espoliadas, querem dar um caráter de urgência às oportunidades educativas colocadas ao seu alcance. “A Educação pelo Trabalho distingue-se da Educação para o Trabalho, na medida em que, nesta, o educando aprende para trabalhar e, naquela, o educando trabalha para aprender” (COSTA, 1986, p. 5).

Apesar de a “Educação pelo Trabalho constituir-se no princípio fundamental que norteia esta proposta pedagógica [na Queiroz Filho] incorporando o trabalho educativo, enquanto fundamento de uma pedagogia crítica e transformadora” (FASPAR, 1993, p. 1), ela não projeta uma ascensão qualitativa para o adolescente, pois a instituição continua subordinada à determinação judiciária e está desarticulada do sistema de ensino. Portanto, não projeta uma educação de longo prazo, com a possibilidade de preparação do adolescente para o ingresso nos estudos secundários e superiores, como preconizava Makarenko. Além disso, os cursos profissionalizantes incorporavam conhecimentos simples e rudimentares, não conduzindo a uma aprendizagem socialmente útil.

A Educação pelo Trabalho, da Queiroz Filho, sofria de grave descontinuidade, pois os adolescentes entravam e saíam da Escola a qualquer momento, porque isso não era decidido pelos professores, mas sim pelos juízes de menores, que observavam somente o processo jurídico e a norma, mas não o aspecto educacional envolvido. O sistema de ensino estava completamente alheio à vida escolar desse

estudante. Isso mostra que a elaboração teórica de Antônio Costa e de Makarenko carecia de uma aplicação efetiva e de uma abordagem sistematizada, não passando de mera atuação discursiva, como um manto enfeitado cobrindo um ato punitivo.

Para MAKARENKO o infrator deve “saber imaginar a sua vida precisamente como uma parte do presente e do futuro de toda a nossa sociedade. Para desenvolver este sentido de perspectiva é pouco estudar apenas o país e o seu progresso. É preciso mostrar aos educandos que, a cada passo, o trabalho e a vida deles é uma parte do trabalho e da vida do país” (1986, p. 190), pois devem desenvolver perspectivas de longo prazo, fazer o secundário, entrar no ensino superior, qualificando-se para a produção e para a sociedade. Na prática, a Queiroz Filho contradizia as perspectivas educacionais a longo prazo apontadas por Makarenko.

As atividades internas da instituição não se enquadram numa perspectiva de ensino imediata, muito menos a longo prazo. Elas tinham o objetivo de sujeitar o corpo do jovem, evitando desordem, bem como, utilizá-lo para os interesses imediatos da unidade. As oficinas de trabalho, tanto na Escola de Reforma como na Queiroz Filho, tinham dois objetivos: ocupar os jovens e produzir bens para o consumo próprio ou para gerar renda.

A falta do que fazer, segundo nos diz em entrevista o ex-diretor José Maria Ribas, era uma preocupação constante: “Eles tinham o local para permanecerem sem ocupação durante 24 horas do dia” (RIBAS, 2001); por isso equipou-se a escola para que se pudesse fazer alguma coisa pelos menores, para não ficar o dia inteiro chutando bola de pano, sem ter o que fazer. É o que revela também o depoimento de GOMES(2001).

[...] lá tinha oficina de marcenaria, serralharia, sapataria, alfaiataria, artesanato, malharia, horticultura e todas essas oficinas garantiam que os meninos permanecessem o tempo todo ocupados, essa era uma preocupação fundamental que eu tinha, garantir que eles estivessem todo tempo ocupados. Na minha época não ficava um menino sem ir a escola ou para as oficinas, era questão de honra, porque *cabeça vazia oficina do capeta* dizem.

As oficinas tinham, portanto, o objetivo de ocupar o seu tempo, em atividade repetitiva, evitando a agitação e a distração. Num estudo monográfico para o curso de

Serviço Social, produzido em 1991, BUENO (1991, p. 50) identifica que as atividades da instituição não despertam no adolescente sua criatividade e desejo de aprendizagem. “Desta forma os adolescentes buscam aqueles setores que não apresentem dificuldades e que não haja muito trabalho, somente como forma de preencher o seu tempo”.

O trabalho “não é como atividade de produção que ele é intrinsecamente útil, mas pelos efeitos que toma na mecânica humana. É um princípio de ordem e de regularidade; pelas exigências que lhe são próprias, veicula, de maneira insensível, as formas de um poder rigoroso; sujeita os corpos a movimentos regulares, exclui a agitação e a distração” (FOUCAULT, 1999, p. 203). Os mecanismos postos em movimento no processo de internação, atendem aos objetivos propostos, na medida em que retira o adolescente do convívio social e lhe dá ocupação domesticadora.

BAZON(2001, p.174) informa que a ideologia do trabalho é veiculada pelos serviços diretos, buscando a profissionalização como solução mágica para todos os problemas do mundo do trabalho. “Nesse sentido, até mesmo atividades originariamente estruturadas como forma de lazer (como artesanato, o esporte, principalmente o futebol etc.) passam a ser cogitadas como uma iniciação ao mundo do trabalho, em que o resultado deve ser um produto comercializável ou o desenvolvimento de uma habilidade que facilite a inserção no mercado de trabalho”. Esse tipo de procedimento está sendo implementado sem questionar sobre a conjuntura de demanda do mercado e nem sobre o retorno financeiro efetivo se por ventura vierem a ser incorporados ao mercado. Além disso, a ideologia do trabalho e as atividades de profissionalização milagrosa retiram destes meninos “o direito de serem jovens, antes de serem lançados no árduo mundo do trabalho”. (BAZON, 2001, p. 174)

Portanto, Educação pelo Trabalho que, na teoria busca dar o conhecimento das ciências aos estudantes pela via da atividade concreta, na prática veicula uma ideologia do trabalho que transforma toda atividade, que ocupa o tempo dos adolescentes no discurso da profissionalização mágica e solucionadora dos problemas do mundo do trabalho. Isso agrada a sociedade e aos dirigentes políticos,

pois apresenta, por detrás dos muros, a calma daqueles que permanecem ocupados trabalhando, dizendo que sairão de lá regenerados e com uma profissão.

GOMIDE (1999, p. 30), que realizou estudos com os internos da Queiroz Filho em 1985, analisando o fracasso do modelo, identifica este objetivo da instituição, de apartar o infrator da sociedade e colocá-lo num ambiente para que resulte em bom comportamento:

A sociedade, com o objetivo de se livrar destas crianças e adolescentes, permite e até mesmo avaliza, a limpeza temporária que o sistema policial e Judiciário promovem. De tal forma que o papel da instituição tem sido tão-somente, guardar, por um certo tempo, estes menores longe do convívio social. Libertá-los depois, segundo normas internas da instituição e exigências dos juizados, é outro papel estabelecido. Bom comportamento na unidade, inclusive com ausência de tentativa de fuga, família comprometida com o acolhimento do menor, emprego, acato às regras institucionais formam o elenco tradicional dos critérios envolvidos no desinternamento

Participar regularmente das atividades de oficina, sob o argumento de que são educativas, tem como prêmio a facilidade no desligamento da unidade. As oficinas, portanto, desempenham a função de sujeitar os corpos e produzir um bom comportamento.

A busca da avaliação de bom comportamento é uma forma encontrada para forçar os meninos a freqüentarem as aulas de alfabetização. “Grande parte dos internos não gostam de participar das aulas, dizendo não necessitarem dos conhecimentos ali ministrados, porém são obrigados a comparecer, pois se acaso não forem, será chamada a atenção podendo causar queda em sua avaliação” (BUENO, 1991, p. 50).

O outro objetivo das atividades internas é a produção. A produção de bens serviria para o consumo próprio, para suprir as necessidades da escola. Tinha também o objetivo de obter renda, tanto para os adolescentes como para a instituição. Em entrevista, a professora de artesanato, Valdívia Sizanowski, relata-nos que ali se trabalhava muito: “Na época [1975] que entrei, os adolescentes trabalhavam muito, produziam tudo para a escola. Eles estudavam também o primário, mas fora disso, a

missão era a produção. Produzir muito na alfaiataria, na serralheria, na marcenaria, na estofaria, na pocilga criando porcos e cuidando das galinhas” (SIZANOSKI, 2002). Fato confirmado pelo relato do ex-diretor Benur Muniz que não ficava nenhum aluno parado na escola, quem estudava cedo trabalhava à tarde, e trabalhava de verdade.

Os adolescentes recebiam parte dos lucros da produção em forma de bolsa-auxílio, uma espécie de salário pela produção, pela “mercadoria, inclusive horta, nós vendíamos porque tinha o fundo penitenciário”, conta-nos em entrevista Afonso CIFRO (2001). No relatório do primeiro trimestre de 1990, citando os altos custos das oficinas, avalia-se que...

[...] em termos de retorno, os resultados chegam a ser razoáveis, vejamos: não pagamos mão-de-obra para concertar móveis, instalações elétricas e hidráulicas; a unidade é mantida pela horta, quanto à questão de hortaliças e legumes; chinelos, cintos e parte de sapatos usados pelos meninos são feitos na sapataria; camisas, bermudas e calças são feitas também na alfaiataria; algumas encomendas e/ou compras são feitas na unidade, o que garante um mínimo de retorno financeiro em dinheiro vivo (FASPAR, 1990, p. 12).

Para a sociedade interessada em acompanhar as atividades da instituição e avaliar sua funcionalidade, poderia perceber, através de relatórios e publicações, que ela estava cumprindo com seus objetivos. Sobretudo usando a modalidade de educação pelo trabalho. No entanto, era a continuidade de uma lógica capitalista industrial, de conferir ao adolescente ‘o gosto pelo trabalho’, ter um efeito econômico, produzindo indivíduos mecanizados, segundo normas gerais de uma sociedade industrial. Aquelas atividades não representavam uma cessão livre da força de trabalho, como ocorre em geral na sociedade, mas um artifício das técnicas de correção e disciplinamento. “Não é um lucro; nem a formação de uma habilidade útil; mas a constituição de uma relação de poder, de uma forma econômica vazia, de um esquema da submissão individual e de seu ajustamento a um aparelho de reprodução” (FOUCAULT, 1999, p. 204).

Outro aspecto que será analisado na proposta educativa da Queiroz Filho é a descontinuidade programática e a falta de relação orgânica com o sistema de ensino. A descontinuidade não permitia o acompanhamento, orientação e ajuda na vida

escolar do adolescente e, somada à falta de relação orgânica com o sistema de ensino, impedia que o adolescente egresso da unidade prosseguisse nos estudos.

A não articulação entre a escolarização interna e o sistema de ensino deixava o adolescente sem um acompanhamento nas suas necessidades educacionais e sem estímulo para a continuação. Era desligado da unidade sem uma matrícula encaminhada na escola próxima de onde iria residir. Segundo GOMIDE (1999, p.149), a sociedade impõe estereótipo ao infrator e pune-o baseada na crença da “natureza perversa, deformada ou simplesmente indolente do menor infrator leva a maioria das pessoas a se afastar destes jovens e, conseqüentemente, não oportunizar condições de ingresso ao meio social e, por conseguinte, aos benefícios que a sociedade para si estabeleceu, tais como, freqüentar uma escola [...]”

Como vimos, o início das atividades na Escola para Menores Queiroz Filho ocorreu quando o Paraná estava povoado, a urbanização e a industrialização da capital estavam em ritmo acelerado. Em nível nacional, a ditadura militar passa a centralizar as ações políticas e programáticas com relação à assistência social e educacional. A tentativa de criação de um novo código de menores em substituição ao de 1927 frustrou-se e a FUNABEM não conseguia superar os mesmos vícios e erros do malfadado SAM.

Em vários estados, a FUNABEM passa a incentivar a criação de unidades da FEBEM, com os fins de reclusão total e exemplar dos infratores. No Paraná este processo havia se adiantado, com a reorganização policial e criação de uma rede de instituições de apoio, como delegacias, presídios e também, uma nova instituição para infratores. Enquanto nas demais unidades da federação, a partir de 1966, eram criadas as unidades da FEBEM, no Paraná esse tipo de instituição já estava funcionando há pelo menos um ano, sob a coordenação da Secretaria de Segurança, e com o nome diferente daqueles: Escola para Menores Professor Queiroz Filho.

A escola foi inaugurada com as salas de oficinas, mas “não deu condições de funcionar, porque era muito difícil equipar essas oficinas”, segundo informa em entrevista Afonso CIFRO (2001), que atuou na instituição entre 1966 e 1970. Diz ainda que “não tinha vínculo nenhum com a Secretaria de Educação, quem tinha era

a Secretaria de Segurança Pública”, mas tinha cinco professoras cedidas por esta secretaria que lecionavam em cinco salas de aulas, apenas o curso primário. Faltavam os equipamentos das oficinas, então estudava um pouco as lições do primário e tinham aulas de educação física; trabalhava-se na horta e nas horas de lazer, chutava-se bola de pano.

No ano de 1978, foi introduzido um novo método de alfabetização, sob a coordenação de uma orientadora educacional do departamento educacional do IAM. A vantagem era que o método permitia rapidez no atendimento, já que o aluno poderia ser desligado a qualquer momento. “A orientadora educacional Áurea introduziu o sistema de alfabetização que era baseado em alguns estudos pedagógicos e que permitiam uma alfabetização bastante rápida” na avaliação do sociólogo Wilson Roberto SABOYA (2001), que foi diretor da Queiroz Filho em 1978.

No ano de 1979, a instituição passou a contar com algumas oficinas profissionalizantes equipadas, que tinham o objetivo de produzir e de manter os adolescentes ocupados.

Existia algum ensino profissionalizante [...], mas particularmente eu nunca fui favorável, porque era sapataria, marcenaria, carpintaria. Eu não tenho nada contra essas preocupações, só que eu acho que as oportunidades eram muito vagas para ensinar um menor a ser carpinteiro em tão pouco tempo que ele fica na unidade. Não sei se isso traria algum benefício. Eu acredito que a intenção era só para manter os menores ocupados, e eu não posso dizer que eu concordava com isso (SABOYA, 2001).

Nos anos de 1970, a legislação educacional, que passou a vigorar no sistema público de ensino, transformou todos os estudos secundários em profissionalizantes. A profissionalização, pela abordagem do regime militar, seria concomitante ao ensino de 2º. Grau. A LDB havia sido reformada por duas leis de características do regime autoritário, pela Lei n. 5.540/68 que institui a reforma universitária, e pela Lei n. 5.692/71 que fixou as “diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus” (COLOMBO, 2001, p. 5). Esta lei criou a integração vertical (níveis e séries), a matrícula por disciplina no Segundo Grau profisionalizante, incluiu estudos de língua

estrangeira, também criou o ensino supletivo e a obrigatoriedade para todos do ensino de Primeiro Grau.

Essas mudanças no sistema de ensino pouco alteraram a rotina educacional da Queiroz Filho. Como veremos, a profissionalização, em relação ao nível escolar era antecipada para ocupar o tempo do interno, e a obrigatoriedade de ensino de Primeiro Grau era desconsiderada por conta da descontinuidade gerada pelo desligamento, a qualquer tempo, sem acompanhamento institucional e sistemático.

A profissionalização não passava de desculpa oficial para manter os adolescentes ocupados. Pela nova legislação, ela seria concomitante ao ensino de 2º Grau, pois a instrução elementar, os fundamentos do conhecimento científico e o saber sobre como funcionam as coisas devem ser anterior ao trabalho. Todavia, aos pobres é direcionado o treinamento da manipulação de ferramentas e máquinas, negligenciando os fundamentos da educação, conforme afirma Marina Rezende BAZON (2001, p.174). Na Queiroz Filho, não existia o 2º Grau.

A valorização das atividades de caráter laborativas favorece a prática social que força a entrada de crianças e adolescentes pobres na vida adulta, contribuindo para o pequeno valor dado à infância desses segmentos como espaço de desenvolvimento humano pleno por meio da experiência lúdica e de um acompanhamento educativo, retratando igualmente o grau de importância dado à escolarização quando se trata das camadas empobrecidas da população, negligenciada como direito fundamental – anterior ao trabalho – e como forma mais adequada de realizar as aprendizagens na infância e adolescência.

Era evidente o uso do trabalho desatrelado dos interesses educacionais na instituição, apesar do discurso oficial em contrário. A descontinuidade e a falta de acompanhamento da vida escolar do adolescente neste período são percebidos quando pedimos para que o ex-diretor Wilson Saboya fizesse uma avaliação dos resultados educacionais da instituição: “A gente tinha um bom aproveitamento na área de alfabetização, mas em termo de conclusão eu acho que não, porque a maioria saía da escola antes de se formar. [...] Outro ponto falho é do acompanhamento da família. Porque é muito importante, num trabalho desses, você ter um acompanhamento, após o término da escola” (SABOYA, 2001).

A sobreposição da norma aos interesses e às necessidades educacionais dos adolescentes é percebida no impedimento aos infratores menos perigosos de freqüentar uma escola regular. “Tínhamos um projeto para que o menor estudasse fora e isso era bastante complicado, porque dependia de aspectos legais. [...] O projeto não foi executado, mas era o nosso ideal para que o menor, pelo menos aqueles que não tinham um grau de infração maior, que saísse e fosse estudar numa escola regular, como qualquer criança” (Idem). Percebe-se que a educação sistemática, o ensino regular ao infrator dependia do Juizado de Menores e não do sistema estadual de ensino.

O Major do Exército, Benur Augusto Muniz, dirigiu a instituição por várias vezes, sendo a primeira em 1980. Ele informa que os funcionários não tinham capacitação específica para atuar naquela escola. “Os programas não eram cumprido por falta, às vezes, de competência, não de apoio, mas de competência de quem dirigia e dos próprios funcionários. [...] Eles tinham formação, mas não tinham a prática de lá, então era preciso fazer uma orientação específica” (MUNIZ, 2001).

O entrevistado também apresenta um relatório, não encontrado nos arquivos do IASP, que compunha seu arquivo pessoal. Este documento é do final de 1982, constituindo o primeiro relatório de avaliação da unidade. É a exigência de um novo tempo, justamente quando se elege pelo voto direto do povo paranaense o Governador José Richa (MUNIZ, 2001). A redemocratização traz consigo a exigência de transparência nas ações repressivas, antes sob o sigilo do esquema policial-repressivo, próprio do regime militar. Só a partir desta data temos vários relatórios que constam dos arquivos do IASP, demonstrando mudança no aspecto administrativo da instituição e na prática político-administrativa dos governos eleitos no processo de redemocratização do país.

No relatório do ano de 1982, é apresentada uma avaliação do Programa de Promoção ‘ao Desenvolvimento do Menor’, com um tópico: ‘Qualificação Profissional aos Menores’. Os termos arrojados davam a impressão de que os adolescentes estariam recebendo uma forte instrução para enfrentar o mercado de trabalho, com autonomia e adaptabilidade. Os cursos eram trimestrais, todos voltados para a preparação de mão-de-obra de baixa complexidade. No primeiro trimestre nos cursos

de marceneiro, sapateiro e estofador, dos 65 inscritos nenhum conclui o curso. Os cursos que tiveram a melhor relação entre frequentadores e concluintes foram o de tecelão de malhas e o de alfaiate; dos 21 inscritos, 19 concluíram (IAM, 1982, p. 66-70). Além de serem cursos poucos atrativos aos adolescentes, outro fator influi no baixo aproveitamento dos cursos: o desligamento da instituição por ordem judicial a qualquer tempo.

Constata-se um fato curioso no relatório quando se avalia o ensino profissionalizante da instituição no ano de 1982: “Tendo em vista a baixa escolaridade do interno, muitas vezes não consegue desempenhos [sic] com êxito na profissão escolhida, sendo remanejado para outra que exige menos conhecimento no nível de escolaridade. Podemos observar essa rotatividade pelo quadro demonstrativo de alunos que participam dos cursos” (IAM, 1982, p. 105). Nesse caso é a escola reclamando da baixa escolaridade de seus alunos, tarefa específica de uma instituição que se propõe a dar a devida instrução escolar. Outro detalhe é o fato de assumir que há um rebaixamento das exigências, para facilitar as oficinas. Portanto, uma precarização da oferta de instrução àqueles que mais precisam dela. Outro aspecto é a confirmação da descontinuidade educativa, não só pela via do desinternamento, como também pela rotatividade interna.

No mesmo ano de 1982, foi apresentado o **Boletim de Movimentação e Aproveitamento Escolar**, que se referia ao ensino supletivo de Primeiro Grau, de manhã e à tarde. O que observamos é que o ensino supletivo, pela natureza de sua criação e pela legislação educacional, era voltado para aqueles que tivessem condições de acelerar a aprendizagem por conta de sua maturidade. Seria ofertado em regime precário para os alunos com idade descompassada à série ou grau regular. Além disso, o boletim usa o termo movimentação, referindo-se às constantes baixas de matrículas, por conta do desligamento da instituição. Naquele ano, de um total de 458 alunos com matrícula inicial ou admitidos após o início das aulas, mais de 52% foram reprovados ou desligados da escola (IAM, 1982, p.72-4).

Aqueles adolescentes eram os que mais necessitavam de uma abordagem educativa e assistencial extremamente abrangente e arrojada. Considerando que o ensino que deveria ser dado àqueles jovens deveria ser de superior qualidade e

voltado para atender as particularidades psicológicas e sociais dos alunos envolvidos, o supletivo era um simples arremedo de ensino.

O conjunto formado pelas atividades, cursos e programas que associa a tese do trabalho educativo com o ensino supletivo – de caráter precário e excepcional – por si só denota a pouca importância que a instituição dava para a formação escolar. Acrescenta-se a isso, o fato de que a autoridade judiciária ordenava o desligamento do aluno da instituição em qualquer tempo, não importando se faltavam alguns dias para concluir, por exemplo, a terceira série do primário e receber uma anotação oficial deste grau de estudo. O juiz não consultava a instituição para saber do aproveitamento escolar, mas somente do comportamento.

Em qualquer tempo, o juiz pode determinar a saída do adolescente da unidade, desconsiderando se estava estudando ou não. Isso demonstra que tanto o programa institucional como o judiciário, realmente consideravam aqueles estudos pouco importantes. Não havia a preocupação em esperar terminar o curso de marceneiros, por exemplo. No segundo trimestre de 1982, dos 25 inscritos, 12 foram desligados da unidade. Pela natureza do curso oferecido, conclui-se que era voltado às profissões simples e tendo o adolescente pouca cultura escolar, seria de baixa adaptabilidade a outras profissões, se por ventura o mercado não o acolhesse de imediato. Todo dia havia menino saindo ou entrando na instituição. O juiz determinava a saída e o adolescente imediatamente saía dos estudos. O desligamento em qualquer tempo tinha o objetivo também de desafogar a unidade, por conta da superlotação. Continuidade nos estudos, para terminar determinada etapa da escolarização, não recebia estímulos nem do diretor, que estava mais preocupado com a superlotação, nem do adolescente, que ansiava pela libertação, e nem do juiz, que seguia apenas os ditames do Código de Menores.

A continuidade dos estudos, portanto não dependia do sistema de ensino, mas sim do sistema judiciário. A escolarização era precária e o fato de desligar a qualquer momento o estudante, comprova-se pela via oficial que, mesmo aquela pouca instrução, era completamente desconsiderada.

A descontinuidade da vida escolar perduraria, devido à rotatividade interna e pela internação e desligamento em qualquer tempo. Percebemos isto claramente, no relato oral dado por Maria Conceição GOMES(2001), quando fala da unidade de 1990:

O índice de rotatividade lá era muito grande. É muito menino que entra e que sai todo dia. Isso atrapalha demais a questão da escolaridade, essa entrada e saída de meninos, porque quando chega a hora do juiz determinar a saída do menino, não importa se ele está quase terminando seu nível de escola. A não ser que falta, por exemplo, dez dias para terminar o ano letivo, a gente segura. Caso contrário, no momento em que chega a saída do menino o juiz não quer saber, e nem o menino quer saber se ele está terminando, ele quer é ir embora. Às vezes tem que mandar embora porque tem que desafogar a unidade. Esse índice de rotatividade altíssimo prejudica demais a escolaridade. [...] Durante o tempo em que eu fiquei lá, o juiz nunca visitou a unidade.

A norma jurídica e a decisão judicial não estavam observando o interesse educacional do adolescente, apesar da declaração do Código de Menores e dos discursos juristas afirmarem que este era o objetivo do internamento. A descontinuidade educacional, estava ligada às possibilidades ou não de internamento, que provocava a falta de escolarização àqueles adolescentes. A descontinuidade educacional era uma forma de punição, pois tomava o tempo daquele jovem para um ensino precário e pouco útil.

Trabalhando na Queiroz Filho no ano 1984, o professor Emídio Nicodemos Angelotti informa que a relação com o sistema público de ensino era a de receber as programações e regulamentações do ensino supletivo. Quanto ao ensino supletivo “tínhamos poucos elementos cursando a 6^a e a 7^a série, tornava-se difícil até formar turmas” (ANGELOTTI, 2001).

A qualidade dos profissionais, não se adequava às exigências da legislação educacional, e não havia reciclagem ou especialização.

Os professores do ensino supletivo, e os instrutores tinham apenas o colegial, e não existia nenhum com formação a nível superior. [...] Os funcionários nunca tiveram a oportunidade de fazer cursos, e seu nível de cultura era muito precário, então isso dificultava bastante o

trabalho com eles, assim como absorver novos conhecimentos e novas técnicas de trabalho (ANGELOTTI, 2001).

A superação da concepção repressiva, característica da ditadura militar, era o desafio da nova geração de diretores após 1983, segundo o que nos relata oralmente o pedagogo José Miguel SATYCKO (2001), que trabalhou na instituição entre 1981 e 1988. “A instituição reproduzia uma estrutura, apesar das oficinas e das salas de aula. A concepção no atendimento a esses adolescentes era eminentemente repressiva e visava não só dar atividades a esses meninos, mas contê-los a qualquer custo, e se cometia transgressão, agressões”.

A partir de 1983, acompanhando a mudança da conjuntura política nacional e estadual, com a eleição dos novos governadores, a direção da Queiroz Filho, tenta desvencilhar-se das práticas extremamente repressivas internas, com a implantação da proposta pedagógica da Educação pelo Trabalho. No relato do psicólogo Venício Kirchner, que trabalhou na unidade entre os anos de 1984 e 1987, diz: “Nós começamos com treinamento de funcionários. Foi feito todo um trabalho de reciclagem de pessoal; até algumas pessoas foi necessário que fossem transferidas de local por não se adaptarem a essa linha mais pedagógica. [...] Houve evolução, apesar de toda a dificuldade e da marca ainda do regime militar, daquela marca de conter a todo custo” (KIRCHNER, 2001).

Esse é mais um aspecto percebido na tímida evolução da Queiroz Filho na tentativa de um ambiente mais educativo, ou seja, com uma abordagem pedagógica inovadora. Estas novas propostas pedagógicas eram trazidas através de seminários e encontros de formação e reciclagem aos agentes de todas as unidades de internamento, como a Unidade Joana Richa, para meninas infratoras e outras unidades de assistência. São seminários que contam com a participação e textos do pedagogo mineiro, Antônio Carlos Gomes da Costa que, por sua vez, apresenta as teorias da Educação pelo Trabalho do pedagogo soviético, Anton Makarenko. Contudo, a prática no interior da instituição sofria minúsculas alterações. A situação do infrator e a perspectiva de integração social esbarravam, ainda, na norma, na justiça, na descontinuidade, no desinteresse do sistema de ensino e na ideologia

disciplinar. Permanecia a concepção de encarcerar e conter, a fim de eliminar o indesejado do convívio social. A instituição fazia a “contenção objetivando um aprendizado. Então basicamente a ação era no sentido de estabelecer uma proposta pedagógica, porque é pelo trabalho que se educa” (Idem).

A Queiroz Filho utilizava a abordagem teórica da educação pelo trabalho e suas oficinas, não na perspectiva de gerar conhecimento útil e formar cidadãos a partir da ação concreta. Na prática, agia como correia de transmissão da ideologia capitalista e do senso comum de que o importante é o trabalho. Defendem a atividade laboral aos meninos com o objetivo de proporcionar gosto pelo trabalho, para discipliná-los, ocupá-los e domesticá-los para a sociedade, que os queriam mansos apenas. Não os queriam qualificados e com perspectivas de futuro.

A tentativa de constituir a Queiroz Filho numa instituição especial do sistema público de ensino foi sinalizada na entrevista de José Miguel SATYCKO(2001): “Houve uma certa época, na década de 1980, um projeto nosso na tentativa de passar para a Secretaria de Educação por entendermos ser ela uma escola especial. Este projeto foi até algumas instâncias, mas não vingou”. Apesar dos ventos democráticos baterem na estrutura política paranaense, a força inercial das antigas concepções repressivas e da ideologia disciplinar, não permite transformações significativas na Queiroz Filho.

Essa proposta de colocar a Queiroz Filho subordinada ao sistema de ensino parece ter saído da influência das teses de Makarenko, que dirigiu na cidade de Poltava, na Ucrânia, uma escola de educação social para infratores, coordenado pelo delegado provincial de Instrução Pública e não subordinado ao sistema judicial. Nos anos de 1920, a guerra civil na incipiente União Soviética aumentou muito a criminalidade infantil. “As autoridades decidiram, então, adotar medidas radicais para controlar especialmente esse problema; o primeiro passo importante foi transferir o sistema correcional do âmbito da justiça comum para o setor da educação” (PROVOPAR, 1992, p.12).

Mesmo com a democratização e as mudanças de governos, a política do Estado continuava na mesma concepção da reclusão punitiva. Contudo, de acordo com a vontade do diretor e de sua equipe, poder-se-ia avançar um pouco rumo a um

ambiente mais educativo para a Queiroz Filho. Percebemos isso nos relatos de KIRCHNER e MUNIZ que atribuem ao diretor um papel importante na abordagem pedagógica da instituição independente da lei e da política de governo. Perguntado sobre a evolução dos aspectos educacionais sobre o repressivo da unidade, o psicólogo Vinício Oscar KIRCHNER (2001) responde: “Aí vai de administração para administração e de diretor para diretor, que dava a sua ênfase ou no repressivo ou no educativo”. Em outra entrevista, o Major Benur MUNIZ (2001) acrescenta que os programas da instituição muitas vezes não eram cumpridos “por falta de competência de quem dirigia e dos próprios funcionários”. A Lei e a norma jurídica eram as mesmas, conseqüentemente o sistema judicial não se alterava. A política de governo não trouxe mudanças no sistema assistencial e nem de ensino. Portanto, a abordagem mais educativa e menos repressiva, ou vice-versa, dependia do diretor e, na concepção foucaultiana, dos agentes do micro-poder no interior da instituição.

Muniz informa que em 1992 a Secretaria de Educação emprestou mais professores, porque o número de adolescentes aumentou e só havia quatro professores na unidade. Com mais professores, “então todos passavam pela escola, até um pouco do segundo grau tinha lá” (2001). Ao longo do tempo percebemos que a única relação desde o início da Queiroz Filho com o sistema de ensino público foi a de empréstimo de professores. Outro aspecto foi a emissão de alguns poucos certificados que passou a ser feita pela Secretaria de Estado de Educação.

Ao tempo em que tentava evoluir timidamente para um ambiente mais educacional, a Queiroz Filho aumentava seus muros, colocava cães e a Polícia Militar pelo lado de fora do edifício. “No meu tempo era uma escola fechada, mas aberta para as atividades da lavoura. [...] Hoje tem polícia dia e noite, e acho que a escola ficou fechada de verdade. Por ter muita fuga transformaram a escola em cadeião, com muros altos e cachorro em volta” (MUNIZ, 2001). Isto é confirmado por ANGELOTTI: (2001) “A escola regrediu, pois os adolescentes tempos atrás, tinham total liberdade para trabalhar nas hortas fora da escola, sem a presença de policiais, tanto em volta quanto dentro”

Mesmo após os governos democráticos, eleitos pelos paranaenses a partir de 1982, a política de atendimento aos infratores só teve mudanças a partir de 1990.

Estas mudanças estão diretamente relacionadas com a publicação do ECA. Percebemos que só com a alteração da norma jurídica é que mudanças significativas passaram a ocorrer no interior da Queiroz Filho e na sua relação institucional com os demais órgãos da administração pública.

A forma de atuação pouco muda na Queiroz Filho, apesar das intensas transformações políticas por que passava o Estado do Paraná e o Brasil. As tímidas mudanças para um ambiente educativo foram caracterizadas inicialmente pela introdução de um novo método de alfabetização; em seguida a instalação de equipamentos nas oficinas; depois, em 1983 a introdução da teoria da Educação pelo Trabalho, e, por fim, o ensino supletivo.

Por um lado, construía-se propostas e ações para ser uma instituição de abordagem mais educativa; por outro, reforçava-se o panoptismo, ou seja, o controle dos movimentos e a vigilância absoluta dos internos. Ao mesmo tempo subiam-se os muros da instituição, num movimento paradoxal.

O último relatório que analisamos, da Queiroz Filho, refere-se ao ano de 1992 e logo na introdução nos informa que a unidade estava passando por reformas devido a rebeliões e fugas ocorridas. Chama-nos atenção o texto: “As Oficinas semi Profissionalizantes voltaram a funcionar sendo retomado o trabalho agrícola, com a necessidade básica de materiais para estas sendo suprida passo a passo a cada nova etapa surgida” (FASPAR, 1992a, p. 03), em que as oficinas não mais são consideradas profissionalizantes e sim semi-profissionalizantes. É retomado o trabalho agrícola na horticultura, para suprir as necessidades de abastecimento alimentar da instituição.

O relatório informa ainda que a educação ofertada seria a alfabetização até a quarta série do 1º. Grau, sendo emitidos apenas 10 documentos oficiais com históricos escolares, além disso, os alunos que apresentaram comprovantes que estudaram até a 4ª. série eram dispensados dos estudos (Idem, p. 29), mostrando o descompromisso na continuidade do ensino para aqueles adolescentes e a prova de que, na visão institucional, a elementar instrução era suficiente, tanto que alguns, mesmo não tendo concluído o ensino fundamental, eram sistematicamente dispensados dos estudos.

A capacidade da unidade em dezembro de 1992 era de 110 internos, mas

contava com 69% adolescentes a mais que a capacidade regular, ou seja, com 186. Além disso, naquele ano, 240 adolescentes foram internados e 224 foram desligados, demonstrando a grande rotatividade e descontinuidade que ocorria na instituição. Esta rotatividade não permitia colocar em prática o que o próprio relatório apontava como objetivo da unidade, ou seja, “o de reeducação dos adolescentes que apresentam conduta anti-social, procurando desenvolver potencialidades, canalizando-as para atividades e atitudes positivas frente a si próprios e do meio onde vivem. Sabe-se que reeducação é um processo lento, porém eficiente” (FASPAR, 1992a, p.29).

A Secretaria de Estado da Educação foi contatada por 11 ocasiões, possivelmente para a emissão dos Históricos Escolares. “A escolaridade funcionou sem o reconhecimento da Secretaria de Educação, apenas como um Estudo Livre” (Idem, p. 35), mostrando quão difícil era a relação com o sistema de ensino, mesmo para tratar de aspectos meramente documentais.

Na relação do corpo docente, aparecem quatro professoras e quatro estagiários, minúsculo quadro para dar conta de tantos alunos e que “sofrem sempre uma grande rotatividade” (Idem, p. 40).

Sobre o ensino profissionalizante, o relatório anuncia a existência de 14 cursos e 2 oficinas de montagem.

O Programa de ensino profissionalizante, consiste em oficinas semi-profissionalizantes de caráter industrial, ocupacional e agrícola, onde o educando através de técnicas e materiais diverso e sob a orientação de profissionais especializados (Instrutor de Formação Específica), se entregam a realização de atividades direcionadas e criativas. [...] Os princípios metodológicos do programa de ensino profissionalizante, baseiam-se nos fundamentos da Educação pelo Trabalho que preconiza fundamentalmente a aprendizagem no próprio local de trabalho: isso que dizer que **o educando trabalha para aprender**, ou seja, a participa das atividades em uma situação real do trabalho, nas oficinas de aprendizagem ou em situações a serem vivenciadas na comunidade. (Idem, p. 44, sem grifo no original).

Neste texto admite-se que é uma semi-profissionalização, mas confunde-se a teoria da Educação pelo Trabalho como algo imediato e com o dever de o educando trabalhar para aprender. Além disso, as oficinas eram as mesmas desde o início da Queiroz Filho há 27 anos, acrescidas de duas oficinas de montagem de caixas de lápis (para a empresa Labra) e de aparelhos telefônicos (para a empresa Injetel), sem

caráter educativo e sim econômico.

Dos 14 Instrutores de Formação Específica, que atuavam nas oficinas, 13 deles não tinham o 1º. grau completo e um tinha o 2º. grau incompleto. Considerando que os internos poderiam freqüentar mais de um curso entre fevereiro e dezembro, e, considerando ainda que os cursos tinham em média 180 horas de duração, nos 14 cursos foram inscritos em torno de 1880 alunos, formando tão somente 54 (Idem, p. 52).

A psicóloga Paula GOMIDE, ao estudar a Queiroz Filho por três meses no ano de 1985, considera que aquele modelo estava falido, ressaltando que a conduta anti-social dos infratores é gerada pela condição familiar e social a que foram submetidos na infância e que, portanto, “o sistema institucional, seja ele carcerário ou não, não permite que se alcancem os objetivos que justificam a sua existência, ou seja, educar, reeducar e preparar o indivíduo para o convívio social” (1999, p.145), de tal forma que é impossível criar novas condições de convivência estando confinados.

Numa monografia de 1991, Margarete do Rocio BUENO observa que o adolescente internado na Queiroz Filho, apesar de passar por um processo de aprendizagem pedagógico e profissional, para uma colocação profissional futura, não fica preparado, “porém o que acontece é que os cursos ministrados na maioria das vezes não lhes garante uma sobrevivência condizente e estes buscam novamente envolver-se em assaltos para continuar mantendo suas necessidades” (1991, p. 32).

Havia, portanto, indicativos suficientes para demonstrar que aquela unidade não atendia ao que se propunha: educar, profissionalizar e preparar os jovens para a convivência social. A prática cotidiana na Queiroz Filho, de ocupar o tempo do adolescente com trabalho sem oferecer os serviços de uma escola, caracterizava uma forma suavizada de punição.

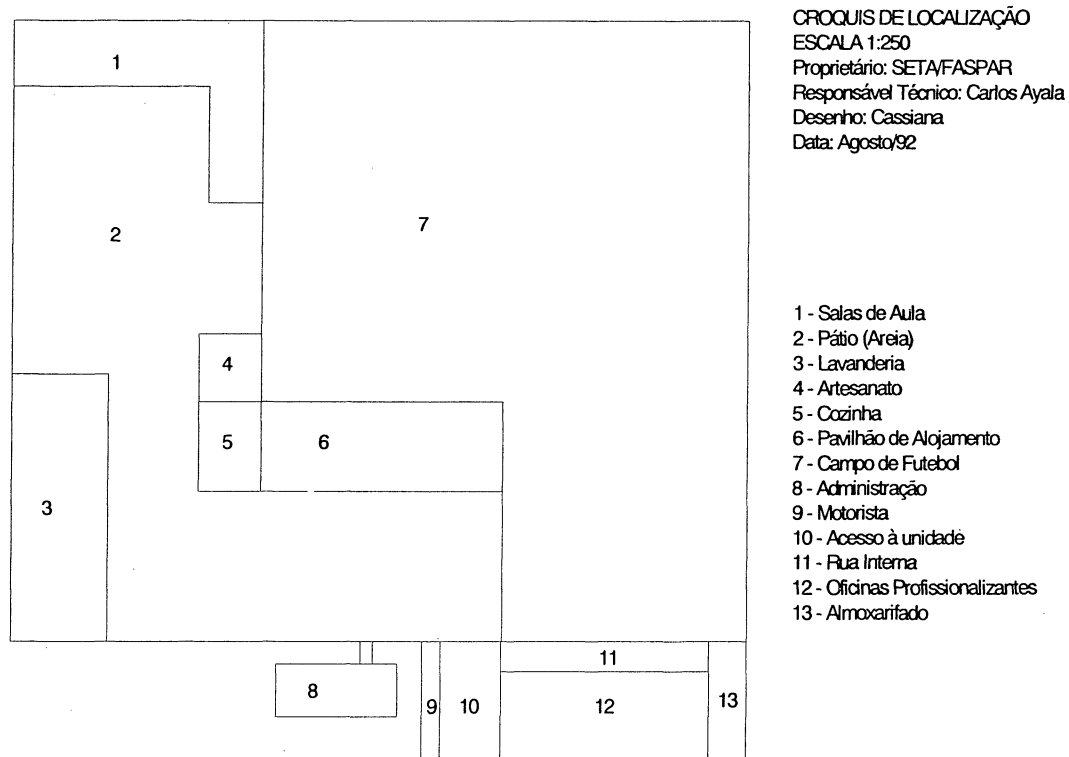
Em 10 de dezembro de 1992, pela Lei n. 10.170, a Unidade Social Queiroz Filho passou a denominar-se Educandário São Francisco. No bojo das transformações propostas para o ano de 1993, foi entregue, no mês de setembro de 1992, a solicitação à Secretaria de Estado da Educação, para o funcionamento da Escola Doze de Outubro dentro da instituição, para funcionar nela o 1º. grau supletivo. O pedido estava assinado pelo então Secretário de Estado do Trabalho e da Ação Social, Deputado Durval Amaral.

O pedido de funcionamento de uma escola no interior da Queiroz Filho estava acompanhado de proposta de calendário para ano letivo, plano curricular, recursos humanos e recursos físicos (sendo cinco professoras com o curso normal).

O espaço físico proposto contava com cinco salas de aula de 48 metros quadrados, uma sala de professores, uma sala de orientação, uma sala de supervisão, uma secretaria e sanitários. A localização dessa estrutura, para um grupo escolar, estava prevista na planta de 1961, há quase trinta anos e só então se tornaria realidade.

Figura 5 – Planta com a localização das salas de aula da Escola Doze de Outubro.

Fonte: Arquivo IASP, pasta 46B.



O funcionamento da Escola Doze de Outubro procurava estabelecer uma relação formal com o sistema de ensino estadual, pelo menos no que concerne ao acompanhamento curricular e ao reconhecimento de seus documentos. Mas isso só

aconteceria depois de 1992. A justificativa era de que “o acesso à escolarização se faz obrigatório de acordo com o dispositivo legal Estatuto da Criança e do Adolescente” (FASPAR, 1992b, p.1). Eram as mudanças por motivações jurídicas e não para atender iniciativas do sistema de ensino ou para se adaptar a inovações pedagógicas.

A cultura da menoridade e a ideologia disciplinar, como força inercial na estrutura de micro-poder da instituição e do governo, retardou a aplicação das diretrizes constadas no ECA. Conforme percebemos no depoimento da atual diretora, Rita de Cássia Naumann, mesmo com uma nova orientação jurídica, as mudanças encontravam resistências operacionais e políticas: “Somente em 1997, podemos dizer que a instituição se adequou ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Os adolescentes foram separados por tipo de crime, idade e compleição física. Também passaram a receber ensino supletivo presencial. Outra mudança foi o não mais recebimento de jovens detidos por pequenos furtos e por pequenas contravenções” (NAUMANN, 2001). Os funcionários e a direção da instituição permaneceram fazendo aquilo que sempre fizeram, pois a contenção dos adolescentes foi incorporada como única função da unidade.

A instituição não pensava, não se preocupava com o passado e a história escolar do interno e não articulava a integração ao sistema de ensino, para a continuidade dos estudos, após seu desligamento da unidade. A Queiroz Filho não estabelecia **vínculos** entre os infratores e a sociedade.

O encarceramento pela visão de Foucault, tinha algumas funções que percebemos também presentes na Queiroz Filho, como: gerar disciplina e normatizar os internos; gera pessoas subservientes para a sociedade; os encarcerados tornam-se cúmplices, informantes e a inteligência da polícia, dentro da instituição e também quando sai dela. Com o tempo as penas sofrem mudanças, do suplício sobre o corpo para a prisão do corpo e o controle do espírito do encarcerado, num movimento de humanização das penas. Daí percebermos, a partir das teses foucaultianas, que na Queiroz Filho a maior pena era negar a educação necessária para a cidadania e para a criação de um sujeito autônomo, do ponto de vista intelectual e profissional.

3.1 OS DIREITOS DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA E A CARACTERIZAÇÃO ATUAL DA INSTITUIÇÃO

Para enfrentar uma situação de exclusão social vivida pela infância brasileira, um esforço tem si feito para tutelar a família e não só a criança e o adolescente. Os estatutos legais apontam para o fim do paternalismo, com a criação de sistemas orgânicos de prevenção e proteção. Infelizmente, partimos de práticas e concepções que criminalizam a pobreza e os abandonados, deixando unicamente por conta do sistema jurídico-policia! cuidar da infância desvalida. Gradativamente o sistema de assistência social passa a atuar na proteção de crianças e adolescentes.

Pressupomos que o adolescente precisa do conhecimento das ciências, saber da ética e da estética, ter acesso a atividades culturais e desportivas, carece de socialização. Isso tarefa mais própria a uma escola do que a uma instituição correcional. O adolescente infrator, além do apoio afetivo e assistencial, necessita de uma abordagem educativa especial, diferenciada e intensa. Hoje, portanto, recomenda-se uma completude de ações na proteção e atenção à adolescência, que inclui o sistema educacional e assistencial.

O adolescente infrator, componente de uma categoria social entre a infância e o mundo adulto, não é classificado apenas por idade, mas social e psicologicamente. O adolescente é um agente da história, que tem direitos e responsabilidades, atribuídas tanto social como juridicamente. O conceito de adolescência, portanto, incorpora a noção de cidadania, que atribui e garante direito a eles.

O conceito de cidadania abrange três dimensões. A dimensão civil – poder que as pessoas têm de manifestar vontade para firmar compromissos de natureza

privada. A dimensão política – poder pessoal de manifestar vontade para a condução dos negócios públicos, votar, ser votado, exercer funções públicas. Contudo, a cidadania corretamente percebida apresenta uma terceira dimensão, a dimensão social – poder que a pessoa exerce de manifestar vontade eficaz para ter suas necessidades básicas atendidas, sempre que elas forem ameaçadas ou violadas. Por isso, não basta declarar direitos e sim poder exercê-los (SÊDA, 1997, p. 16). Esta dimensão ganha força a partir da década de 1980 com protocolos, declarações e convenções internacionais, que vários países assinam e a partir disso passam a criar mecanismos de execução. A dimensão social da cidadania se dá naquilo que é mais precioso para o bem-estar comunitário: ecologia, educação, direitos humanos, proteção à criança, e às minorias, entre outros.

Os direitos da infância e da adolescência começam a se estabelecer com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, com o voto do Brasil, em 20 de novembro de 1959, e a celebração do Ano Internacional da Criança em 1979. Estudiosos do assunto, diante dos avanços das pesquisas científicas nas áreas da Sociologia, Psiquiatria, Psicologia, Medicina e Educação, passam a interpretar com maior rigor o conceito de criança. Associado a isto se tem um movimento internacional para que todos os países convençam a tratar com decência a infância.

A promulgação da Constituição brasileira de 1988 incorpora esta preocupação, incluindo no artigo 227 que a criança tem prioridade absoluta com relação à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Em 1989 vemos aprovada a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, ratificada pelo Brasil e pela maioria dos países do mundo. Em 1990, é publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente, revogando o Código de Menores, mudam-se os paradigmas que influirão nos procedimentos jurídicos, assistenciais e educacionais. Surgem dois novos institutos jurídicos: da prioridade absoluta e da participação popular. Criam-se os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, os Conselhos Tutelares e os Fundos da Criança, ocorrendo a distribuição das novas funções nos três níveis da federação.

Acanhadamente, essas mudanças interferiram no Paraná, no sentido de descentralização da internação de adolescentes. A Queiroz Filho passa a se chamar Educandário São Francisco, mas não será mais a única entidade a receber os infratores no Estado. Além da descentralização, ocorreu a municipalização da atenção aos adolescentes. Contudo, as políticas sociais, devem perseguir o objetivo de colocar a internação em regime de extinção ou com caráter excepcional. Não se deve ter somente preocupação em cuidar do infrator, mas interferir com programas sociais e políticas econômicas, para evitar o surgimento deles. São mudanças com relação ao enfoque dado ao adolescente pelo Estado e pela norma, que este estudo detectou. A adolescência tem valores, idades, leis e assistência em transformação em relação à fase criança e adulta com o passar do tempo. A adolescência é uma história.

Esquemáticamente, podemos dizer que a criança é descoberta no século XVIII; na segunda metade do século XIX, emerge o adolescente; no início do século XX, no Brasil, temos o enquadramento disciplinar dos desviantes e cada gênero em instituição própria (meninas e meninos infratores e abandonados); por fim temos a separação entre abandonados e infratores. Aos abandonados, sobriam as triagens para averiguação e o conseqüente encaminhamento assistencial. No caso dos infratores seria feito o encarceramento para a reeducação, sob a demanda judicial e atendimento pelo executivo em unidade própria.

Atualmente, é uma instituição que abriga adolescentes que cometeram atos infracionais e são internados ali por ordem judicial, após sentença final. É de caráter público, mantida pelo governo do Estado do Paraná, subordinada ao Instituto de Ação Social do Paraná (IASP) que, por sua vez, está ligado à Secretaria de Estado da Criança e Assuntos da Família (SECRI).

Essa instituição está localizada na Avenida Brasília s/n, na Vila Macedo, no município de Piraquara, junto a Colônia Penal Agrícola Manoel Ribas e abriga somente internos do sexo masculino. Tem capacidade para 150, mas as circunstâncias fazem com que acolha atualmente 225 adolescentes. A competência do Educandário é atender jovens na faixa de 12 a 18 anos, podendo estender-se até os 21 anos excepcionalmente, sendo oriundos de todas as localidades do Estado do Paraná, encaminhados pelo juizado para a aplicação de medida sócio-educativa de internação. Saem da entidade após ordem judicial.

O educandário tem relação e integração com o Juizado da Infância e da Juventude, com a Promotoria da Infância e da Juventude e, timidamente, com o sistema estadual de assistência social e com a Secretaria de Estado da Educação. Realiza escolarização básica através do Núcleo Avançado de Ensino Supletivo (NAES), do sistema estadual de educação, além de cursos de profissionalização que incluem quatorze oficinas: informática, marcenaria, sapataria, manutenção predial, eletricidade, alfaiataria, datilografia, confecção de rede e bolas de futebol, panificação, artesanato, horticultura, serralharia, malharia e pedreiro. Existem outros cursos de pequena duração oferecidos pelo Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) que incluem, entre outros, jardinagem e garçom.

A entidade oferece atividades culturais, lazer, esporte, atividade religiosa e atendimento técnico, além de atendimento à saúde e acompanhamento psicossocial. Os adolescentes são separados em três níveis tendo por base compleição física e gravidade do ato infracional.

REFLEXÕES FINAIS

As ciências sociais produzem mecanismos e técnicas de controle social utilizados pelo Estado e por instituições no controle da população. Para os detentores do poder, um pouco de instrução é suficiente para o objetivo disciplinar, não gera um sujeito de direito, mas um sujeito obediente. Para outros, as ciências sociais são conhecimentos para o progresso humano, para a qualidade de vida e cidadania. Para alguns, os conhecimentos das ciências são apropriados para combater os efeitos do abandono material e intelectual da criança que leva os adolescentes a delinquir. Para outros, no entanto, esses conhecimentos devem fornecer técnicas e mecanismos de combate à causa da delinquência.

Para as elites, a humanização do controle é garantia de continuidade de um controle social cada vez mais eficiente, mediante a 'coerção sutil' (FOUCAULT, 1998, p. 173) e economicamente vantajoso. A instrução elementar é, no início do século XX, mecanismo suficiente para disciplinar toda a infância, incluindo infratores, com a diferença de que estes seriam apartados da sociedade e enquadrados em uma arquitetura própria. O discurso, desde o início da República, era a de educação para o povo. Mas que educação? Aquela suficiente para disciplinar, ou seja, a instrução elementar e a preparação para o trabalho.

A abordagem da questão social, envolvendo crianças e adolescentes, no período colonial brasileiro, estava a cargo de instituições religiosas, predominantemente católicas, como sendo um ato de caridade cristã. No início da República, o movimento higienista passa a divulgar a necessidade de cuidar da higiene e da saúde física e também da moral das pessoas, para se ter uma sociedade ideal. Destacou-se, nesta época, o médico higienista Moncorvo Filho, com a criação de várias instituições que cuidavam de crianças e promoviam a puericultura. A questão da infância e adolescência passa a ter um enfoque moral e medicinal, próprio do período dominado pela conjuntura do otimismo republicano e da teoria Positivista, preconizando uma sociedade ordenada e propondo consertar os desvios morais e os da raça.

A República propunha instruir o povo com os valores da Pátria e da moral, além disso, prepará-lo para o trabalho. A partir da década de 1920, a adolescência

infratora passa a ser objeto de crescente preocupação jurídica, destacam-se leis que procuram solucionar a criminalidade com a retirada dos infratores do seio social e reformá-los pelo trabalho. Com os Códigos de Menores, o enfoque continua jurídico-policial, porém envolve atividades e acompanhamento de assistência social e o discurso vigente é pela reintegração dos adolescentes à sociedade, sua correção e educação para o trabalho.

Essas mudanças de enfoque para cuidar das crianças e adolescentes estiveram, aparentemente, mais para uma eliminação da convivência social indesejada do que para a sua recondução ao meio, através da assistência social e da instrução escolar. Este trabalho é a busca por confirmar esta hipótese, do discurso educacional *versus* a reclusão pura e simples de adolescentes infratores.

No Brasil, portanto, o adolescente infrator ganha conceituação jurídica durante a Primeira República. Até então, aqueles acima de nove anos de idade eram presos junto aos adultos, às vezes sem o devido processo legal, ou seja, oficiosamente. A par das definições jurídicas, o Estado se aparelhou para cuidar dos infratores, fazer sua correção através de institutos próprios, pois era uma exigência dos juristas, médicos e assistentes, que propunham um ambiente em que o adolescente recebesse educação.

Os republicanos fazem propaganda, dizendo ser a educação ao povo uma meta do novo regime, mas não dão condições e não oferecem vagas nas escolas; da mesma forma, usam esse discurso de retirar os adolescentes infratores do meio social e colocá-los em uma *escola especial*. Os juristas, políticos e médicos, apenas discursaram educação; o encarceramento de infratores não deu resultado. Primeiro porque nestas instituições, em geral, prevalece a *pedagogia do porrete*, com violência e descaso; segundo, os currículos ensinados preconizam a formação de mão-de-obra através da proposta pedagógica da Educação pelo Trabalho, com cursos para atividades manuais, para a preparação rápida de atividades de pouca valorização social e baixo nível de adaptação e flexibilidade às mudanças do mercado de trabalho.

O que houve, portanto, foi o discurso em favor da educação dos infratores, convencendo politicamente a sociedade de que eles estavam sendo corrigidos pela via da abordagem escolar; contudo, a precariedade dessa instrução associada à

descontinuidade programática de educação, na prática, transforma-se numa eficiente forma de punição. As instituições para os infratores absorvem a tecnologia da pedagogia para ser mais sutil e eficaz a sua prática de punição. Por sua vez, confirma a hipótese de Foucault que a humanização da pena não é pelo interesse no progresso humano, mas uma mudança no jeito de punir, ou seja, de modo mais dócil, mais eficiente e econômico. Nesse caso, é reservada a punição ao infrator, com um discurso da Pedagogia, preparando mão-de-obra barata e disciplinada, com vantagens políticas e econômicas. Não prepara para a cidadania e sim para a economia capitalista.

A Lei e a norma impediam na Queiroz Filho a existência de um processo educativo escolar, porque o juiz e a direção da unidade, obedeciam aos ditames do Código de Menores, em que tão somente a detenção por tempo determinado era considerada. A não relação com o sistema de ensino, a descontinuidade nos estudos e a ocupação laboral nas atividades de oficina jogavam por terra a tese da abordagem educacional pretendida. Transformou o falso discurso da existência de uma unidade educativa para infratores numa forma sutil de punição: retirar da rua o adolescente para agradar a sociedade e dizer a ela que eles estão sendo reeducados. Presos, eles são jogados à própria sorte, dependem da vontade do diretor da instituição. Com o passar do tempo, não é apresentada a eles uma perspectiva de mudança jurídica ou assistencial.

A Queiroz Filho não tinha relação com o sistema de ensino, pois, para a sociedade e sua elite, ou o poder, basta o disciplinamento humanizado e não a possibilidade de formar cidadãos. Quanto mais eficiente o sistema, tanto mais humano. Quem tem patrimônio e riqueza quer o saber para ter o poder, mantê-lo e controlá-lo; quer, além disso, criar uma sociedade disciplinada e útil que não atrapalhe seus intentos.

Toda a estrutura jurídica, legal e de governo produzia a punição, humanizada pela abordagem educacional, mudando timidamente a tática, mas não mudando o objetivo, ou seja, a disciplinarização.

A educação proposta era um arremedo, uma educação pelo trabalho como base teórica, ensino supletivo, super-lotação, poucos professores e sem formação adequada. A instituição optou pela violência e pela contenção. O adolescente ficava

sem acompanhamento de sua vida educacional, nem mesmo pelo sistema de ensino. Isso causava, portanto, intermitência no frágil processo de aprendizagem.

A democratização no processo de escolha dos governos paranaenses, a partir de 1982, não significou uma melhora dos aspectos repressores ao adolescente. A norma jurídica continuava a mesma. O ensino aos infratores dependia não da Secretaria Estadual de Educação, mas do juiz. Após 1990, com a implementação do ECA, algumas mudanças ocorrem, mas são insuficientes para tornar aquela instituição uma escola. Continua uma prisão, com ensino mínimo, na mera tentativa de formar mão-de-obra que, na visão de FOUCAULT, significa não mais dirigir sobre o corpo a punição, mas sobre a alma, “sobre o coração, **o intelecto**, a vontade, as disposições” (1999, p. 18, sem grifo no original).

A Queiroz Filho, entre 1965 e 1992, oscilava timidamente para um ambiente mais educativo, dependendo da direção da instituição; dependente, pois, das convicções e ideologia do diretor.

A abertura democrática não contribuiu para mudanças significativas na unidade. O que influenciou para que transformações educacionais ocorressem de forma perceptível foi a mudança da norma jurídica, com o ECA, a partir de 1990.

Significa dizer que o processo educativo na Queiroz Filho estava alheio ao sistema de ensino e dependente do judiciário. Convém salientar que a legislação não impedia que a instituição tivesse o ensino como o de uma escola regular, associado à assistência social e à contenção. Porém, mesmo com as mudanças políticas, o adolescente continuava vítima de uma concepção de ensino e assistência que o punia duplamente: pela reclusão e pela negação do ensino, pois a detenção não deveria significar a negação aos benefícios educacionais do sistema de ensino. “Uma medida de privação de liberdade não deve significar privação da dignidade e de outros direitos de cidadania que o Estado deve garantir através das práticas institucionais de seus agentes. A privação de liberdade é uma medida punitiva, por melhor que seja o trabalho desenvolvido intra-muros. Não adianta querermos *dourar a pílula*” (TEIXEIRA, 1990, p. 21).

A norma havia gerado ações para-judiciais e criado uma estrutura institucional que se manteve de forma inercial praticando um atendimento sob uma

cultura *minorista*. Isso só foi rompido dois anos após a promulgação do ECA, com a instalação de uma escola no interior da instituição, em 1993.

Para MAKARENKO(1986), a recuperação de um adolescente infrator deveria apontar para a constituição de um cidadão comprometido com a coletividade e com seu país e isto se daria com no mínimo uma formação secundária. Para estes jovens educandos, a instituição deve ter perspectivas claras, próximas, em médio prazo e em longo prazo. “Educar um ser humano significa formar nele capacidades para que possa escolher vias com perspectivas. A metodologia deste trabalho consiste em organizar novas perspectivas, utilizar as existentes, em colocar, pouco a pouco, outras mais elevadas” (Idem, p. 181). A Educação pelo Trabalho seria a abordagem inicial deste longo e delicado processo. “Na técnica pedagógica esta alegria do amanhã é um dos objetos mais importantes do trabalho” (Idem, p. 180).

Gramsci cita a opção pela preparação ao trabalho na perspectiva desinteressada do utilitarismo imediato, como queriam os instrutores das oficinas da Queiroz Filho. Segundo ele, deveria dispor uma série de matérias numa ordem didática para a formação geral da personalidade até chegar a escolha profissional, e neste tempo o estudo “não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo, ainda que *instrutivo*, isto é, rico de noções concretas” (GRAMSCI, 1989, p. 86).

Antonio Gramsci faz seus apontamentos educacionais do cárcere, tendo o industrialismo como princípio da escola moderna. Ele descarta tanto a escola tradicional, baseada nas formas produtivas pré-industrial, como também discorda das escolas que usam o industrialismo em seu princípio pedagógico, de forma interesseira, mesquinha e imediatista (NOSELLA, 1992, p.xiv).

Em suas cartas e no Caderno 12 fala da escola unitária, como um modelo a ser seguido, baseado na instrução prática, para a formação geral do adolescente, transformando-o num cidadão, num político e num possível governante (GRAMSCI, 1989, p. 88). “A questão escolar interessa-me muitíssimo, [e a finalidade da escola única] é a de conduzir os menores no sentido de um desenvolvimento harmônico de todas as atividades até ao ponto em que a personalidade formada ressalte as inclinações mais profundas e permanentes porque nascidas em um nível mais alto de desenvolvimento de todas as forças vitais” (GRAMSCI, 1991, p. 259).

GRAMSCI chama atenção para o salto que existe entre a “escola propriamente dita e a vida” que ocorre na adolescência, “quando o ímpeto das paixões instintivas e elementares não terminou ainda de lutar contra os freios do caráter e da consciência moral em formação” (1989, p. 71). A solução de continuidade seria inicialmente uma boa formação cultural aliada ao caráter prático e profissional da escola, num segundo momento, com a livre escolha do educando. Nesse aspecto, a Queiroz Filho ensinava, em suas oficinas, o movimento prático do manuseio das ferramentas, sem ter, às vezes, nem mesmo alfabetizado o interno, num mero exercício ocupacional repetitivo. NOSELLA diz que, para GRAMSCI, a escola jamais “deverá ser uma mesquinha ou monstruosa máquina de preparação de mão de obra”, mesmo tendo como princípio pedagógico o trabalho industrial moderno (1992, p. 88). E continua afirmando que “quantas propostas e projetos educativo-profissionalizantes para menores não passam de pobres álibis a que as gerações adultas ou o Estado e as instituições públicas recorrem para esconder seu real descompromisso educativo ou sua profunda rejeição de enorme parcela de menores para os quais **não se quer dar adequado espaço econômico-social**” (Idem, p.89, sem grifo no original).

Ao escrever suas cartas, GRAMSCI demonstra sua descrença em profissionalização precoce, é contra a versão escolar empobrecida para os filhos dos trabalhadores pobres (1991, p. 165). Para ele o ideal seria “a escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual” (Idem, 1989, p. 63).

Makarenko, quando fala das perspectivas imediatas e em longo prazo, aponta para as alegrias escolares como SNYDERS, “trata-se de apoiar-se nas alegrias já existentes para expandi-las” (1996, p. 140), que por sua vez fala, assim como Gramsci, aponta a necessidade de cultura geral como base para a autonomia, a liberdade e a disputa do espaço econômico-social: “a escola constitui uma oportunidade de cada aluno atingir a obra prima numa ou noutra área; e é para introduzi-lo na obra prima que a escola se faz mais necessária, pois para isso deve haver esforços longos, contínuos e sistemáticos” (Idem, p. 166). E conclui dizendo que “a cultura, a despeito de certas aparências, dirige-se bem mais aos explorados do que aos favorecidos” (Idem, p. 193).

Portanto, tanto Gramsci como Makarenko rejeitam a cultura abstrata, enciclopédica, burguesa, mas também rejeitam a mera instrumentalização dos adolescentes, para atuar como mão de obra na sociedade industrial. A atenção educativa para adolescentes deve ser com atividade prática, concreta, profissional, industrial; contudo colocada a *posteriori*, sobre uma base de cultura geral, para a otimização e maximização das capacidades destes jovens, rumo a uma educação de longo prazo, rumo ao pleno exercício da cidadania e disputa do adequado espaço econômico-social.

O processo educativo na Queiroz Filho oscilava para um ambiente mais ou menos educacional, com nuances dependentes do diretor. A partir de 1983, como resultado das mudanças políticas, a proposta teórica da Educação pelo Trabalho passa a ser discutida com os operadores educacionais, porém na prática o processo educativo continuava simplório e punitivo. A participação dos adolescentes, mesmo neste simplório processo estava na dependência da decisão judicial e não dos critérios educacionais da instituição. A descontinuidade educacional se dava de três formas: pela alta rotatividade dos alunos, pois podiam ser desligados a qualquer tempo; pelo não acompanhamento da vida escolar pelo sistema de ensino, até mesmo pela dificuldade de emissão de documentos oficiais, e pela preparação simplória nas oficinas e no elementar ensino somente até a quarta série, de forma supletiva, sem permitir uma perspectiva educacional de longo prazo, seja secundário ou superior.

A realidade educativa do adolescente infrator internado na Queiroz Filho de 1965 até 1992 só sofreu mudanças significativas com a mudança da lei sobre a infância e adolescência e não pelas mudanças políticas ou mudança das leis educacionais. Neste período, a não relação com o sistema de ensino e a simplória e descontínua ação educativa tornou-se uma forma sutil de punição, que seguia as determinações jurídicas e não as diretrizes educacionais.

Há um desafio aos governos: acabar definitivamente com as FEBEMs e assemelhadas, para surgir em seu lugar uma ótima escola, que ensina os valores da vida e da afetividade, ensinar também, os conhecimentos científicos, para que eles sejam cidadãos preparados muito mais além do que ler, escrever e trabalhar, mas com capacidade de aprender mais e de se adaptar a todas as oportunidades de trabalho

e ao convívio social. Na perspectiva de Makarenko e Gramsci, este jovem deveria ter a oportunidade do ensino de longa duração, sistematizado, para o secundário e o superior. A perspectiva das Convenções Internacionais aponta claramente para a incorporação à cidadania.

Aos adolescentes vítimas da exclusão social, seja determinado intervenção com políticas públicas sistemáticas, para evitar que se tornem infratores. Políticas de intervenção na causa. Tendo em vista, porém, que imediatamente não atingimos esse objetivo, seja oferecida uma instituição que atue na consequência, com a internação, mas tão agradável, atrativa e eficaz que o adolescente pedirá para ficar nele, estudando em escola regular, convivendo em ambiente semelhante ao familiar, aprendendo música e teatro, praticando esporte e se divertindo, se preparando para o mundo e não aquela punitiva intenção de preparar simples mão-de-obra.

Em março de 1989, um contundente documento produzido por trabalhadores da Queiroz Filho avaliando e criticando as condições do atendimento aos infratores. Constatam a superlotação da unidade; a internação sem critérios por parte dos juízes, que colocam arrombadores e assaltantes convivendo com *ladrões de galinha*; o mau atendimento; a violência velada; o fato de ser a única instituição no Estado, e a cultura criminalizante da unidade. O texto é encerrado de forma angustiante:

As nossas preocupações, enquanto trabalhadores que estão no lado *menos nobre* da área social dizem respeito a questão política, social e econômica do país, mas, fundamentalmente, elas estão voltadas para aquilo que é a matéria do nosso que-fazer cotidiano. Esse nosso que-fazer precisa ser realimentado permanentemente, para que não percamos a fé e a vontade de reverter o quadro em que a Escola se encontra hoje – 31 de março de 1989. Estamos superlotados, com nossas propostas literalmente prejudicadas, com sérios problemas no que se refere a disciplina e segurança, por falta de pessoal suficiente para garantir esse aspecto. O que podemos esperar? (FASPAR, 1989).

Por fim cabe concluir que as oficinas existentes na Queiroz Filho tinham as seguintes funções: ocupar o tempo dos internos, promover o discurso externo da profissionalização mágica, qualificar os freqüentadores em bom comportamento a ser demonstrado ao juizado, produzir para a unidade e tentar incutir o gosto pelo trabalho. O relacionamento com o sistema de ensino e a caracterização escolar estava comprometido pelo desligamento a qualquer tempo e sem acompanhamento, pela

intensa rotatividade interna, pelo baixo índice de aproveitamento ou aprovação e pelo precário acompanhamento do histórico educacional do estudante. As mudanças do perfil da unidade, entre um ambiente mais educativo ou repressivo, dependia exclusivamente do perfil do diretor. As mudanças mais sensíveis ocorrem a partir da alteração da norma jurídica que trata do adolescente (ECA) e não por ocasião das alterações da legislação educacional ou da conjuntura política.

É necessário uma legislação que privilegia a ação educativa sobre a mera repressão aos infratores. São eles os mais necessitados de uma educação de qualidade, agradável, que estimule para a vida em sociedade, que os torne cidadão para a interação social e sujeitos autônomos, intelectual e profissionalmente. A legislação sobre o infrator e sobre o sistema de ensino, deve obrigar o estabelecimento de vínculos e a continuidade educacional com o passado e o futuro do interno. Deve eliminar o ensino supletivo e os cursos profissionalizantes sem importância para o mercado de trabalho. Deve prever o desligamento do estudante interno, somente após o término de um determinado ciclo de estudos, emitindo certificação e permitindo a imediata matrícula em outro estabelecimento de ensino assim que sair da instituição, passando a responsabilidade de acompanhamento para a escola regular. A justiça deveria observar para o desligamento, não somente o comportamento e a avaliação psicológica do interno, mas a continuidade e a conclusão do ciclo de estudo que estava frequentando. O ensino para os infratores deve ser ministrado por profissionais com altíssima qualificação, paciência, boa remuneração e com poucas horas de atividade. São os infratores credores de uma excelente ação educativa, pois são, antes de tudo, vítimas de uma sociedade excludente.

A adolescência é uma etapa da vida em expansão e em constantes mudanças na perspectiva social, o que nos leva a convicção da necessidade de permanentes reformulações jurídicas e de nova abordagem educacional da questão. A Escola para Menores Professor Queiroz Filho nunca foi uma escola. Foi um embrulho, com enfeites educativos, que trazia no seu bojo tão somente uma prisão para infratores. Sob a ótica de Foucault, é um remanejamento do poder de punir, com a humanização das penas, pois o adolescente infrator encarcerado na Queiroz Filho, recebeu a maior pena: a negação do ensino, da educação.

FONTES E REFERÊNCIAS

FONTES

Legislação

BRASIL. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. **Código de Menores**: lei nº 6697/79. Brasília, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5.692/71: **Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, 1971.

BRASIL. Lei Federal n. 2.848/40: institui o código penal brasileiro. Brasília, 1940.

BRASIL. Decreto n. 16.388/24: aprova o regulamento do Conselho de Assistência e Proteção dos Menores. Brasília, 1924.

BRASIL. Coleção das leis do Império. Rio de Janeiro : Typographia Nacional, 1878.

PARANÁ. Resolução n. 3446. Altera a nomenclatura, requisitos e define funções dos funcionários da Unidade Social Oficial Queiroz Filho. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, 25 set. 1992.

PARANÁ. Decreto n. 21017/70. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, 14 set. 1970.

PARANÁ. Decreto n. 14086/69. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, 5 fev. 1969a.

PARANÁ. Decreto n. 15098/69. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, 2 maio. 1969b.

PARANÁ. Decreto n. 2950/56: destina a Granja do Canguiri, Município de Piraquara, como Estabelecimento Correccional para menores delinqüentes. **Diário Oficial n. 81**, Curitiba, 09, junho, 1956.

PARANÁ. Decreto n. 516/32. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, 3, mar. 1932a.

PARANÁ. Decreto n. 1439/32. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, 22 jun. 1932b.

PARANÁ. Decreto n. 2.250/33. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, 31, out. 1933.

PARANÁ. Decreto n. 942/20: cria a Escola Agronômica do Paraná. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, 23 agosto 1920a.

PARANÁ. Decreto n. 943/20: aprova o regulamento do Patronato Agrícola. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, 23, ago. 1920b.

PARANÁ. Lei n. 1.780/18: autoriza a criação do Instituto Disciplinar. Arquivo Público do Paraná. Curitiba, abr. 1918.

PARANÁ. Lei n. 887/09: autoriza a criação da Colônia Infantil. Arquivo Público do Paraná. Curitiba, abr. 1909

Mensagens de Governo e relatórios

CAMARGO, Afonso Alves. **Mensagem do governador Afonso Alves de Camargo ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná**. Curitiba, Fev.1930. Biblioteca Pública do Paraná.

CAMARGO, Afonso Alves. Mensagem do governador Afonso Alves de Camargo ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná. **Curitiba, Fev. 1918b. Arquivo Público do Paraná**.

FASPAR. **Relatório anual** : Educandário São Francisco. Curitiba, 1992a. Arquivo do IASP, pasta 44.

FASPAR. **Relatório de avaliação**. Curitiba: Unidade Social Professor Queiroz Filho, 1990. Arquivo do IASP, pasta 42.

PARANÁ. **Relatório do Desembargador Conrado Caetano Erichsen apresentado ao Exm. Sr. Dr. Carlos Cavalcanti de Albuquerque, Presidente do Estado do Paraná**. Curitiba, 31 Dez.1912. Diário Oficial, 1913a.

PARANÁ. **Relatório do Desembargador Manoel B. Vieira Cavalcanti Filho, Apresentado ao Exmo. Dr. Marins Alves de Camargo, Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública**. Curitiba : A República, 1913b.

PARANÁ. Governador (1932-1939 : RIBAS). **Mensagem do governador Manoel Ribas a Assembléia Legislativa do Paraná**. Curitiba, Set. 1935. Biblioteca Pública do Paraná.

PARANÁ. Governador (1956 : LUPION). **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da Sessão Legislativa Ordinária de 1956 pelo Senhor Moysés Lupion governador do Paraná**. Curitiba, 1956. 232p.

RIBAS, MANOEL. **Relatório do Interventor Federal no Paraná Manoel Ribas ao Presidente da República Getúlio Vargas** : do período de 23 de janeiro de 1932 até 31 de dezembro de 1939. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes mar. 1940.

RIBAS, Manoel. **Mensagem do governador Manoel Ribas a Assembléia Legislativa do Paraná**. Curitiba, Set. 1937. Biblioteca Pública do Paraná.

TOURINHO, Mário. **Mensagem do Interventor do Paraná Mário Tourinho ao Chefe do Governo Provisório da República Dr. Getúlio Vargas**. Curitiba, out. 1931. Biblioteca Pública do Paraná.

Jornais e Revistas

COSTA, Mônica Rodrigues da. Lembranças do sofrimento. **Folha de São Paulo**, 26 set. 1999.

CURITIBA. **Uma experiência em planejamento urbano: área metropolitana**. Curitiba, IPPUC, 1975. Biblioteca Pública da Paraná.

GAZETA DO POVO. **Fuga em massa de um regime de terror**. 26, mai. 1955.

IAM. DIÁRIO DA TARDE. **IAM comemora seus vinte anos de ação**. Curitiba, 08 jul. 1982.

IPPUC. **20 anos planejando Curitiba com você**. Edição comemorativa, Curitiba, 1985. Biblioteca Pública do Paraná.

IPPUC – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Histórico de dados do Município de Curitiba**. Curitiba, 1991. Biblioteca Pública do Paraná.

O CLARIM. - jornal da Escola para Menores Prof. Queiroz Filho. Ano I, 1981.

Relatos orais

ANGELOTTI, Emídio Nicodemos. **Entrevista**. Curitiba, abr. 2001.

CIFRO, Afonso. **Entrevista**: concedida a Lúcia Adélia Fernandes. Curitiba, nov. 2001.

NAUMANN, Rita de Cássia R. Costa. **Entrevista.** Curitiba, fevereiro de 2002.

GOMES, Maria Conceição de Lima. **Entrevista:** Concedida a Lúcia Adélia Fernandes. Curitiba, novembro de 2001.

JOSÉ, Acyr Affes. **Entrevista:** Concedida a Lúcia Adélia Fernandes. Curitiba, jul. 2001.

KIRCHNER, Vinício Oscar. **Entrevista:** concedida a Lúcia Adélia Fernandes. Curitiba, ago. 2001.

MIRANDA, José Carlos de. **Entrevista:** concedida a Lúcia Adélia Fernandes. Curitiba, ago. 2001.

MUNIZ, Major Benur Augusto. **Entrevista:** concedida a Lúcia Adélia Fernandes. Curitiba, nov. 2001.

RIBAS, José Maria. **Entrevista:** Concedida a Lúcia Adélia Fernandes. Curitiba, nov. 2001.

SABOYA, Wilson Roberto. **Entrevista:** concedida a Lúcia Adélia Fernandes. Curitiba, out. 2001.

SATYCKO, José Miguel. **Entrevista:** concedida a Lúcia Adélia Fernandes. Curitiba, out. 2001.

SIZANOSKI, Valdívia Brudeck. **Entrevista.** Curitiba, fev. 2002.

Outros documentos

BRAGA, Ney Aminthas de Barros. **Tradição e mudança na vida política** – entrevista a Adherbal Fortes de Sá Júnior. Curitiba : Ed. do Autor. 1996. Entrevista.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Atendimento ao adolescente em conflito com a lei**. Brasília, 1996.

CEFETPR. **História**. www.cefetpr.br, 2002.

FASPAR. **Proposta de municipalização das Unidades Sociais Oficiais**. Curitiba, 1988. Arquivo do IASP, pasta 63.

FASPAR. **Reflexões sobre as práticas de trabalho da USO “Professor Queiroz Filho**. Curitiba, 1989. Arquivo do IASP, pasta 25A.

FASPAR. **Requerimento de funcionamento da Escola Doze de Outubro**. Curitiba, 1992b. Arquivo do IASP, pasta 46b.

FASPAR. Conceição Gomes. **A escola, o ensino, o educador e o educando na instituição social**. Curitiba, 1993. Arquivo do IASP, pasta 18.

IAM. Instituto de Assistência ao Menor. **Escola para Menores “Professor Queiroz Filho”**: Histórico. Curitiba, 1983. Arquivo do IASP, pasta 01.

IAM. **Relatório**. Curitiba, 1982. Acervo particular de Benur Augusto Muniz.

FCBIA. **Reordenamento institucional**: fundamentação e justificativa. Brasília, 1988. Arquivo do IASP, pasta 33.

FUNABEM. **Programa Liberdade Assistida**. Curitiba, 1987. Arquivo do IASP, pasta 49.

PARANÁ. Instituto de Ação Social do Paraná. **O educandário São Francisco**. Curitiba, 1998.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Criança e Assuntos da Família. **Unidade de internação de adolescentes incurso em ato infracional**. Curitiba, 1997.

PARANÁ. Secretaria de Estado do Trabalho e da Ação Social. **Unidade social “Professor Queiroz Filho”**: Proposta de trabalho com jovens portadores de conduta anti-social. Curitiba, 1988.

PROJETO ARQUITETÔNICO. **Centro de recuperação de menores de Piraquara** : bloco residencial e pavimento térreo e modificação do pátio coberto. Instituto de Ação Social do Paraná, Divisão de Engenharia. Curitiba, 1963. Arquivo 4589a.

PROJETO ARQUITETÔNICO. **Centro de recuperação de menores de Piraquara** : lavanderia. Curitiba, 1963. Arquivo 4594.

PROVOPAR. **Curso de formação de educadores sociais: Makarenko**. Curitiba, 1992.

UFPR. **As ciências agrárias na Universidade Federal do Paraná**. www.agrarias.ufpr.br/historia, 2001.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza. **Organização da educação nacional na Constituição e na LDB**. Ijuí: Unijuí, 1998.

ALTOÉ, Sônia. **De “menor” a presidiário: Trajetória inevitável?** Rio de Janeiro : USU, 1993.

ALVIM, Maria Rosilene Barbosa & VALLADARES, Licia do Prado. Infância e sociedade no Brasil : uma análise da literatura. In : **O BIB – Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, ANPOCS, n. 26, p.1-95, 1988.

AYMARD, Maurice. Amizade e convivialidade. In : ARIÈS, Philippe & CHARTIER, Roger. **História da vida privada**. Rio de Janeiro : Companhia das Letras, 1999.

ARANTES, Ester Maria de Magalhães. Rostos de crianças no Brasil. In : PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.) **A arte de governar crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro : Amaiz, 1995, p. 171-236.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba : Ed. da UFPR, 2000.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro : LTC , 1981.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. Brasília : UNB, 1996.

AZZI, Riolando. **A obra de Dom Bosco no Brasil: cem anos de história**. Barbacena, Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa, 2000.

BAZON, Marina Rezende. Investir na formação de educadores: uma forma de qualificar os serviços e programas de atenção direta à infância e adolescência. In : BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes & FISCHMANN, Roseli (Org.). **Crianças e adolescentes: construindo uma cultura da tolerância**. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903 – 1928). In : **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p.103-141, 2001. Editora da UFPR.

BENTO, Victor Eduardo Silva et all. **A sistemática de diagnóstico de menores em situação irregular na cidade de Curitiba**. Curitiba, 1990. Relatório de pesquisa (Curso de extensão de Psicanálise da Delinquência Juvenil) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

BENTIVOGLIO, Antônio Tomás. Imputabilidade. In: CURY, Munir (Org). **Infância e cidadania**. S. Paulo : InorAdopt, 1998. P. 12-22.

BETTES JUNIOR, Hamilton et all. **Meu estado Paraná**. São Paulo : Spicione, 1996.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. Crianças e adolescentes: a questão da tolerância na socialização das gerações mais novas. In : BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes & FISCHMANN, Roseli (Org.). **Crianças e adolescentes: construindo uma cultura da tolerância**. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

BOBBIO, Norberto. **Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil**. Paz e Terra : São Paulo, 1999.

BUENO, Margarete do Rocio. **O adolescente privado de liberdade e sua visão de futuro**: uma abordagem fenomenológica de uma experiência de serviço social. Curitiba, 1991. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Setor de Ciências

Humanas, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Curitiba. Arquivo da biblioteca da Divisão de Pesquisa e Documentação do IASP.

BRITTO, Lemos. **Obras completas** : assistência a menores, direito penal, ciência e prática penitenciária. Rio de Janeiro : Ministério da Justiça, 1959. V.1.

CASTRO, Mônica Rabello de. **Retóricas da rua**: educador, criança e diálogos. Rio de Janeiro : Amais, 1997.

CÂMARA, Martial de Magalhães & CRUZ, Amadeu Roselli.. Adolescência prolongada: o tempo que não se quer deixar passar. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 15, p. 53-66, 1999.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Da adolescência em perigo à adolescência perigosa. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 15, p. 17-31, 1999.

COLOMBO, Irineu & MICHELETI, Nedson. **LDB – As novas diretrizes da educação básica**. Curitiba : Reproset, 2001, 4.ed.

CORRÊA, Mariza. A cidade de menores: uma utopia dos anos 30. In : FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo : Cortez, 1997.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Educação pelo trabalho**. Belo Horizonte, 1986.

COSTA, Samuel Guimarães da. **História política da Assembléia Legislativa do Paraná**. Curitiba : Assembléia Legislativa, 1994, 2v.

DEL PRIORE, Mary. O papel branco, a infância e os jesuítas na Colônia. In : DEL PRIORI, Mary (Org.) **História da criança no Brasil**. São Paulo : Contexto, 1998.

_____. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In : DEL PRIORI, Mary (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo : Contexto, 2000.

DICIONÁRIO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO PARANÁ. Curitiba : Ermelindo de Leão Ed. Graphica Paranaense, v. VI, 1926,

Dossiê infância e adolescência. REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. São Paulo, v.19, n. 37, 1999.

Dossiê crianças e adolescentes excluídos: ações e reflexões. Educar em Revista, Curitiba : UFPR, n. 15, 1999.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In : VIÑAO FRAGO, Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura com programa**. Rio de Janeiro, DP&A, 1998, p. 20-57.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa : Veja, 2000.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In : PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.) **A arte de governar crianças : A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro : Amais, 1995, p. 47-98.

FARGE, Arlette. Famílias. A honra e o sigilo. In : ARIÈS, Philippe & CHARTIER, Roger. **História da vida privada**. Rio de Janeiro : Companhia das Letras, 1999.

FAUSTO, Ayrton & CERVINI, Rubem (Org.). **O trabalho e a rua: crianças e adolescentes dos anos 80**. São Paulo : Cortez, 1996.

FERNANDES, Rogério. Notas em torno de retratos de criança. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo : USP, vol. 26, n. 01, p. 8, jan/jun 2000.

MONCORVO FILHO, Arthur. **Histórico da proteção à infância no Brasil: 1500 – 1922**. Rio de Janeiro : Empresa Graphica Editora Paulo Pongetti & Cia, 1927, 2. ed.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2000b.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro : Nau, 2001.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro : Graal, 2000a, 15 ed.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo : Loyola, 1996.

_____. **The birth of the clinic: an archaeology of medical perception**. New York : Vintage Books, 1994.

_____. **Vigiar e punir : nascimento da prisão**. Petrópolis : Vozes, 1999, 20 ed.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In : ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger. **História da vida privada**. Rio de Janeiro : Companhia das Letras, 1999.

GÓES, José Roberto de & FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In : DEL PRIORI, Mary (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo : Contexto, 2000.

GOMIDE, Paula. **O menor infrator**. 2.ed. Curitiba : Juruá, 1999.

GONDRA, José G. A sementeira do porvir : higiene e infância no século XIX. In : **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo : USP, vol. 26, n. 01, p. 8, jan/jun 2000.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares & VEIGA, Cynthia Greive. Comemorar a infância, celebrar qual criança? : festejos comemorativos nas primeiras décadas republicanas. In : **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: USP, v. 26, n. 01, p. 8, jan/jun 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Caderno 12**: apontamentos e notas esparsas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais. São Carlos, SP : Universidade Federal de São Carlos, 1989, Mimeo.

HOLANDA, Fernanda Rosa Borges de (et all). **A criança e o adolescente no mundo do trabalho**. Rio de Janeiro : Amais, 1996.

IMPELIZIERI, Flávia. **Crianças de rua e ONGs no Rio**. Rio de Janeiro : Amais, 1995.

IPARDES. **O Paraná reinventado** : política e governo. Curitiba, 1989.

KOERNER JUNIOR, Rolf. A menoridade é carta de alforria? In : **Revista Igualdade**, Curitiba: n. 11, p. 25-31, jun. 1996.

KOOGAN/HOUAISS. **Enciclopédia e dicionário ilustrado**. Rio de Janeiro : Seifer, 2000

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1996.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memória e livros de viagem. In : FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo : Cortez, 1997.

LEVI, Giovanni & SCHIMITT, Jean-Claude (Org.). **História dos jovens**: da antiguidade à era moderna. Rio de Janeiro : Companhia da letras, 1996.

LODOÑO, Fernando Torres. A origem do conceito menor. In : DEL PRIORE, Mary (Org.) **História da criança no Brasil**. São Paulo : Contexto, 1998.

_____. **Poemas Pedagógicos**. Livros Horizonte : Lisboa, 1975.

MAKARENKO, Anton S. **Problemas da educação escolar**. Moscou, URSS : Progresso, 1986.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **A medicalização da raça**: médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas, 1994.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo : Hucitec, 1998.

MELLO e SOUZA, Laura de. O senado da câmara e as crianças expostas. In : DEL PRIORE, Mary (Org.) **História da criança no Brasil**. São Paulo : Contexto, 1998.

_____. **Norma e conflito**: aspectos da história de Minas no século XVIII. Belo Horizonte : Editora UFMG, 1999.

MORELLI, Ailton José. A inimizabilidade e a impunidade em São Paulo. In : **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 125-156, 1999.

MILANO FILHO, Nazir; MILANO, Rodolfo. **Estatuto da criança e do adolescente** : comentado e interpretado. S. Paulo : LEUD, 1996.

MOTT, Luiz. Pedofilia e pederastia no Brasil antigo. In : DEL PRIORI, Mary (Org.) **História da criança no Brasil**. São Paulo : Contexto, 1998.

MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito educacional e a educação no século XXI**. Brasília : UNESCO, 1997.

NETTO, Alvarenga. **Código de menores** : doutrina, legislação e jurisprudência. S. Paulo : Freitas Bastos, 1941, 2 ed.

NORA, Pierre. **Les lieux des mémoires**. Paris, Gallimard, 1984.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1992.

O Menor em debate. Espaço; Rio de Janeiro, n.1, jul.11985.

PASSETTI, Edson. **Violentados: crianças, adolescentes e justiça**. São Paulo : Editora Imaginário, 1999.

PEREIRA, Marco Aurélio Monteiro. Discurso burocrático e normatização urbana e populacional em Curitiba no início do século XX. In : **Revista de História Regional**. Ponta Grossa, PR : UEPG, vol. 5, n.1, p. 153-166, 2000.

PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.) **A arte de governar crianças** : A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro : Amais, 1995.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In : **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol.5 n.10, p.200-212, 1992.

RABELLO DE CASTRO, Mônica. **Retóricas da rua** : educador, criança e diálogos. Rio de Janeiro : Amais, 1997.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault** : uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1995.

RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In : PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.) **A arte de governar crianças** : A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro : Amais, 1995a, p. 243-298.

_____. & HOLANDA, Fernanda Rosa Borges de. **Guia de instituições que produzem conhecimento sobre infância e adolescência no Brasil**. Rio de Janeiro : USU, 1995b.

_____. **Assistência à infância no Brasil**: uma análise de sua construção. Rio de Janeiro : USU, 1993a.

RIZZINI, Irene (Org.). **Olhares sobre a criança no Brasil** : Séculos XIX e XX. Rio de Janeiro : Amais, 1997a.

_____. **O século perdido** : Raízes Históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil. Rio de Janeiro : Amais, 1997b.

_____. **Deserdados da sociedade**: os “meninos de rua” da América Latina. Rio de Janeiro : USU, 1995c.

_____. Criança e menores do pátrio poder ao pátrio dever : um histórico da legislação para a infância no Brasil. In : PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.) **A arte de governar crianças** : A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro : Amais, 1995d, p. 99-168.

_____. (Org.). **A criança no Brasil hoje** : Desafio para o Terceiro Milênio. Rio de Janeiro : USU, 1993b.

_____. & WIL, Flávio Braune. **O que o Rio tem feito por suas crianças?** Rio de Janeiro : Amais, 1990.

RODRIGUES, Marília Mezzomo. **A prevenção da decadência**. Curitiba : Aos Quatro Ventos, 1998.

ROLIM, Rivail Carvalho. A reorganização da polícia no Estado do Paraná nos anos 1950. In: **Revista de História Regional**. Ponta Grossa, vol. 5, n.1, p. 153-166, 2000.

ROSA, Merval. **Psicologia evolutiva** : psicologia da adolescência. Petrópolis: Vozes, 1984.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In : FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 93-101.

RUSSO, Jane Araújo. Assistência e proteção à infância no Brasil: a moralização do social. **Espaço** - Cadernos de Cultura USU. Rio de Janeiro, n. 11, p. 53-83, julho de 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira** : estrutura e sistema. 7.ed. Campinas : Autores Associados, 1996.

_____. A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas. Campina: Associados, 1997.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 19, n. 37, p. 59-84, 1999.

SÊDA, Edson. **A proteção integral** : um relato sobre o cumprimento do novo direito da criança e do adolescente na América Latina. São Paulo : Adês, 1997.

SÊDA, Edson. **Os eufemistas e as crianças no Brasil**. Rio de Janeiro : Adês, 1999.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes** : reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1996.

SOUZA, Rosa Fátima de. **O direito à educação** : lutas populares pela escola em Campinas. Campinas : Unicamp, 1998.

TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Aspectos do atendimento direto à criança e ao jovem com práticas de delito. São Paulo: Instituto Sedes Sapientiae :, 1990. Arquivo da biblioteca da Divisão de Pesquisa e Documentação do IASP.

TRINDADE, Judite Maria Barboza. **Metamorfose**: de criança para menor. Curitiba, 1998. Tese (Doutorado em História) - Departamento de História, Universidade Federal do Paraná.

UNIVERSIDADE SANTA ÚRSULA. **Bases de dados bibliográficos** : Infância e adolescência no Brasil – Colônia à República. Rio de Janeiro : CESPI, 2000. CD-ROM.

UNIVERSIDADE SANTA ÚRSULA. **Bases de dados bibliográficos** : Infância e adolescência no Brasil – Séculos XIX e XX. Rio de Janeiro : CESPI, 1997. CD-ROM.

VEIGA, Cynthia G. e FARIA, Luciano M. de. **Infância no sótão**. Belo Horizonte : Autêntica, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves. A infância na história : apresentação. In : **Revista educação e pesquisa**. São Paulo : USP, v. 26, n. 1, p. 8, jan/jun 2000.

VIEIRA, Evaldo. Estado e política social na década de 90. In : **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel, PR : Edunioeste, 2001.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. In : **Revista História de la Educación**. Ediciones Universidad de Salamanca, v.12-13, p. 17-74, 1993-94.

VOGEL, Arno. Do Estado ao estatuto. In : PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.) **A arte de governar crianças** : A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro : Amais, 1995, p. 299-346.

VOLPI, Mario (Org.). **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo : Cortez, 1999.

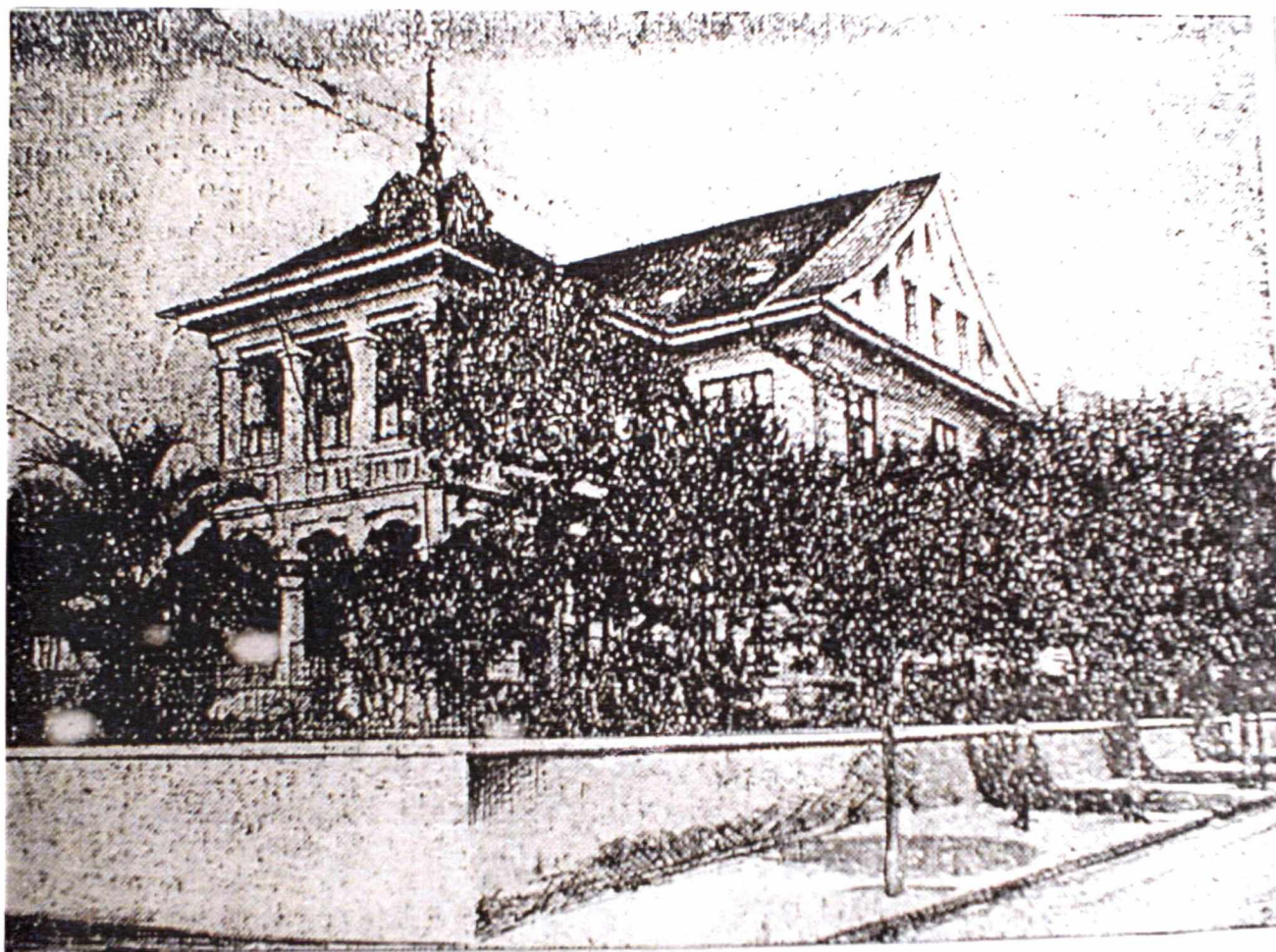
_____. **Adolescentes privados de liberdade**. São Paulo : Cortez, 1997.

CADERNO ICONOGRÁFICO



Professor Antônio de Queiroz Filho

Esta fotografia decorava a sala da administração da Escola para Menores Queiroz Filho. Após 1992, com a mudança do nome da instituição para Educandário São Francisco, fora colocada num depósito. Foi resgatada, para esta pesquisa, pela odontóloga Alaís Propst e então incorporada ao arquivo do IASP.

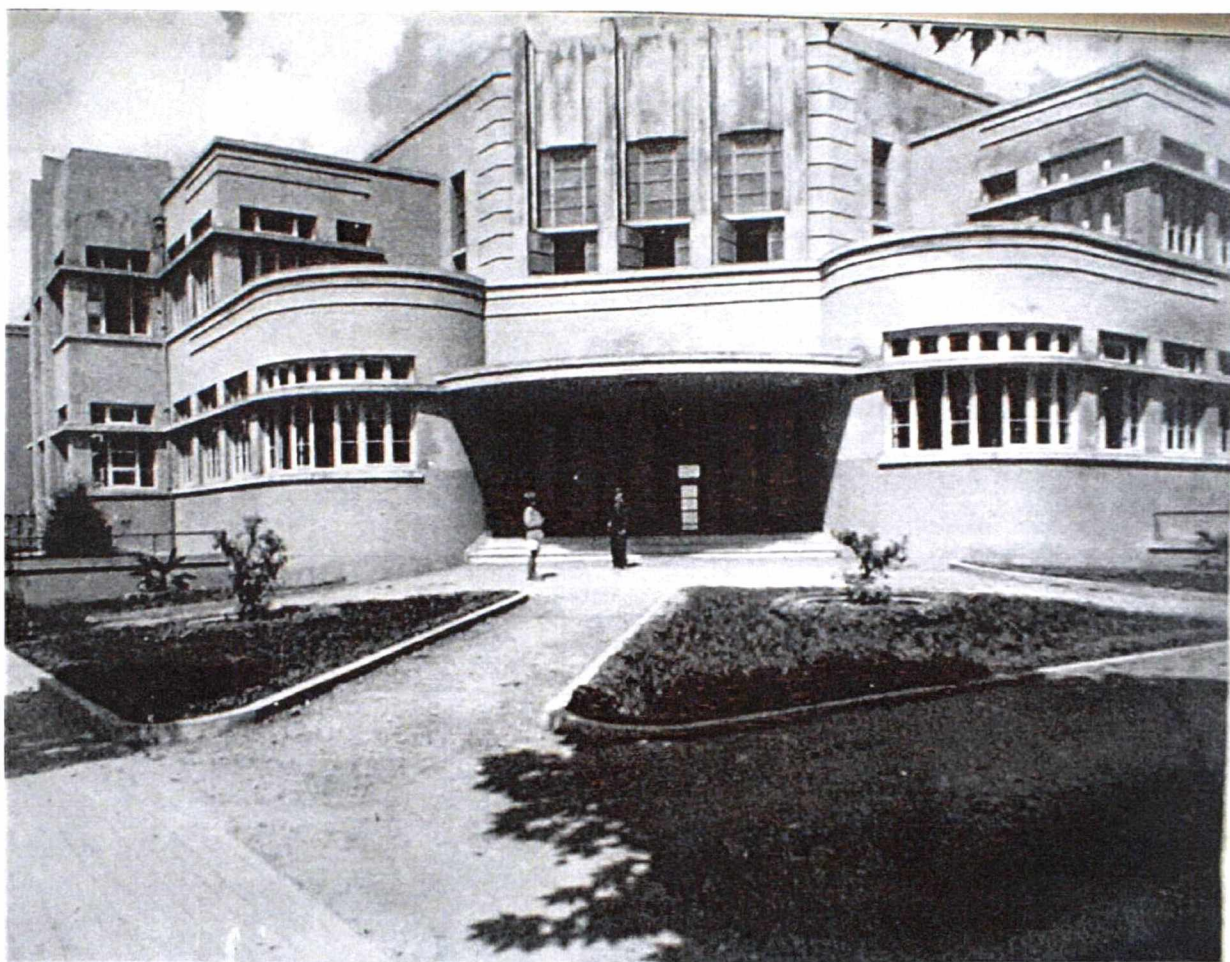


O edifício do Juizado de Menores, na rua Marechal Floriano.

Mansão que abrigava o Juizado de Menores em Curitiba em 1926.

Fonte:

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari. **Práticas sociais e a reeducação do menor:** construção de um arquivo. Curitiba, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

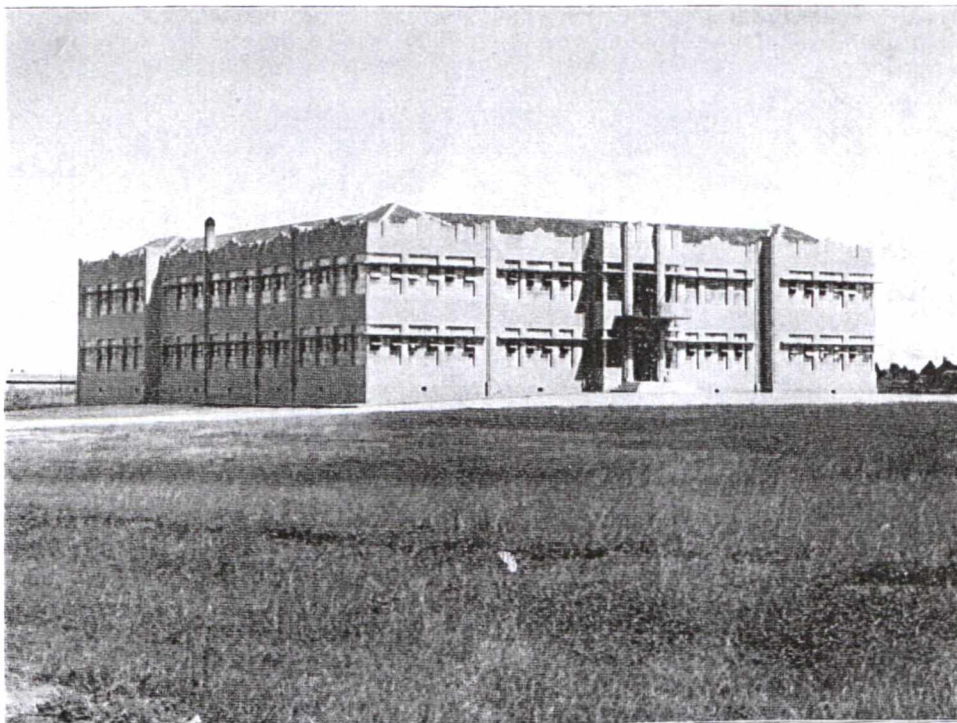


OUTRO ASPECTO DA ESCOLA DE ARTES E OFÍCIOS (CURITIBA)

Após a demolição da mansão do Juizado de Menores, deu lugar ao edifício da Escola de Artes e Ofícios, em Curitiba, atualmente acomoda o CEFET/PR.

Fonte:

PARANÁ. Governador (1932-1939 : RIBAS). **Relatório do Interventor Federal no Paraná**
Manoel Ribas ao Presidente da República Getúlio Vargas : do período de 23 de janeiro de 1932 até 31 de dezembro de 1939. Março de 1940



Escola de trabalhadores rurais «DR. CARLOS CAVALCANTI» (Curitiba)

FOTO N.º 1



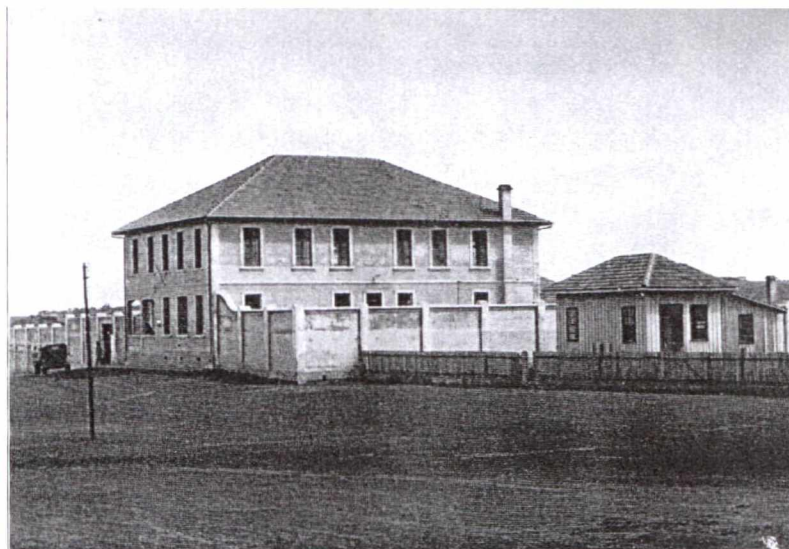
Instalações para animais na escola de trabalhadores rurais «DR. CARLOS CAVALCANTI» (Curitiba)

FOTO N.º 3

Escola de Trabalhadores Rurais Carlos Cavalcanti – 1932
Atualmente acomoda o setor de Ciências Agrárias da UFPR

Fonte:

PARANÁ. Governador (1932-1939 : RIBAS). **Relatório do Interventor Federal no Paraná**
Manoel Ribas ao Presidente da República Getúlio Vargas : do período de 23 de
janeiro de 1932 até 31 de dezembro de 1939. Março de 1940.



Escola de trabalhadores rurais do «CANGUIRI» (Curitiba)



Escola de Reforma do Canguiri: estábulo, celeiro e pavilhões – 1933

No relatório do governo de 1941, aparece a informação que a Escola de Reforma estava composta de sete edifícios, construídos com material misto e concreto armado, sendo um edifício principal com dois pavimentos e mais seis pavilhões para oficinas, residências e instalações.

Fonte:

PARANÁ. Governador (1932-1939 : RIBAS). **Relatório do Interventor Federal no Paraná Manoel Ribas ao Presidente da República Getúlio Vargas** : do período de 23 de janeiro de 1932 até 31 de dezembro de 1939. Março de 1940. Arquivo do Círculo de Estudos Bandeirantes – Curitiba – PR.

PARANÁ. Governador (1940-1941 : RIBAS). **Relatório do Interventor Federal no Paraná Manoel Ribas ao Presidente da República Getúlio Vargas** : do período de 01 de janeiro de 1940 até 31 de dezembro de 1941. Março de 1941. Arquivo do Círculo de Estudos Bandeirantes – Curitiba – PR.



Colheita de centeio da Escola de Trabalhadores Rurais do "CANGUIRI" em 1941



Cultura de milho e feijão consorciadas — Escola de Trabalhadores Rurais do "CANGUIRI"

Escola de Reforma do Canguiri: lavoura – 1941

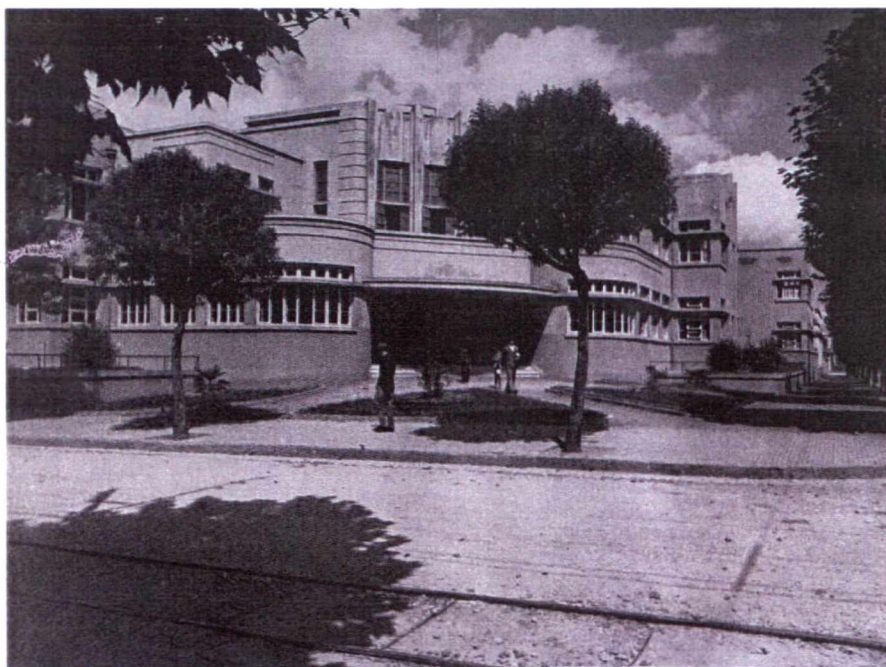
Fonte:

PARANÁ. Governador (1940-1941 : RIBAS). **Relatório do Interventor Federal no Paraná Manoel Ribas ao Presidente da República Getúlio Vargas** : do período de 01 janeiro de 1940 até 31 de dezembro de 1941. Março de 1941. Arquivo do Círculo de Estudos Bandeirantes – Curitiba – PR.



CONSTRUÇÕES DIVERSAS - (Leprosário São Roque) - PIRAQUARA

FOTO N.º 31



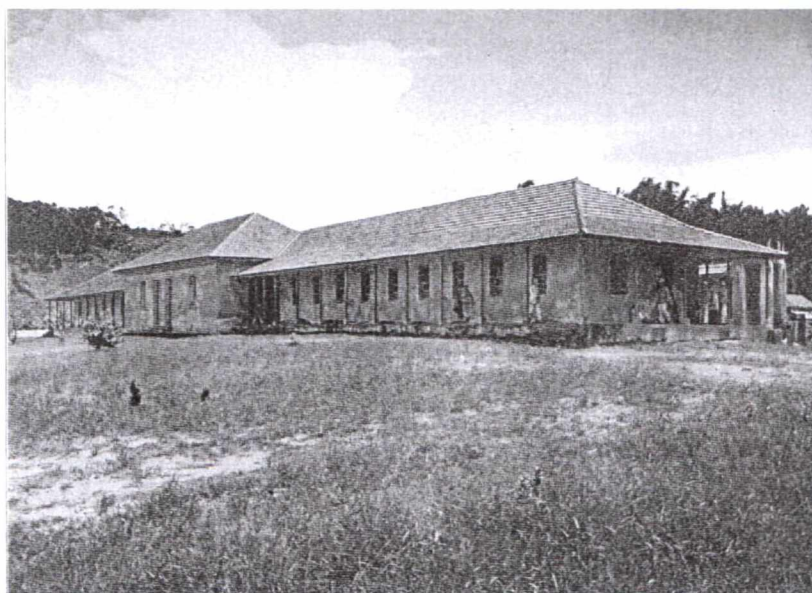
ESCOLA DE ARTES E OFÍCIOS (CURITIBA)

FOTO N.º 5

Leprosário São Roque e Escola de Artes e Ofícios – 1933

Fonte:

PARANÁ. Governador (1932-1939 : RIBAS). **Relatório do Interventor Federal no Paraná Manoel Ribas ao Presidente da República Getúlio Vargas** : do período de 23 de janeiro de 1932 até 31 de dezembro de 1939. Março de 1940. Arquivo do Círculo de Estudos Bandeirantes – Curitiba – PR.



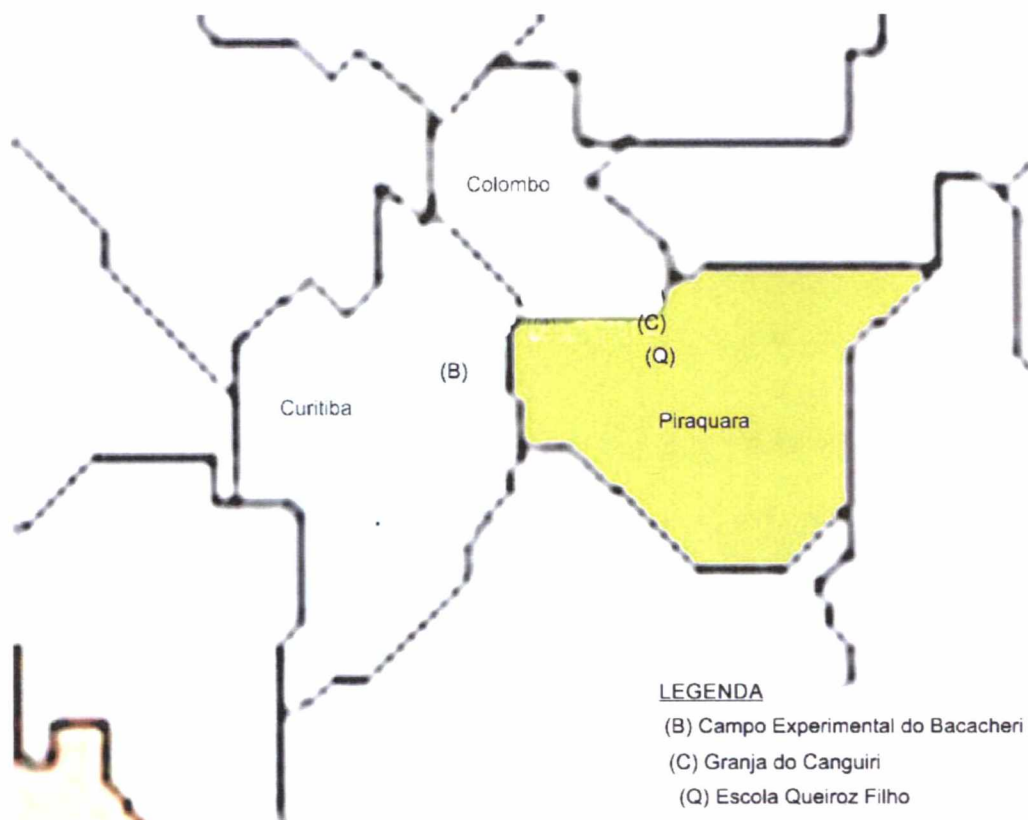
Escola de Pescadores «ANTONIO SERAFIM LOPES» (Ilha das Cobras) - Paranaguá

FOTO N.º 27

Escola de Pescadores da Ilha das Cobras – 1933

Fonte:

PARANÁ. Governador (1932-1939 : RIBAS). **Relatório do Interventor Federal no Paraná Manoel Ribas ao Presidente da República Getúlio Vargas** : do período de 23 de janeiro de 1932 até 31 de dezembro de 1939. Março de 1940. Arquivo do Círculo de Estudos Bandeirantes – Curitiba – PR.



Visão geral da localização das instituições estudadas.



Visão Panorâmica do Canguiri - 1950

- A = Escola de Reforma
- B = Estábulo e celeiro
- C = Rio Canguiri
- D = Rio Irai
- E = Manicômio Adalto Botelho
- F = Complexo Penitenciário de Piraquara
- G = Futuras instalações da Escola Queiroz Filho
- H = Antiga Estrada da Graciosa Km 18 (Divide:
ao norte município de Colombo, ao sul Piraquara)

Visão aérea da região da Granja do Canguiri e da Queiroz Filho. Fonte: Arquivo do IAPAR.



Celeiro e silo da antiga Escola de Reforma, hoje Estação Experimental do Canguiri do IAPAR. Foto atual.



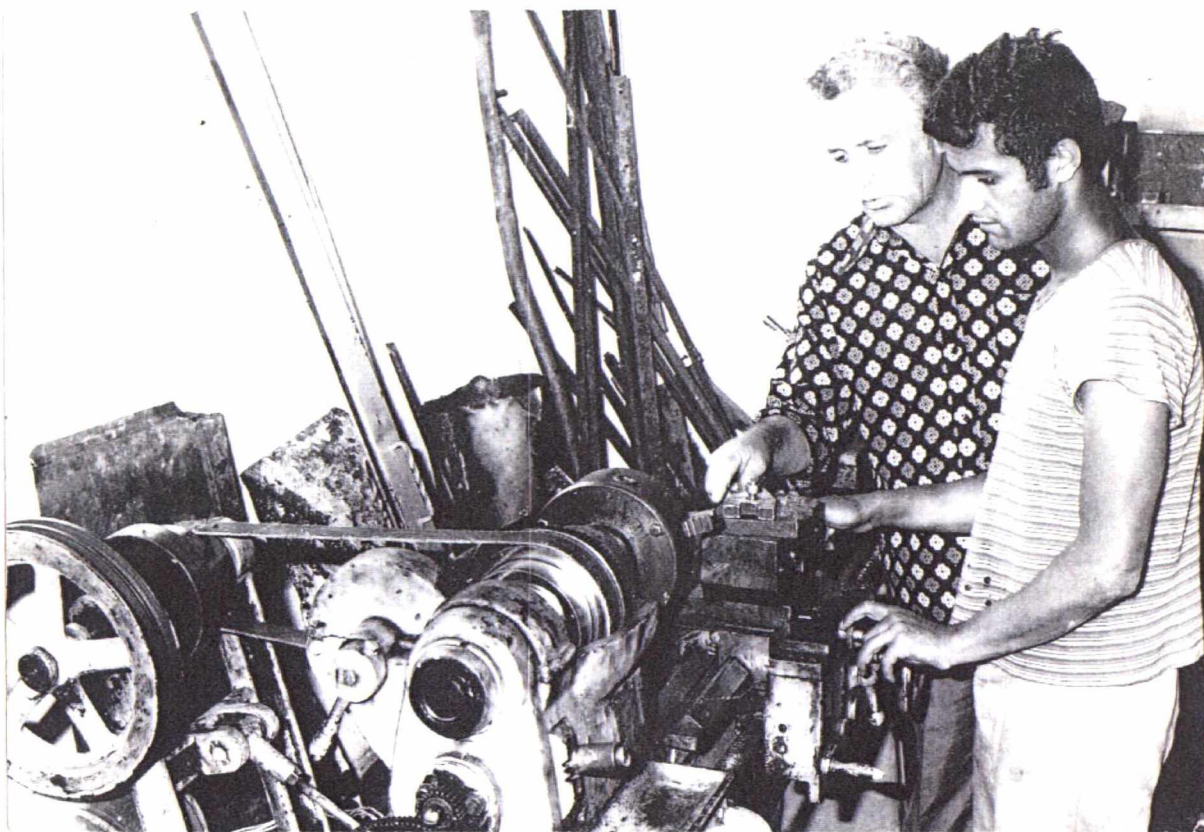
Pátio e alojamento - Visão interna do Educandário São Francisco. Foto atual.



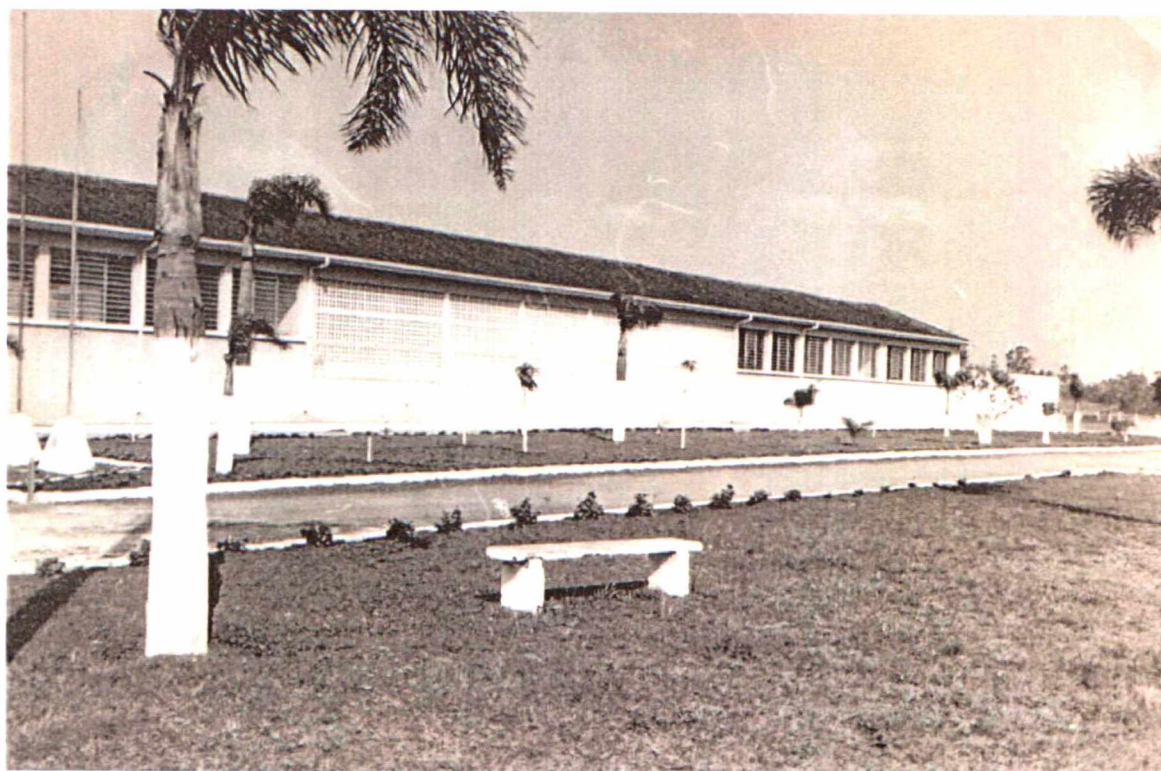
Adolescentes da Queiroz Filho no pátio da Escola. Sem data. Fonte: Arquivo IASP.



Trabalho na malharia da Queiroz Filho. Sem data. Fonte: Arquivo do IASP.



Trabalho na serralharia – o torno. Sem data. Fonte: Arquivo do IASP.



Visão externa da Escola Queiroz Filho (sem grades) – meados de 1970. Fonte: Arquivo IASP.



Visão externa do Educandário S. Francisco (ampliações, guarita e grades) – início de 2002.