

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Dissertação de Mestrado

A JUDICIALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL
A CONSTRUÇÃO DE UM DISCURSO (1920-1990)

Rayane Helena Araújo Mendes de Carvalho

Goiânia/2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

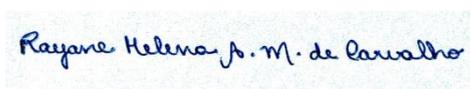
Nome completo do autor: Rayane Helena Araújo Mendes de Carvalho

Título do trabalho: A Judicialização da Infância no Brasil: a construção de um discurso (1920-1990)

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Data: 26/10/2016

Assinatura do (a) autor (a) ²

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

²A assinatura deve ser escaneada.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

RAYANE HELENA ARAÚJO MENDES DE CARVALHO

**A JUDICIALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL: A CONSTRUÇÃO DE UM
DISCURSO (1920-1990)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Faculdade de História, da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestre em História.

Área de concentração: Culturas, Fronteiras e Identidades.

Linha de Pesquisa: Ideias, Saberes e Escritas da (e na) História.

Orientadora: Professora Dra. Fabiana de Souza Fredrigo.

Goiânia/2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Carvalho, Rayane Helena Araújo Mendes de
A Judicialização da Infância no Brasil [manuscrito] : a construção de um discurso (1920-1990) / Rayane Helena Araújo Mendes de Carvalho. - 2016.
0 200 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Fabiana de Souza Fredrigo.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História (FH), Programa de Pós-Graduação em História, Goiânia, 2016.

Bibliografia. Anexos.
Inclui siglas.

1. Judicialização. 2. Infância. 3. Brasil. I. Fredrigo, Fabiana de Souza, orient. II. Título.

Ata da Sessão de julgamento da Defesa de Dissertação de Mestrado de **Rayane Helena Araújo Mendes de Carvalho**. Aos 26 (vinte e seis) dias do mês de outubro de dois mil e dezesseis (2016), com início às 14h30min, nas dependências da Faculdade de História, teve lugar a sessão de julgamento da Defesa de Dissertação de Mestrado de **Rayane Helena Araújo Mendes de Carvalho**, cujo título foi “**A judicialização da infância no Brasil: a construção de um discurso (1920-1990)**”. A Banca Examinadora foi composta, conforme portaria nº058/16-FH, de 21 de outubro de 2016, pelos seguintes Professores Doutores: **Fabiana de Souza Fredrigo (UFG)**, **Cristina Helou Gomide (UFG/FE)**, **Rafael Saddi (UFG)** e como suplentes **Alessandra David (Centro Universitário Moura Lacerda)** e **Cristiano Pereira Alencar Arrais (UFG)**. Os Examinadores arguíram na ordem acima citada. Às 16:45 horas a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão secreta tendo sido o candidato.....

Prof.^a Dr.^a **Cristina Helou Gomide (UFG/FE)** Ass.: Cristina Helou Gomide

Decisão (Aprovada)

Prof. Dr. **Rafael Saddi (UFG)** Ass.: [assinatura]

Decisão (Aprovada)

Presidente da Banca Prof.^a Dr.^a **Fabiana de Souza Fredrigo (UFG)**, Ass.: Fabiana de Souza Fredrigo

Decisão (Aprovada)

Reaberta a Sessão Pública, a Presidente da Banca Examinadora proclamou os resultados e encerrou-a, da qual foi lavrada a presente ata que vai assinada por mim, Héliida Carolinne Medeiros de Moraes Silva, secretária do Programa de Pós-Graduação em História, e pelos membros da Banca Examinadora.

Coordenador: [assinatura]

Prof. Dr. Marlon Jeison Salomon

Secretária: [assinatura]

Héliida Carolinne Medeiros de Moraes Silva

Dedico esse trabalho à minha família, em especial ao meu pai e minha mãe por sempre terem acreditado em mim, e ao meu marido, por ter me apoiado sempre que precisei.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Fabiana de Souza Fredrigo que ao longo dessa jornada pôde me ensinar muitas coisas. Com ela tive a oportunidade de aprender a pensar criticamente frente a problemas teóricos e metodológicos, fazendo com que assim, eu pudesse adotar perspectivas historiográficas fundamentais na minha pesquisa. Agradeço toda a calma, a paciência, o carinho e a atenção que dedicou à minha orientação ao longo desses dois últimos anos.

Agradeço ao professor Rafael Saddi Teixeira, que fez parte desse trabalho desde o período da minha especialização, quando na função de orientador do trabalho final, pôde me instruir e acompanhar esta pesquisa no momento em que ela dava os seus primeiros passos. E agora, mais uma vez, contribuiu grandemente para a conclusão dessa dissertação.

Agradeço à professora Dra. Cristina Helou que contribuiu para a minha pesquisa desde a *Semana da Pós-Graduação da Faculdade*, momento que teve a oportunidade de arguir o meu trabalho, apresentando pontos fundamentais para a minha pesquisa.

Agradeço aos meus pais, que durante toda a minha vida me apoiaram e me amaram incondicionalmente, me ajudando a ser quem sou e possibilitando que eu conseguisse chegar até esse momento. Sem eles nada disso teria sido possível: toda a minha formação de vida, a minha formação acadêmica e os valores que eu carrego comigo.

Agradeço à minhas irmãs, Raquel Araújo e Rafaela Araújo, que sempre, por toda a vida, têm me apoiado, me incentivado, me escutado e me consolado. Dividindo comigo sempre as melhores (e as piores) experiências de toda a vida.

Agradeço ao meu amado marido, Rafael Zanelati, que me apoiou e sempre buscou me compreender (mesmo quando isso significava um enorme esforço para ele!), facilitando e tornando possível todos esses anos de pesquisas.

Agradeço ao meu amigo Cláudio Fernandes Ribeiro, que sempre manteve comigo um diálogo muito profícuo sobre minha pesquisa, se mostrando sempre um bom interlocutor, sem o qual eu não teria conseguido pensar e refletir sobre muitos aspectos importantes da minha pesquisa.

Agradeço aos meus amigos Gustavo Borges Telles, Francisco Arantes e Heverton Rodrigues pelos diálogos e convivência que compartilhamos durante todos os anos de mestrado, quer nas disciplinas, nas viagens de Congressos e em todos os momentos que trocamos experiências, alegrias e angústias.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, em especial a toda a equipe da Pró-Reitoria de Ensino, que me deu o suporte necessário para me licenciar do serviço e dedicar-me inteiramente à pesquisa.

RESUMO

Este trabalho trata da judicialização da infância no Brasil. Esse processo abrangeria não apenas a inscrição da vida das crianças e dos adolescentes no âmbito legal, jurídico e político brasileiro em todo o *corpus* de leis, decretos e jurisprudência, como passaria a considerá-los como atores sociais e políticos. Essa dissertação preocupa-se em acompanhar como um campo discursivo e uma rede institucional orientaram e dirigiram este processo de judicialização. Acompanhamos e analisamos a documentação produzida (Códigos, Constituição, Regulamentos, Estatutos, Iconografia) entre as décadas de 1920 a 1990, com o objetivo de apresentar uma síntese acerca da historicidade do processo mencionado, considerando a contribuição dos campos jurídico, educacional e assistencial.

Palavras-chaves: Judicialização. Infância. Brasil.

ABSTRACT

This work deals with the childhood judicialization in Brazil. This process would include not only the inscription of the lives of children and adolescents in the legal, juridical and political Brazilian sphere throughout the corpus of laws, decrees and jurisprudence, as would consider them as social and political actors. This dissertation is concerned to follow how a discursive field and an institutional network guided and directed the process of judicialization. We followed and analyzed the documentation produced (Codes, Constitution, Laws, Statutes, Iconography) between 1920 and 1990, aiming at presenting a summary of the historicity of that process, considering the contribution of juridical, educational and assistance fields.

Keywords: Judicialization. Childhood. Brazil.

LISTA DE SIGLAS

CCE - Centro Cívico Escolar - Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971.

CNMC – Comissão Nacional de Moral e Civismo - Decreto-Lei nº 869, 12 de setembro de 1969.

CSC - Centro Superior de Civismo - Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971.

ECA/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei de nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964.

LDB/71 - Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 – Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

LDBEN/61 - Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – Fixa as Diretrizes e bases da educação nacional.

LDBEN/96 – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

EMC – Educação Moral e Cívica - Decreto-Lei nº 869, 12 de setembro de 1969.

PNABEM - Política Nacional do Bem-Estar do Menor - Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964.

SAM - Serviço de Assistência a Menores – Decreto-Lei nº 3.799, de 05 de novembro de 1941.

OSPB - Organização Social e Política Brasileira - Decreto-Lei nº 869, 12 de setembro de 1969.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1	27
EM BUSCA DA HISTORICIDADE DA INFÂNCIA NO OCIDENTE MODERNO: FAMÍLIA, ESCOLARIZAÇÃO E ORDENAMENTO JURÍDICO.....	27
1.1 Primeiras Considerações Iniciais.....	27
1.2 A constituição da noção moderna de infância: a definição de um espaço social .	29
1.2.1 O sentimento moderno de infância.....	29
1.2.2 O processo de escolarização	41
1.3 A infância em meio à família e ao ideal de privacidade.....	49
1.4 A infância e o Estado na modernidade: as transformações jurídicas, políticas e sociais	55
1.5 Primeiras Considerações Finais.....	64
CAPÍTULO 2	67
ANOS DE 1920 - 1950: JUDICIALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL – DA ASSISTÊNCIA À EDUCAÇÃO	67
2.1. Segundas considerações iniciais.....	67
2.2. A infância e a modernidade no Brasil, nas décadas de 1920 a 1950.....	70
2.3. Entre agentes e instituições: a produção de seus códigos e o contexto jurídico- político.....	81
2.4. A assistência aos menores a partir dos anos 1930 e os primeiros passos dos direitos internacionais da infância	101
2.5. Segundas considerações finais.....	114
CAPÍTULO 3	116
ANOS DE 1960-1990: A JUDICIALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL – A EDUCAÇÃO VITORIOSA, SERÁ?	116
3.1. Terceiras considerações iniciais	116
3.2. O discurso de defesa dos direitos das crianças: a educação como a redentora dos problemas dos <i>menores abandonados e delinquentes</i>	118
3.3. O discurso que mudou: a infância controlada e disciplinarizada	128
3.4. O discurso da <i>proteção integral</i> da infância: a criança enquanto portadoras de direitos	148
3.5. Terceiras considerações finais.....	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
BIBLIOGRAFIA	189
ANEXO 1	195

INTRODUÇÃO

A clareza e a segurança transmitidas pela leitura da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), que, em seu artigo 215, registra ser a educação um “direito de todos” e um “dever do Estado e da família”, começam a soar estranhas, quando voltamos o nosso olhar para outros textos e dispositivos legais que a antecederam. Em matéria de educação e, no que se refere às garantias de direitos aos cidadãos no Brasil, as conquistas do final do século XX destoam muito do seu passado mais recente. Quando pensamos no Estado nacional brasileiro como mantenedor da ordem e como responsável por assegurar determinados direitos e garantias sociais a seus cidadãos, vemos, portanto, que há uma série de singularidades que caracterizam as ações voltadas à infância e à juventude.

No quesito de direitos a serem assegurados aos cidadãos, e em sua forma mais ampla e universal ao ser humano, de maneira geral, o século XX foi por excelência o século em que mais se lutou por tais direitos; e também o século em que mais se erigiram e se ratificaram declarações, convenções e regulamentos tanto em âmbito internacional quanto nacional. Devido ao propósito universalizante das declarações, a extensão das garantias dos direitos humanos ultrapassou as fronteiras nacionais. Muitas vezes, a obviedade e a naturalidade com que são tratadas questões referentes aos direitos humanos pelas sociedades civis, pelas organizações não governamentais, pelas campanhas governamentais nacionais e por organismos internacionais acabam por encobrir a sua historicidade. Na realidade, devemos considerar que, especialmente no contexto do pós-guerra, a “ênfase instrumental sobre o direito do homem e o multiplicar-se das declarações e das convenções no âmbito de organizações supranacionais acabaram por impedir uma autêntica compreensão do significado histórico do fenômeno” (AGAMBEN, 2010, p. 124). Essa historicidade foi o primeiro problema que nos chamou a atenção.

Sob o véu da proteção dos direitos humanos promulgados no Ocidente depois de 1948, encontramos abrigadas todas as fases da vida do homem, indo desde a mais tenra infância, passando pela adolescência e a juventude, até chegar à “melhor idade”, um eufemismo contemporâneo para velhice. No final do século XX e início do século XXI, o Brasil viu essa realidade se concretizar com a promulgação de vários Estatutos que asseguraram amplas garantias às fases da vida do homem. O primeiro foi o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, lei de nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA/90); depois o

Estatuto do Idoso, lei de nº 10.741, de 1º de outubro de 2003; e, por último, o *Estatuto da Juventude*, lei de nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Contudo, são as características peculiares das condições atribuídas às crianças que interessam a essa dissertação. Mesmo na dependência dos adultos, as crianças se tornaram depositárias das esperanças e dos projetos de futuro das nações, o que lhes conferiu uma atenção especial da parte dessas convenções e declarações supranacionais, bem como das leis, estatutos e programas governamentais nacionais.

No Brasil, a questão da infância e da criança, protegida e revestida pelas garantias dos direitos universais humanos, recebeu atenção especial no findar do século XX, logo após a promulgação da Constituição de 1988. Como signatário de acordos, de declarações e de convenções internacionais, os rumos das políticas destinadas às crianças e à infância já vinham sendo previamente traçados desde o início do século XX pelo governo brasileiro. Primeiramente, com a Declaração de Genebra, de 1924, aprovada pela Assembleia Geral da Liga das Nações. Segundo, a partir da década de 1960, quando, em 1959, foi assinada a *Declaração dos Direitos da Criança*, proclamada com aprovação unânime na Assembleia Geral das Nações Unidas. A partir de então, o Brasil passou a ter um compromisso firmado internacionalmente, fazendo com que as questões referentes à criança e à infância já entrassem em consonância com expectativas internacionais. Contudo, as discussões referentes à criança não estavam encerradas nos debates internacionais. Somente no ano de 1989 foi acordada e adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a *Convenção dos Direitos da Criança*, sendo esta também adotada pelo Brasil.

No cenário nacional, essas Convenção e Declaração, somadas à própria *Carta das Nações Unidas*, de 1945, e à *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948, orientavam consciências, além de nortear e de se materializarem nos textos legais brasileiros. Por exemplo, no dia 22 de outubro de 1945, o então presidente Getúlio Vargas promulgou o decreto nº 19.841, *referente à Carta das Nações Unidas, da qual faz parte integrante o anexo Estatuto da Corte Internacional de Justiça, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, por ocasião da Conferência de Organização Internacional das Nações Unidas*. Posteriormente, os direitos, os princípios e as garantias fundamentais expressos pela *Constituição da República Federativa Brasileira* de 1988 (CF/88) provaram o quão conectados estavam esses discursos. Inaugurando um novo período democrático brasileiro, a CF/88 consolidou, juridicamente, questões antes presentes apenas em anseios e vontades sociais e políticas. No plano das questões

sociais e coletivas, a Carta Magna de 1988 ofereceu um terreno fértil para o desenrolar de ações e medidas, as quais assegurariam não só os direitos humanos, como também todas as demais garantias a eles relacionadas. Nesse universo, a educação foi um dos direitos assegurados. Contudo, o passado histórico das políticas públicas destinadas ao segmento social brasileiro de crianças e adolescentes, do final do século XIX e no decorrer do século XX, percorreu a maior parte do caminho em terrenos jurídicos e assistencialistas, tendo contribuições acanhadas no campo educacional. A tônica dessas políticas de assistência e de controle social da população infantil, se somadas a iniciativas educacionais e ao crescimento e reordenamento das cidades internos à construção do Estado nacional, conferiu a essa parcela da população, principalmente no que se referia à infância pobre, uma representação cada vez mais tida como *perigosa*. Nesse contexto, adota-se a categoria jurídica e sociopolítica dos *menores* (de idade), que, de acordo com os *Códigos de Menores* de 1927 e, mais tarde, com o de 1979, passou a englobar todos os menores de 18 anos, e, em alguns casos, até os de 21 anos, sendo a grande maioria proveniente das classes populares. Assim, esses “jovens perigosos” (as metrópoles europeias no século XIX já haviam classificado assim suas classes trabalhadoras, unificando pobreza, perigo e vadiagem) tornaram-se alvos específicos da intervenção formadora e reformadora do Estado, bem como de outros setores da sociedade, principalmente de instituições religiosas e filantrópicas (RIZZINE, 2004, p.22).

Ao longo do século XX, no Brasil, as ações do terreno assistencialista e do terreno educacional eram conjugadas no campo jurídico-político-social, sendo que foi somente a partir dos anos de 1980 que os direcionamentos dessas duas áreas (assistência e educação) assumiram caminhos independentes. Apesar da interdependência, concomitantemente a essas ações político-sociais e assistenciais destinadas aos *menores* no país, o cenário se alterava no campo da educação. Foram aprovadas duas leis de abrangência nacional destinadas à educação: a primeira, a lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN/61); e a segunda, a lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as *Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus*. Internacionalmente, o cenário também caminhava para mudanças significativas, principalmente depois de sancionadas pela Organização das Nações Unidas, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948, e a *Declaração dos Direitos da Criança*, de 1959.

Do narrado até aqui, acompanhamos um cenário de mudança e permanência, em que a força dessa última parece atuar com mais vigor, muito particularmente para o caso brasileiro, a considerar os movimentos atualíssimos contra as garantias da Constituição de 1988. Entretanto, o teor e a lógica que norteavam as práticas institucionais e as produções discursivas legais se alteraram profundamente a partir da década de 1980, tanto internacional, quanto nacionalmente. A *Convenção dos Direitos da Criança* de 1989 abriu espaço para que o discurso acerca da infância, ou melhor, dos *menores*, como eram rotulados no Brasil, seguisse outra direção. Os novos ares da redemocratização brasileira permitiram que novos setores sociais ganhassem voz no cenário nacional. Respalgadas e amparadas na CF/88, uma série de medidas, de práticas, de relações institucionais e de promulgações jurídicas começaram a ser redesenhadas. Logo no início da década de 1990, a situação da infância, dos *menores*, adquiriu outro status social e político. A aprovação do ECA/90 marcou um compasso diferente nas políticas, nas medidas jurídicas, nas relações institucionais, sociais e educacionais para com os *menores*. Na esteira desse movimento, o campo educacional adquiriu força e ganhou novos contornos. A nova lei de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, promulgada no ano de 1996 (LDBEN/96), acabou por categorizar, dividir e enquadrar não só educação, em seu sentido estrito (o da escolarização), como em seu sentido amplo (a educação que se faz para além dos muros da escola). Sob os efeitos do discurso educacional da LDBEN/96, o direito social da educação ficou assegurado às crianças e aos adolescentes nas faixas etárias em idade escolar e também a todo cidadão brasileiro que não conclui os estudos em idade própria (Art.4º). Desta forma, a partir dos anos de 1980, todo o aparelhamento oficial de proteção e assistência aos *menores* assumiu uma nova configuração. A partir de então, a criança é pensada e vista como um *sujeito de direitos*¹, e todas as políticas e práticas passaram a ser estabelecidas tendo como ponto de partida tais direitos. Isso nos mostra que se o discurso acerca da infância, no Brasil, entre os anos de 1920 e 1950, esteve centrado nas áreas jurídica e assistencial, a partir dos anos de 1980, seus princípios passaram a ser reformulados, considerando, em grande medida, a centralidade da área educacional. Desta forma, um dos objetivos

¹ A atribuição de direitos às crianças, sendo essas também enquadradas na categoria do *sujeito de direitos*, se distingue do sentido daqueles indivíduos que se encontram emancipados e, portanto, que lutam por seus direitos, pois sabem que esses lhes pertencem. No caso das crianças, a condição de dependência, na qual elas se encontram, tem na tutela a situação jurídica especificada. Dessa forma, ao se pensar nas crianças enquanto “sujeitos de direitos”, o sentido se encontra na medida em que lhes são concedidos e garantidos todos os direitos, mesmo que essas crianças não possam reivindicar por si mesmas. Nesse caso, a figura de um responsável ou representante legal, ou até mesmo o próprio Estado, assumem a obrigação de garantir e defender-lhes os direitos.

deste trabalho foi o de acompanhar como o discurso da infância se deslocou e se rearticulou. Práticas institucionais que, antes eram aprovadas e orientadas pelos próprios *Códigos dos Menores* e por todo o sistema institucional (pelas FUNABEM, PNBEM, FEBEMs, asilos, orfanatos, casa de preservação, casas reformas, etc.), foram, no contexto dos anos oitenta e noventa, proibidas. Em síntese, são excluídas e interditas, estabelecendo novas formas de classificação e hierarquização da infância (FOUCAULT, 2010). Essa mudança não estabeleceu a liberdade, o paraíso e a formação plena de recursos humanos, mas gerou a primeira transformação visível na história da relação entre a infância/juventude e a educação, no Brasil. Aliás, é importante salientar, desde já, que, conforme acompanharemos, quanto mais se aprofundava o processo de judicialização, da segunda metade ao final do século XX, mais o discurso sobre a infância se aproximava dos princípios dos direitos humanos, consagrados internacionalmente. Demonstraremos como esse paradoxo aparente resolveu-se na prática das instituições e na configuração legislativa.

Assim, ao pensarmos a infância, é imprescindível o exercício de concebê-la na sua historicidade. Dessa forma, a melhor definição que podemos atribuir ao conceito de infância começa por uma negação. A negação de que esse seja um conceito atemporal, que dê conta de definir, de delimitar e de caracterizar a infância e, conseqüentemente, as crianças, de maneira natural e universal. Essa impossibilidade conceitual unívoca nos remete à historicidade de tais conceitos: infância e criança. Esse exercício requer que se contextualize a qual criança e a qual infância se faz referência, mesmo que cientes de que, numa determinada sociedade, encontraremos diferentes “infâncias” e “crianças”, posto que as feições da infância dependerão de fatores sociais, de gênero, de etnia e de região. Por exemplo: podemos falar da infância das crianças de classes abastadas durante o contexto do Brasil Império, como também da infância das crianças livres e pobres e das crianças negras escravas do mesmo contexto; se estendermos essa análise às questões de gêneros, veremos que, nesse mesmo contexto, a infância das crianças do sexo feminino, quer fossem abastadas ou cativas, se diferia muito da dos meninos; igualmente, havia diferentes infâncias encontradas nos centros urbanos e nas zonas rurais. Assim, ao procurarmos por uma definição no dicionário Aurélio (1986), encontramos a seguinte para “infância”: “Período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento até a puberdade; meninice, puerícia”. Etimologicamente, a palavra infância vem do latim que significa a incapacidade de falar. Incapacidade essa que era atribuída a todas as crianças até essas terem o domínio da fala, se estendendo até por

volta dos sete anos de idade. A nova lógica nas legislações do século XX em consonância com os critérios científicos da psicologia, da pediatria e da pedagogia, a fim de tornar conhecido e de difundir suas práticas, fragmentou a infância e a adolescência em etapas e períodos muito bem delimitados, enquadrando-as e normatizando-as. As legislações brasileiras acompanharam muito de perto esse novo regime de verdade; por exemplo, o ECA/90 considera categoricamente em seu artigo 2º que criança é a “pessoa até doze anos de idade incompletos”, e o “adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

Definido esse ponto importantíssimo para nossa narrativa, poderemos, agora, compreender melhor o nosso objeto de estudo: o *processo de judicialização da infância no Brasil*. A hipótese que sustentou toda a nossa pesquisa foi a de que esse processo de judicialização da infância no Brasil, que ocorreu ao longo do século XX, contribuiu de maneira significativa para a construção de um discurso sobre a infância. Assim, diante de toda essa problemática, surgiram alguns questionamentos. Como se deu o processo que possibilitou trazer questões e problemas sociais referentes à infância e à criança para o campo jurídico e político brasileiro? Como esse movimento foi orquestrado, de maneira a resultar na judicialização da infância no Brasil ao longo do século XX? E como esse processo permitiu estabelecer um campo discursivo acerca da infância no Brasil, o qual adquiriu diferentes faces ao longo do século XX? Quais foram as contribuições dos campos jurídicos, da ciência médica, da psicologia, da pedagogia e do assistencialismo para constituição do conceito e da sensibilidade da infância? E, por último, como a educação pôde contribuir para que a infância fosse pensada, medida, delimitada e teorizada a partir de 1980? Apesar dessas questões serem independentes, é impossível não perceber a estreita relação que há entre elas. A interação ocorre não apenas porque o discurso é prática, mas, sobretudo, porque os campos jurídico, educacional, científico, médico, assistencial, para mencionar apenas alguns, se comunicam para processar a sensibilização mencionada. Enfocaremos o campo educacional, mas sem perder de vista essa interação. Feito esse esclarecimento, resta explicar que, para responder às essas indagações expostas e compreender melhor o processo de judicialização da infância e a construção de um campo discursivo acerca da infância no Brasil, as análises dessa pesquisa se encontram estruturadas em três momentos.

Em um primeiro momento, partindo da análise das fontes selecionadas (especialmente o Regulamento de 1923, o Código de 1927, parte da Constituição de

1988, as declarações internacionais, mas também, secundariamente, escritos sobre educação e até a iconografia, quando consideramos apropriado), ao longo desse estudo iremos problematizar, a partir de uma perspectiva de longa duração, os diferentes usos e concepções da infância no Brasil e na Europa. Para isso, recorreremos, em alguns momentos, aos séculos XV, XVI, XVII, XVIII e XIX para compreender melhor a construção da noção moderna de infância, o que foi chamado pelo historiador Philippe Ariès de *moderno sentimento de infância*². Para tanto, lançaremos mão de duas linhas historiográficas da infância e da criança: a tradicional historiografia francesa, à qual se vincula o historiador Philippe Ariès, com sua clássica obra *História social da criança e da família*; e a historiografia mais atual, a inglesa, à qual se vincula o historiador Colin Heywood, com *Uma história da infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente*. Desde já, é importante esclarecer que não nos preocupamos em apresentar um contexto histórico que cubra todo período dos últimos cinco séculos. A intenção não é demarcar cada transformação ocorrida na Europa, apontando sua repercussão mimética no Brasil. Interessa-nos, antes, não perder de vista os questionamentos que orientam esse estudo. É a partir desses que traçaremos as mudanças que, porventura, precisarão ser expostas, mais longamente. Ainda mais, importa-nos compreender as transformações na infância brasileira, portanto, o Brasil é o nosso problema – sua peculiaridade é o que nos interessa. Dessa forma, qualquer contexto a ser traçado deverá servir para iluminar a peculiaridade da construção de um discurso sobre a infância pela educação brasileira, considerando o recorte entre as décadas de 1920 e 1990. Assim, é importante salientar que o nascimento do *sentimento moderno de infância* é, neste trabalho, pensado como um movimento que ocorreu ao longo da modernidade, o qual ganhou sua forma mais delimitada no final do século XVIII, chegando até os nossos dias. Compõe, assim, um movimento que se fez presente no contexto das mudanças dos costumes e do cotidiano no Ocidente moderno, conjuntamente com a mudança no sentimento da família e a grande valorização do foro privado e da intimidade. No acompanhamento desse debate, é importante mencionar que a historiografia europeia sobre a história da infância

² O conceito *sentimento de infância*, apresentado pelo historiador Philippe Ariès para definir os sentimentos destinados às crianças a partir da Modernidade, assim como a sua tese de documentar e comprovar a descoberta do *moderno sentimento de infância* no Ocidente, sofreu várias críticas da historiografia. Colin Heywood (2004) é um dos críticos desse conceito, uma vez que, para ele, no tal conceito se encontra uma ambiguidade: ora significa a ideia de uma consciência da infância, ora significa um sentimento em relação à infância. Portanto, para este trabalho, iremos empregar esse conceito no primeiro sentido, por três motivos: o primeiro, por concordamos com a pertinência dessa crítica; o segundo, por termos sempre em mente a necessidade de se estabelecer, de maneira clara, definições conceituais; e o terceiro, pela dificuldade de precisar a existência ou não de sentimentos.

apresenta muitas características e análises pertinentes ao contexto social, político, econômico, industrial, urbano e rural. Tais reflexões não encontram similaridade no contexto brasileiro, tornando, assim, impossível a tentativa de se estabelecer uma transposição dessa história da “infância europeia” para outros cenários, como no caso da própria infância no Brasil. Desse modo, seria frustrada a tentativa de identificar a existência do *sentimento moderno de infância* no Brasil, buscando traçar um paralelo ou um processo semelhante ao que teria ocorrido, por exemplo, na França do século XVIII. Apesar desses alertas metodológicos, essa análise é fundamental para compreensão do movimento no Ocidente de maneira geral.

Contudo, a história da infância no Brasil deve ser investigada a partir de suas singularidades. Ou seja, uma história da criança e da infância que surge diante da construção da nação brasileira nos séculos XIX e XX, ganhando expressão oficial e institucional em decretos e leis do Império, como, por exemplo, o Código Criminal do Império de 1830, não necessariamente terá como modelo a intimidade burguesa europeia. No Brasil, como já conceituamos anteriormente, a história da infância e das crianças se encontra fragmentada entre várias infâncias, por exemplo: a infância pobre dos *enjeitados, dos menores expostos, abandonados e delinquentes* do contexto da Colônia, passando pelo Império e do início da República, e, em oposição, uma infância burguesa rica dos filhos de família, que não se enquadrava na realidade dos códigos criminais, nas políticas assistencialistas e nos Abrigos de menores, tanto da Colônia, quanto do Império e da República. De modo que a construção de uma consciência compartilhada sobre as crianças, mesmo que essa seja uma consciência burguesa, só foi efetivada tardiamente no Brasil. Diversos motivos podem ser apontados para essa “consciência nacional tardia”: a consideração de que o Brasil foi escravista até o final do século XIX; o tardio movimento de industrialização do Brasil e da urbanização. Além desses, há os problemas sociais advindos da má distribuição de riquezas, dos lares monoparentais, normalmente chefiados pelas mulheres, da ausência de uma política de Estado voltada para a formação escolar das crianças, principalmente das crianças pobres e desvalidas que não podiam pagar preceptores. Todos esses fatores fizeram com que a formação de uma consciência sobre as crianças e/ou sobre o *moderno sentimento da infância* no Brasil se realizasse de modo peculiar³. Por exemplo, as distâncias

³ Importante registrar que “modernidade” e “consciência nacional” são categorias que, apesar de complementares no contexto brasileiro, têm particularidades e distinções. Quando mencionamos que a modernidade no Brasil é tardia, queremos, na verdade, notar que a associação entre modernidade e

consideradas, pelos códigos criminais, entre os padrões comportamentais e emocionais de um adulto e de uma criança no Brasil eram mínimas até as primeiras décadas do século XX. O historiador Fernando Torres Londoño mostra como o Código Penal do Império, de 1830, atribuía responsabilidades penais a partir dos 7 ou 9 anos de idade, dependendo do juiz. Tal atribuição tornava essas idades, na prática, as que marcavam a entrada na vida adulta para as crianças⁴. Assim, pensar a infância no Brasil no século XX implica refletir sobre as condições impostas por um paradigma de modernidade no Ocidente, o qual teria se apresentado no Brasil no final do século XIX através de:

um conjunto de valores e modelos que a elite dirigente desejava incorporar como referência para a sociedade. Eram inspirados no modelo puritano, ascético e europeu e ganharam corpo nas reformas sanitárias, pedagógicas e arquitetônicas deste século. Esses valores foram aglutinados em formulações filosóficas e científicas que procuravam ter junto à sociedade um efeito moral, normatizador. A palavra de ordem é sintonizar-se com a Europa, ou melhor, “civilizar-se” o mais rápido possível, de modo que o país pudesse, o quanto antes, competir no mercado internacional. Assistimos, naquele momento, à procura de inovações no campo da ciência aplicada. A ciência técnica passava a ser considerada “crucial” para o “destino da nação”. (HERSCHMANN & PEREIRA, 1994, p. 26)

Portanto, “ao tomar o referencial europeu, essa elite importava valores e códigos sociais para o país, um cotidiano e uma cultura que iriam caracterizar o conjunto da vida social na modernidade” (HERSCHMANN & PEREIRA, 1994, p. 29). Esse paradigma moderno se consolidaria no Brasil ao longo das décadas de 1920 e 1930. Vale ressaltar que esse ideal de “civilização moderna”, que passou a nortear ações e políticas sociais, assistenciais e educacionais no Brasil, nesse contexto do final da virada do século XIX para o século XX, espelhava-se não apenas nos modelos europeus, como também passou a ter nos Estados Unidos um modelo⁵. A partir de então, os campos de atuação e discussão sobre a “assistência, os direitos, a saúde e a educação da criança envolve, assim, diferentes elementos que combinam, tendo como referência a construção de

consciência nacional tornou legítima a união, por exemplo, entre a herança escravocrata e a sensibilidade à infância. Ou seja, a associação entre a percepção acerca da infância (a sensibilidade) e a política a ela direcionada (que tem relação com a herança escravocrata) foi naturalizada. Isso porque, dentre outros fatores, escravidão e liberalismo, no Brasil, estiveram em conluio, o que corroborou para uma vertente de análise em que a escravidão foi apropriada como parte do “moderno”. O que poderia ser tomado como um paradoxo demonstra-se, em sua complexidade, quando recorremos à nossa constituição histórica. Ver: Alfredo Bosi em *A escravidão entre dois liberalismos*.

⁴ Este e outros estudos sobre as peculiaridades da história da infância no Brasil podem ser consultados nas obras organizadas pela historiadora Mary Del Priore: *História da criança no Brasil* e *História das Crianças no Brasil*, ambas da Editora Contexto.

⁵ Moysés Kuhlmann Jr. (2010) apresenta como as concepções de ciência e de progresso eram partilhadas nos Congressos Americanos da Criança e nas Exposições Internacionais de Assistência à Infância, nesse contexto da virada do século, pelas nações americanas.

padrões comuns para intervenção no social, identificados como componentes de nações modernas” (KUHLMANN JR., 2010, p. 52).

Deste modo, o objetivo do primeiro capítulo se centra em compreender como se desenvolveu a construção do conceito moderno da infância, que perpassou pelas sociedades ocidentais. Ao captar essa nova sensibilidade para com a infância e a estruturação do ordenamento jurídico-político dos Estados nacionais, já teremos alcançado dois aspectos importantes e reveladores da mudança que passa a agir, determinando um campo discursivo para a infância. Afinal, um campo, como é sabido, estabelece um discurso interno – que pretende ser externalizado – e que depende da elaboração de uma rede, formada não apenas por pessoas, mas por instituições que as abrigam.

Em um segundo momento, focaremos *no processo de judicialização da infância* no Brasil partindo da década de 1920 e chegando até o final da década de 1950. É fundamental definir, neste momento, o que conceituamos como *judicialização*⁶. Seria um processo que abrangeria não apenas a inscrição da vida dos *menores*, ou melhor, das crianças e dos adolescentes no âmbito legal, jurídico e político brasileiro, ou seja, em todo o *corpus* oficial de leis, decretos e jurisprudências. Trataria também da inserção da infância para além do âmbito jurídico-penal; as crianças e os adolescentes passam a ser considerados como atores sociais e políticos. Ou seja, além de comporem os cenários assistenciais que os rotulavam e os estigmatizavam como *menores abandonados e delinquentes, infantes expostos e enjeitados*, essas crianças passam a compor também outras áreas, então, no cenário da educação, da cultura, do lazer e da saúde. Portanto, a noção de *judicialização* se refere a esse movimento que traz a infância não apenas para dentro do ordenamento jurídico-político brasileiro, como também a insere na lógica e

⁶ O campo das ciências jurídicas tem outras abordagens para lidar com o conceito de *judicialização*, não apresentando um consenso acerca do mesmo. Para o direito, segundo Daniella Santos Magalhães no artigo *A judicialização dos direitos sociais como consequência da falta de efetividade das políticas públicas apresentadas pelos poderes legislativo e executivo*, a judicialização seria um “fenômeno da atualidade que apresenta posicionamentos contrários a sua existência e outros pertinentes com relação a sua atuação no contexto sociopolítico brasileiro. Há, por assim dizer, quem considere a Judicialização como remédio necessário a ser utilizado no ordenamento brasileiro, por se tratar de um meio eficaz para efetivação de direitos individuais e coletivos quando o Judiciário faz valer o pedido de um interessado. Ao passo que há outros que considerem que a Judicialização consiste no transpor de limites atribuídos aos poderes, desenvolvendo um poder Judiciário com ênfase política, logo descaracterizando sua função de guardião da Constituição. Ademais, discute-se sobre o mesmo fenômeno a possibilidade de que a Judicialização consiste numa consequência direta da inoperância das políticas públicas o no que tange a realização de forma idônea e proba das suas funções, especialmente na elaboração de leis que garanta os direitos sociais, e a funcionalidade de políticas públicas fomentadoras de ações positivas do Estado que valorizem o indivíduo e a coletividade como agentes atuantes de uma sociedade justa e democrática”.
Data de acesso em: 02/04/2016. Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_%20leitura&artigo_id=12526.

nos discursos sociais, políticos, assistenciais, educacionais, culturais e sanitários, vinculando-a, simultaneamente, ao universo de práticas e representações.

Dito isso, demonstraremos como que, nesse contexto, esse processo percorreu, ao mesmo tempo, os campos assistencial, jurídico, sanitário e educacional, haja vista que foi, justamente nesse período, criado o *sistema de assistência social e jurídica à infância* no Brasil. Assim, lançando mão de documentos jurídicos, acompanharemos o processo de modernização iniciado no Brasil, quando o país se inseria, mais efetivamente do ponto de vista discursivo, no conjunto das nações ocidentais “civilizadas”, tendo como agentes os intelectuais que corroboraram com a biopolítica à brasileira (os médicos sanitaristas, os engenheiros, os educadores e os juristas). Para tanto, analisaremos: o *Regulamento da Assistência e Proteção aos menores abandonados e delinquentes* de 1923 e o *Código de Menores* de 1927. Assim, acompanharemos o processo pelo qual se estruturou uma rede de instituições disciplinares que se encarregaria dos *infantes expostos* e dos *menores abandonados e delinquentes*: abrigos, asilos, orfanatos, casas de educação, escolas de preservação, escolas reformas, dentre outras instituições públicas, conveniadas, filantrópicas e religiosas. Os discursos e as práticas das instituições destinadas ao abrigo e recolhimento dos *menores abandonados e delinquentes* se tornaram mais ferrenhos e repressivos após a aprovação do decreto-lei que criou o *Serviço de Assistência a Menores* (SAM), em 1941. Foi quando o discurso da “defesa e da segurança nacional” tornou-se o sustentáculo ideológico do novo órgão de proteção aos *menores*, de modo que as práticas institucionais o utilizaram contra a ameaça comunista vislumbrada pela ditadura de Vargas (RIZZINI, 2004, p.36). Assim, durante o Estado Novo varguista intervir junto à infância torna-se uma questão de defesa nacional.

Paralelamente a esse movimento desenvolvido no Brasil, não perderemos de vista como os acontecimentos do cenário internacional se desenhavam e se articulavam às políticas de proteção de infância. Nos debates internacionais, houve a instituição de organismos supranacionais, tais como a Liga das Nações Unidas e, mais tarde, a Organização das Nações Unidas. Seriam esses organismos os guardiões, propagadores e fiscalizadores desse discurso de proteção da infância. A preocupação com a proteção à infância explorava os mais variados aspectos possíveis, como a maternidade e a puericultura – esses âmbitos mereciam atenção e vigília. Assim, diante de todas essas análises, pudemos compreender como o aparelhamento oficial de assistência, de proteção e de educação aos *menores* abriu espaço para erigir um campo discursivo que,

ao assumir vigor, possibilitou o desenvolvimento do processo de judicialização da infância no Brasil, cujo ápice identificamos nas últimas décadas do século XX.

Em um terceiro momento, examinaremos o processo de judicialização da infância no Brasil entre as décadas de 1960 e 1990. Para tanto, acompanharemos as práticas asilares e repressivas das instituições disciplinares com a criação da *Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor* (FUNABEM) e da *Política Nacional do Bem-Estar do Menor* (PNBEM), em 1964. Contudo, embora seja importante considerar o enorme peso das instituições disciplinadoras dos *menores*, é importante ressaltar que foi justamente nesse contexto que o *processo de judicialização da infância* passou a ser vinculado, cada vez mais, ao discurso dos direitos humanos, que ganhava projeção no cenário internacional. Esse discurso humanitário fez com que a educação assumisse primazia no discurso da infância. Assim, o discurso presente nos tratados internacionais de proteção aos direitos da criança, tais como *A Declaração dos Direitos da Criança*, de 1959, e a *Convenção sobre os Direitos das Crianças*, de 1989, se fez presente no Brasil, ressoando nos documentos jurídicos aqui produzidos, como, por exemplo, nas legislações educacionais de 1961 e 1971, no Código de Menores, de 1979, na Constituição Federal, de 1988, e no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990.

Apresentados os capítulos, compreendemos a importância de tecer considerações acerca da natureza teórica e metodológica que imprimiu suas marcas na nossa narrativa. É importante ressaltar que nossos esforços não devem ser considerados como uma empreitada arqueológica e, sim, como uma tentativa síntese do processo de judicialização da infância e de construção de um discurso da infância no Brasil. Dessa tentativa síntese, acabamos por aceitar como legítimo o voo panorâmico, daí a amplitude do recorte temporal deste trabalho.

Deste modo, à luz do que nos esclarece Jörn Rüsen (2010), ao longo da pesquisa encontramos problemas nas fases das operações processuais: primeiramente, na heurística, ao selecionar as fontes, dentre o universo dos documentos jurídicos que haviam sido publicados no Brasil ao longo do século XX. A seleção das fontes que tinham pertinência à nossa problemática e, que, portanto, se relacionavam diretamente com o nosso objeto de estudo, foi o primeiro passo. Guiado por esse procedimento metodológico, tivemos o cuidado de selecionar as fontes que se encontravam no campo jurídico, da assistência, da educação e da saúde, que estivessem voltadas para a promoção de uma política da infância. Dessa forma, na impossibilidade de incluir todas as fontes jurídicas que tratavam da infância, preocupamo-nos, ao menos, em referenciar

àquelas que tocavam em temas de nosso interesse, mas de forma indireta, como foi o caso, por exemplo, da Constituição de 1946. Feito isso, passamos a examinar e classificar as informações relevantes das nossas fontes a fim de responder às questões históricas formuladas/postas, ao mesmo tempo em que avaliávamos o conteúdo informativo das fontes. O segundo passo metodológico se deu no procedimento da crítica das fontes. Nesse momento nossa atenção se centrou em indagar e extrair das fontes o que elas podiam nos revelar sobre a infância: como as crianças eram “retratadas”, como eram “definidas”, “caracterizadas” e “rotuladas”. Assim, na tentativa de responder aos questionamentos levantados e no intuito de produzir sentido a partir das informações obtidas das fontes, traçamos linhas de relações entre estes fatos e os nossos questionamentos. Neste ponto, chegamos à terceira e última operação processual: a interpretação. Desse modo, ao interpretar as informações garantidas pela crítica das fontes e relacioná-las na nossa narrativa histórica, tivemos o cuidado de não a aproximar de uma narrativa típica de investigação das ciências jurídicas e da educação – embora tenhamos interagido com essas áreas de investigação. Por esse motivo, ao construir nossa narrativa histórica, buscamos lançar luz à relação entre os conceitos de judicialização, de infância e de discurso, procurando demonstrar as especificidades do processo e tornar cognoscível a nossa apresentação narrativa do *processo de judicialização da infância no Brasil*.

No campo teórico, estabelecemos uma relação entre a tradição alemã, de Norbert Elias, fazendo uso da noção que envolve o processo civilizatório, e a tradição francesa, lançando mão da teoria do discurso de Foucault. Estamos cientes das dificuldades que implicam o diálogo entre as tradições francesa e alemã, mas, no caso desta pesquisa, ambas respondem a perguntas específicas e, portanto, não há choque ou desacordo a prejudicar a utilização teórico-metodológica dos autores. Enquanto Norbert Elias nos ajuda a compreender os parâmetros da civilidade e a inverter a lógica de um Estado que doutrina seus cidadãos pela de uma sociedade em movimento que interage com o poder estatal, transformando seu cotidiano sociocultural; Foucault foi responsável por nos fazer compreender a dimensão viva do discurso – aquela que não está apenas encarcerada nas instituições, mas tem uma historicidade peculiar, tal como demonstramos, por meio das perguntas feitas às fontes. É importante afirmar que todas as escolhas teóricas e metodológicas que guiaram nossa pesquisa nessa “operação historiográfica”, que agora se materializa na narrativa dessa dissertação, pode ter sua

análise completada pelas reflexões promovidas pelas obras do artista gráfico holandês Maurits Cornelis Escher, mais especificamente a obra *Outro mundo*, de 1947.



Outro mundo, de Maurits Cornelis Escher, 1947. Acervo Gemeentemuseum, Haia, Holanda. Entalhe em madeira, 31,6 x 25, 8 cm.

Escher foi reconhecido por ser um grande mestre nas capacidades de produzir imagens com impressionantes efeitos de ilusão de ótica, e essa obra, em especial, nos possibilita ver a mesma cena representada sob diferentes ângulos e perspectivas. Sobre as reflexões da exposição *O Mundo Mágico de Escher*, trazida para o Brasil pelo Centro Cultural do Banco do Brasil:

Esta gravura é a primeira de uma série que ilustra a relatividade da função de um plano como tema principal. Ela mostra o interior de uma estrutura cúbica.

Em suas paredes, as janelas em arco abrem para três paisagens diferentes. Através do par de janelas na parte superior do cubo, avista-se o solo de uma perspectiva íngreme. As janelas centrais estão à altura dos olhos do observador e mostram o horizonte, e através das janelas na parte inferior veem-se estrelas ao alto. Pode parecer absurdo reunir o nadir, o horizonte e o zênite em uma construção e, ainda assim, obter um todo lógico. Cada função que atribuímos a um plano deste edifício é relativa. O plano de fundo na parte central da imagem, por exemplo, exerce três funções: serve de parede em relação ao horizonte por trás dele; serve de piso em relação ao ponto de vista do alto, e de teto em relação ao ponto de vista de quem olha para cima, para o céu estrelado. (BANCO DO BRASIL; ESCHER, 2013, p.68).

Assim, de maneira análoga a essas reflexões sobre a obra de Escher, podemos afirmar que a “operação historiográfica” que realizamos definiu-se mediante a adoção da nossa postura teórico-metodológica que, ao mesmo tempo, suscitou as críticas ao nosso objeto de estudo (o *processo de judicialização da infância no Brasil*) e ampliou a visão inicial que tínhamos dele. Hoje, há mais tranquilidade para afirmar que nosso posicionamento se assemelha à localização que o observador adota ao contemplar a obra de arte descrita acima: há uma boa dose de escolha subjetiva. Deste modo, esperamos que, com isso, a nossa dissertação possa contribuir para a história da infância, bem como para outras áreas diretamente relacionadas e interessadas a esse campo de estudo, como, por exemplo, a Educação e o Direito.

CAPÍTULO 1

EM BUSCA DA HISTORICIDADE DA INFÂNCIA NO OCIDENTE MODERNO: FAMÍLIA, ESCOLARIZAÇÃO E ORDENAMENTO JURÍDICO

A criança economicamente “sem valor”, mas
emocionalmente “inestimável”

Viviana A. Zelizer

1.1 Primeiras Considerações Iniciais

Os problemas que envolvem a história da infância no Brasil nos remetem a uma série de situações, que nos fazem refletir sobre a historicidade do conceito de infância. Partindo nossas análises do presente, a noção do *moderno sentimento da infância* no Ocidente, na verdade, está imersa numa rede de relações contraditórias. Atualmente, as crianças ocupam, um lugar central na sociedade, e somos levados a nos preocupar com as diversas situações em que um *menor de idade* possa estar envolvido, tais como: a sua relação com a família, a inserção de sua imagem no mercado de brinquedos e nos jogos da sociedade de consumo, sua presença nos discursos pedagógicos e escolares, nas questões assistenciais de garantia dos seus direitos, e esses são alguns exemplos apenas. Diante deles indagamos: terá sido sempre assim? Esse lugar central sempre foi ocupado pelas crianças na sociedade brasileira, de maneira específica, na sociedade ocidental, de maneira geral? A configuração das famílias teria sido sempre essa mesma, que gira em torno da vida de suas crianças? A morte de uma dessas crianças na família teria sido sentida sempre da mesma forma? A relação que fazemos, automaticamente, a de que todas as crianças devem estar na escola, teria sido sempre tão lógica e evidente assim? Será que nos dias de hoje, no Brasil, podemos falar que há um sentimento comum compartilhado, ou uma consciência unívoca sobre as crianças?

A despeito de algumas notícias veiculadas pela mídia brasileira, que muitas vezes ganham projeção internacional, verificamos como ainda hoje são patentes as contradições quanto ao sentimento moderno da infância. Na verdade, poderíamos nos perguntar: o quanto é consensual o conceito de infância? Para chegarmos perto dessa resposta, antes de qualquer tímida constatação, é preciso historicizar a experiência que estabeleceu a prática da infância. Essa empreitada é o que torna a questão da história da infância tão atual. Além disso, as contradições não param de nos surpreender, no presente mais imediato, reforçando a nossa indagação sobre o grau de consenso em

torno de um conceito acerca da infância. Qual é a ideia que dela guardamos? O que esperamos da infância – não como pais e educadores, mas como sociedade?

Tais questionamentos nos levam a ponderar alguns pontos importantes que sustentaram e contribuíram para a construção do conceito moderno de infância. Desses questionamentos constatamos, inicialmente, que o *moderno sentimento de infância*, embora construído e partilhado pelo Ocidente, não se faz presente do mesmo modo nas sociedades que denominamos ocidentais. Isso implica afirmar que há historicidades distintas. Tais constatações guiam este capítulo. Assim, no intuito de compreender as peculiaridades que cercam e caracterizam a infância e a criança no Brasil, este primeiro capítulo se divide em três momentos: o primeiro se detém em analisar um contexto que nos oferece bases sólidas para analisar e investigar como se construiu o discurso da infância, que passou a ser partilhado no Ocidente. Para isso, aludiremos a experiências advindas das sociedades tradicionais medievais, no contexto dos Regimes Absolutistas na Europa, quando essas mudanças foram sentidas, expressadas e documentadas. Para tanto, procuraremos demonstrar as imbricadas e conflitantes relações entre os diferentes *sentimentos de infância* com o processo de socialização das crianças, em diferentes contextos. Assim, analisaremos as formas de *aprendizagens* características das sociedades tradicionais e, posteriormente, o *processo de escolarização* das sociedades modernas.

Em um segundo momento, compreenderemos como essas transformações impostas às sociedades modernas alteraram as relações familiares, instituíram um ideal de privacidade e conectaram-se com o processo que transformava a educação, ao mesmo tempo. Nesse contexto é importante perceber as funções assumidas pelas instituições responsáveis por todas essas mudanças (a família, as escolas, as Igrejas, e tardiamente, o Estado), uma vez que o resultado das ações conjuntas dessas instituições conduziu à definição e à caracterização da concepção moderna de infância do Ocidente. Por último, iremos analisar como as transformações ocorridas no interior dos Estados nacionais modernos, a partir do século XVIII, possibilitaram que a infância fosse gerida dentro de um ordenamento jurídico-político específico. Tais transformações se desenvolveram em meio à noção de *modernidade* compartilhada pelo Ocidente, a qual tinha na ciência, na técnica e nos ideais de civilização e de progresso os seus sustentáculos.

1.2 A constituição da noção moderna de infância: a definição de um espaço social

1.2.1 O sentimento moderno de infância

Tomando como ponto de partida a historiografia francesa pioneira sobre a história da infância e da família, de Philippe Ariès, a recente historiografia inglesa revisionista sobre a infância, de Colin Heywood, as discussões sobre a história da vida privada e a história sobre os processos de transformações dos costumes e do cotidiano no Ocidente, a partir das reflexões de Norbert Elias sobre o *Processo Civilizador*, compreendemos que para se construir uma noção mais consistente sobre a infância precisamos compreendê-la na sua longa duração. Ou seja, recuar um pouco até a Idade Média, nas “sociedades tradicionais”, para que, de maneira comparativa, possamos perceber a importância e as dimensões das mudanças e das permanências que envolvem a questão da infância no Ocidente.

Lançando mão de uma gama enorme de documentação, Ariès percebe a mudança no *sentimento da infância* por meio de uma série de manifestações socioculturais e apropriações artísticas. Segundo o historiador, essa sensibilidade invadia o cotidiano e aparecia nas festividades, nas escolas, nas famílias, nos manuais de civildade, nos registros paroquiais, nos trajes das crianças, no diário do médico de Henrique IV, Jean Héroard, que registrou a infância de Luís XIII, nos jogos, nas brincadeiras e nos brinquedos, na iconografia⁷ dentre outras formas de expressões. Para o referido historiador o surgimento do *sentimento da infância* deve ser compreendido a partir do momento que se constitui uma consciência da “particularidade infantil”. Ou seja, Ariès se preocupou em demonstrar como que, ao longo da transição entre a Idade Média e a Modernidade, essa concepção foi sendo construída e compartilhada. Para Ariès, esse sentimento inexistia na Idade Média:

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

⁷ Ver a pesquisa que realizamos e que se encontra sistematizada no Anexo 1, resultante da análise da relação das referências iconográficas europeias que Philippe Ariès utilizou em sua obra, *Historia Social da Criança e da Família*, para corroborar toda a sua argumentação sobre a constituição do *moderno sentimento de infância*.

Assim, no contexto do medievo as crianças eram inseridas na sociedade desde cedo, compartilhando o mundo dos adultos, sem quaisquer distinções ou segregações que considerassem a peculiaridade do universo infantil. Para Ariès, durante a Idade Média, as sociedades europeias aceitavam sem dificuldades a mistura das idades em várias ocasiões e eventos sociais, com essa nova *consciência e sensibilidade*, que passou a estar identificada com a modernidade, “chegou o momento em que surgiu uma repugnância nesse sentido, de início em favor das crianças menores” (2011, p. 110).

De maneira geral, podemos afirmar que, para Philippe Ariès, existiram dois momentos com relação ao *moderno sentimento de infância*: o primeiro momento, que antecede o surgimento deste, ou seja, que compreenderia o período da Idade Média em que a criança vivia na mesma esfera social dos adultos, sendo bastante reduzidas as distâncias entre os padrões comportamentais e emocionais do adulto e da criança. Nesse contexto, a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve, o que não permitia que houvesse tempo necessário para a criação de vínculos afetivos, bem como para imprimir marcas nas memórias e nas sensibilidades. Dessa forma, Ariès afirma que a infância era curta, sendo que logo depois da primeira infância, a partir dos cinco a sete anos de idade, as crianças já passavam para o mundo dos adultos, e eram inseridas no mundo do trabalho (2011, p.125). E o segundo momento, que se desenvolveu com a construção do próprio *sentimento da infância*, na passagem da Idade Média para a Modernidade, quando a educação assumiu um papel importantíssimo na transformação e delimitação da concepção moderna de infância. Momento em que o processo de escolarização⁸ dirigido à infância, com a retirada do convívio com direto

⁸ É importante ressaltar a questão do caráter dual do ensino (diferentes ensinamentos para diferentes classes sociais), um ponto muito debatido pelos educadores e que não pretendemos esgotar aqui. Objetivamos apenas esclarecer alguns pontos importantes no caráter histórico da questão que importam para nossa pesquisa. A *escolarização* até o século XVII não estava vinculada por completo à lógica das condições socioeconômicas; nas análises do historiador Philippe Ariès, constituíam a *escola única*, ou seja, a mesma para todas as classes. Embora a maior parte da população escolar fosse urbana, formada de famílias burguesas, juristas, eclesiásticas, havia nobres que não iam à escola e havia artesãos e camponeses que iam à escola. As escolas populares eram invadidas por pequenos burgueses (ARIÈS, 2011, p.127). Contudo, a partir do século XVIII essa *escola única* foi substituída por um sistema de ensino duplo, no qual “cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social: o liceu ou o colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário). O secundário é um ensino mais longo. O primário durante muito tempo foi um ensino curto (...).” (ARIÈS, 2011, p.128). Apesar da maior extensão do ensino e da criação de mais colégios religiosos e particulares, a mudança da aprendizagem para a escolaridade não foi imediata e generalizada; uma vasta parcela da população infantil continuou a ser educada segundo as práticas antigas de aprendizagem. Além do mais, havia a situação das meninas, que, em poucos casos, eram enviadas a conventos, mas a grande maioria continuava a ser educada em casa, ou na casa de outros. A escolaridade das meninas só ocorreria em grande extensão a partir do final do século XVIII, mas principalmente do século XIX. Já a escolarização dos meninos aconteceu dentro a camada média da hierarquia social, enquanto parte da nobreza e dos artesãos mantinham-se fiéis à aprendizagem junto aos adultos (ARIÈS, 2011, p.160).

com os adultos e o confinamento das crianças nas escolas, permitiu o prolongamento da infância. Portanto, para Ariès,

No fim do século XVIII o ciclo escolar era bastante semelhante ao do século XIX: 4 ou 5 anos do mínimo. 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 (2011, p.127)

Árduas críticas são lançadas a essa tese de Ariès sobre a história da infância, que nós resumimos aqui em basicamente duas críticas. Primeiramente, a de que as transformações que o autor observa com relação ao surgimento do *sentimento da infância* no Ocidente seriam pautadas numa concepção monolítica, evolutiva linear, eurocêntrica e classista burguesa. Ou seja, que seria possível observar a “evolução” dos sentimentos para com as crianças ao longo dos séculos, vindo desde a sua inexistência, durante a Idade Média, até a sua concretização a partir do século XV em diante. Sendo que o surgimento desse *sentimento de infância* teria emergido primeiramente dentre os classes sociais mais altas na Europa, nobreza e burguesia, passando a ser compartilhado posteriormente pelas as classes populares. Nessa visão evolutiva linear de Ariès, o processo moderno de moralização da sociedade, o qual buscava disciplinar e educar as crianças, seria o segundo estágio do *sentimento da infância*, que curiosamente ele nomeia de *segundo sentimento da infância*, compartilhado tanto pelos moralistas e educadores, quanto pelas famílias:

O primeiro sentimento da 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 eram preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar (ARIÈS, 2011, p.104-105)

A segunda crítica às teses de Ariès seria com relação às fontes históricas selecionadas por ele para corroborar a sua argumentação. Tal seleção teria possibilitado a construção de uma tese tendenciosa e uma interpretação anacrônica, pois ele procurou nesses vestígios um *sentimento moderno de infância* inexistente em tempos anteriores. Isso significa dizer que, embora as fontes selecionadas possam não evidenciar a existência desse *sentimento de infância*, isso não resulta em motivos suficientes que comprovem a ausência de qualquer sentimento, ou a existência de quaisquer formas de

sociabilidades e de particularidades que a infância possa ter assumido na Idade Média e até mesmo na Antiguidade Clássica⁹. Por exemplo, é ingênua a constatação feita por Ariès de que a arte medieval do século XII não representava as crianças, e que por isso nesse período não haveria um sentimento para com as crianças. Não cabe essa afirmação, uma vez que essa ausência não seria significativa o suficiente para se sustentar tamanha generalização. Principalmente porque além do fato da arte medieval não estar voltada para a vida secular, e sim para o sagrado e para os temas religiosos, deixava de fora não apenas a infância. Ariès parece desconsiderar as questões complexas da “forma como a realidade é medida na arte” (HEYWOOD, 2004, p.25). Dessa forma, não se trata de afirmar que o universo das representações artísticas da infância na Europa, até o século XII, desconheciam a infância ou não tentavam representá-la, ou que não houvesse lugar para a infância nesse mundo, como Ariès infrutiferamente argumentou. Muito menos dizer que até o “fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzidos” (ARIÈS, 2011, p.18).

Refutando essas argumentações, Colin Heywood demonstra como a infância não estava ausente das discussões medievais. Muito pelo contrário, ela foi assunto de discussões que polarizaram posicionamentos dentro da Igreja: de um lado, a infância concebida como inocência e pureza, como na pregação do século V do papa Leão, o Grande, que o autor transcreve dizendo: “Cristo amou a infância, mestra da humildade, lição de inocência, modelo de doçura.” Essa áurea inocente e angelical permitia uma concepção de mundo na qual as crianças tinham “visões celestiais, denunciar criminosos e servir como intermediários entre o Céu e a Terra, como no provérbio ‘da boca das crianças vem palavras de sabedoria’.” Por outro lado, a partir da imagem agostiniana, a criança estava vinculada ao pecado original, tida como uma criatura pecadora, remetendo à visão sombria do destino humano na Idade Média (HEYWOOD, 2004, p.28). Esse dualismo, entre natureza inocente *versus* natureza pecaminosa, se estendeu também no período Moderno, em dois campos distintos. No campo religioso a discussão circulou principalmente a partir da Reforma Protestante, e das demais reformulações religiosas, como o puritanismo e o presbiterianismo, ou até mesmo

⁹ Em que pese todas essas severas críticas à tese de Ariès sobre a história da infância, é impossível desconsiderar a importante contribuição que seu estudo pioneiro trouxe à História da Infância e das Crianças. As correntes historiográficas que seguem revisando e criticando seu trabalho contribuem para o crescente aumento de perspectivas temáticas e diferentes abordagens sobre a infância. Portanto, procuraremos tecer aqui uma síntese, estabelecer um diálogo dessas perspectivas.

dentro do catolicismo, com os jansenistas, oratorianos, jesuítas, beneditinos e outras ordens monásticas. No campo do pensamento iluminista, John Locke, com sua obra *Algumas reflexões sobre educação*, de 1693, e Jean-Jacques Rousseau, com o *Emílio*, mantiveram a discussão polarizada. Embora esses dois últimos pensadores tenham dado grandes contribuições para a consolidação do ideal romântico de infância, no qual prevaleceu a pureza e inocência, e que tornou a infância tema de muitos tratados de educação, da pintura e da literatura. Porém, anos mais tarde, Freud colocou em questão toda a atmosfera casta e sentimental que envolvia as crianças (HEYWOOD, 2004).

O humanismo renascentista trouxe o homem para o centro das preocupações e dos interesses artísticos. Entretanto, poucos artistas deixaram espaço em suas obras para a representação das crianças. Analisando o campo de experiência artística e cultural do Renascimento, encontramos um lugar para a infância nas obras do pintor flamengo Pieter Bruegel, o Velho.



Imagem 1. *Jogos Infantis*, (118 x 161 cm), de Pieter Bruegel, o Velho, de 1560. Museu de História da Arte em Viena.

Embora suas obras datem do século XVI, ainda mantêm resquícios de uma cultura e mentalidade medieval, com representações que “conciliam o real e o

fantástico, o cotidiano vivido e o imaginário temido” (ABRIL CULTURAL, 1967, p.2). Como podemos observar na obra *Jogos Infantis*, de 1560, encontramos 84 tipos diferentes de jogos e brincadeiras infantis dispostos por toda a tela (ABRIL CULTURAL, 1967, p.6). A sua construção estética não nos permite fixar o olhar em apenas uma parte do quadro. Dinâmica, cheia de vida e bem colorida, a cena se passa no ambiente externo da rua, entre os prédios e à natureza. Não há um plano central que se sobressaia sobre os demais, cada parte do todo representa uma brincadeira e um momento lúdico em que as crianças se divertem de formas diferentes. Do universo infantil podemos identificar algumas das brincadeiras que chegaram até os dias de hoje, por exemplo: cavalinho de madeira, pegar o aro, cabo de guerra, pique-pega, baliza, dados, pular carneirinhos, nadar no rio, etc.. Entretanto, apesar do título da obra esclarecer que se trata de crianças, podemos constatar, principalmente pelos trajes que usam, que essas crianças se assemelham muito aos adultos do mesmo período: as meninas usam os mesmos vestidos, toucas e aventais das mulheres adultas, e os meninos, os mesmos gibões, calças e botas dos adultos. Dentre inúmeras interpretações que essa obra possibilita, podemos inferir que há uma estreita relação das crianças ao mundo dos adultos. Visto que, mesmo inseridas no seu universo de brincadeiras e de jogos, ainda assim se assemelham aos adultos. O que representa um forte indício do quão tênue era a linha que separava o mundo da criança do mundo dos adultos. Essa tela reforça em partes a argumentação de Philippe Ariès de demonstrar como que na Europa, dos tempos medievais, a infância era curta, por ser muito curto o período que estas ficavam sob a dependência da família, tão logo essas superassem o período de “alto nível de mortalidade, em que sua sobrevivência era improvável, ela se confundia com os adultos” (2011, p.100). Ou seja, com os seus seis ou sete anos de idade as crianças já adentravam ao mundo do trabalho. Embora Colin Heywood concorde com Ariès quanto ao fato de que crianças medievais eram “inseridas gradualmente no mundo dos adultos a partir de uma idade precoce, ajudando os pais, trabalhando na condição de servas ou desenvolvendo o aprendizado de um ofício” (HEYWOOD, 2004, p.30), ele refuta essa ideia estigmatizante do período medieval de limitar e condicionar a todas as infâncias ao trabalho tão logo elas saíssem da necessidade de dependência dos adultos. Centrando sua argumentação na noção de que a infância é uma construção social, e que com isso cada período histórico apresenta diferentes práticas e concepções de mundo para com as crianças, deve-se, antes de se estabelecer afirmações apressadas e generalizantes, ter em mente que essas concepções são “produto de forças históricas, geográficas, econômicas

e culturais diversificadas” (HEYWOOD, 2004, p.21). Assim, o autor demonstra como as diferentes sociedades também conviviam com o trabalho infantil sem se importunar, sendo que cada caso analisado mostra a relação infância e trabalho dependia de fatores de gênero, de classe social, de etnia e de localização geográfica, ou seja, se era em meio urbano ou rural. Essa questão pode se dar por encerrada aqui se pensarmos no exemplo da infância operária em Londres no século XIX, que era composta, em sua grande maioria, por órfãos aprendizes nas fábricas ou por proles de uma grande família necessitada, que contava com os salários de suas crianças para ajudarem no sustento mínimo de toda a família. Esse exemplo historiciza a relação infância e trabalho, mostrando mais uma vez que não podemos nos ater a análises lineares do passado, que nos levaria a concluir, apressada e erroneamente, que somente na Idade Média as crianças trabalhavam desde cedo, e na Idade Moderna em diante essa realidade vivida não era mais vividas pelas crianças na Europa. Valorizando determinadas épocas históricas, Modernidade e Iluminismo, em detrimento de outras, a Idade Média tida como Idade das Trevas. Na verdade, a questão do trabalho infantil é um ponto fundamental e por isso é comumente considerado nas pesquisas sobre a história da infância. Pois o trabalho é tido como um elemento de integração social do indivíduo, e se torna um excelente indício para a percepção da consciência que uma determinada sociedade possa ter da particularidade das crianças (PASSETTI, 1996, p.149)¹⁰.

É fato que chegou aos dias de hoje uma abundância maior de fontes que retratam as infâncias burguesas e aristocráticas no contexto da Idade Média (por exemplo, tratados de medicina e de educação, correspondência privada, retratos de família, túmulos, dentre outros), do que a infância das classes populares. Entretanto, a Modernidade trouxe transformações sociais e culturais que possibilitaram o surgimento de instituições e de práticas que observaram, registraram e classificaram a infância das classes populares (por exemplo, legislações, relatórios e regulamentos de instituições filantrópicas e assistenciais, registros paroquiais, relatórios de fábricas e de escolas, registros militares, romances, diários, autobiografias, retratos de família, dentre outros). Esse processo que Foucault (2013) chamou de *sociedade disciplinar* levou à disciplinarização da infância, dentre outras práticas. O que também nos leva a afirmar que o *impulso civilizador* fez com que a sociedade ocidental levasse, para detrás dos

¹⁰ Essa questão do trabalho infantil se faz presente não apenas na Europa medieval, como também no Brasil na época do Império e também no início da República, como veremos mais adiante, de maneira transversal, nos próximos capítulos.

bastidores da vida social pública, uma série de aspectos elementares da vida humana, os quais, de certa maneira, representavam um perigo para a vida comunitária e para o próprio indivíduo. Passando, então, a serem regulados de maneira mais equilibrada por regras sociais e pela consciência. Assim, de acordo com as “novas relações de poder, esses aspectos “elementares” e “animais” passam a ser associados a sentimentos de vergonha, de repugnância e de embaraço” (ELIAS, 2001, p.18). Desta forma, o posicionamento social comum frente a uma série de fatores que nos causam embaraço e constrangimento, por exemplo, a morte, os moribundos, a sexualidade, as maneiras de se portar durante as refeições, hábitos de higiene, dentre outros, nos dão indícios da ligação “entre mudanças na estrutura da sociedade e mudanças na estrutura do comportamento e da constituição psíquica” (ELIAS, 2011, p. 17).

Conforme já explicitamos anteriormente, ao procurar por marcos de mudanças na história da infância, Ariès “descobriu” no século XVII uma transformação no antigo costume medieval, o surgimento do que ele chamou de uma nova *sensibilidade* para com as crianças, ou seja, o *sentimento moderno de infância*, dentre a burguesia e as classe mais abastadas. Para Ariès, a prática dos retratos e representações de crianças sozinhas durante a primeira infância, uma grande novidade desse século, porque as famílias passam a ter vontade de ter o retrato do seu filho; mais tarde, no século XIX, a fotografia assumiria o lugar da pintura, mantendo o sentimento (ARIÈS, 2011, p.24-25). Dentre esses retratos das crianças do século XVII, encontramos as representações do artista flamengo Antoon Van Dyck, que realizou alguns retratos dos príncipezinhos ingleses, os filhos do rei Carlos I. Nessa tela, *Os cinco filhos de Carlos I*, vemos o seu estilo de registrar as nuances individuais da aristocracia, uma “classe que se apresentava muito homogênea no conjunto” (ABRIL CULTURAL, 1968, p.6). Tendo como o centro de suas preocupações a representação de seus modelos em atitudes espontâneas e discretas, e dono de uma sensibilidade que procurava enfatizar as minúcias psicológicas nos semblantes retratados, Van Dyck buscou nessa pintura, retratar todas as cinco crianças dispostas lado a lado, juntamente com os seus animais de estimação. Uma típica cena que retrata não apenas o interior doméstico, de privacidade, por se ambientar numa sala, como também a preocupação em guardar os retratos dos filhos pequenos como recordações. Nessa imagem observamos a representação das crianças desde bebê, Ana, até uma criança de uns 7 a 8 anos, Carlos. Podemos observar também que a definição de gênero já é bem marcante quando se chega à idade dos 7 a 8 anos, como mostram as veste da princesa Maria, de vestido, e de Carlos, de calça e camisa. Já o

pequeno Jaime, como ainda não havia saído da dependência dos cuidados maternos, usa uma camisola e uma touca, o que não torna possível distinguir-lhe o sexo, logo num primeiro olhar, principalmente, quando olhamos para a princesa Isabel, a que segura o bebê. Ambos de idade muito próxima usam uma touca e camisola semelhantes. O que facilita a diferenciação do gênero entre essas duas crianças seriam os adornos, colar e brinco, que Isabel está usando. Desse modo, vemos que havia uma indiferença com relação aos fenômenos biológicos para delimitar a infância. O que nos leva a concordar com a afirmação de Ariès de que “ninguém teria a ideia de limitar a infância pela puberdade. A ideia de infância estava ligada a ideia de dependência. (...) Só se saía da infância ao se sair da dependência” (ARIÈS, 2011, p. 11). A preocupação que Van Dyck teve ao retratar as feições das crianças com toda graça e redondeza das formas demonstra uma nítida idealização da infância. A princesa Ana, ainda bebê, está graciosamente representada, esticando o seu bracinho gordinho ela tenta agarrar o grande cachorro que se encontra à sua frente. Ao retratar dessa forma Ana, Van Dyck estabelece referência às representações dos *putti* desse contexto¹¹, o que a faz parecer não uma criança real, por conta de tanta delicadeza e graça que a envolve, assemelhando-se, portanto, mais a um anjo ou a uma criança mitológica. Para preservar o pudor e a inocência de toda a cena, a pequena Ana tem a sua nudez encoberta com o seu cueiro. Os dois animais de estimação, os cachorros, que completam a cena, são dois companheiros dessas crianças, eles pertencem a essa família como membros (PERROT, 2009, p. 162). Como animais domésticos queridos, devem acompanhá-las em todos os momentos das mais diversas brincadeiras e divertimentos, não conseguindo se afastar de seus donos nem mesmo para um momento mais formal, como o de posar para serem pintados. O jovem Carlos se apoia no cachorro maior com tanta confiança e intimidade, o que demonstra uma relação não só de proximidade, mas de cumplicidade entre os dois. Já o pequeno cachorro peludinho, olha fixamente para as princesinhas Ana e a Isabel, parecendo vigiá-las. No plano de fundo, objetos de uso doméstico compõem o cenário, como a cortina, o jarro e a bacia com frutas.

¹¹ Ver Anexo 1.



Imagem 2: *Cinco Filhos Mais Velhos de Carlos I*, por Antoon van Dyck, de 1637. Da esquerda para a direita estão: Maria, Jaime, Carlos, Isabel e Ana.

É infundada e sem propósito a empreitada de tentar procurar no passado marcos históricos que comprovem a “descoberta da infância” ou a origem da delimitação das fronteiras entre o mundo dos adultos e das crianças, tomando por base a nossa sociedade. Quando falamos de um *sentimento de infância*, falamos de mudanças e de permanências na história da infância que acompanham as mudanças que envolvem diferentes questões, como classes sociais, gênero, etnias e aspectos geográficos. Por exemplo, a obra *Da civilidade em crianças*, de Erasmo de Rotterdam datada século XVI, mais precisamente de 1530, retomada por Ariès (2011), por Heywood (2004) e por Elias (2011), abordava temas comuns ao universo das crianças e dos adultos, o que demonstra que as crianças viviam na mesma esfera social dos adultos. Elas viviam, viam e sabiam de tudo. Era reduzida a distância entre os padrões comportamentais e emocionais do adulto e da criança. Naquele contexto, como nos assegura Norbert Elias, vários escritos educacionais apresentavam a vida aos meninos, a vida dos adultos (2011, p.169). Portanto, o trabalho que Erasmo propunha com a sua obra era o de simplesmente orientar as crianças nos caminhos que elas deveriam seguir, pois elas já

vivenciavam tudo com os adultos (ELIAS, 2011, p.174). Entretanto, os observadores do século XIX e XX, ao se deparar com essa obra de Erasmo, ficaram chocados com os temas por ele abordados, principalmente porque este tratado de civilidade, em especial, era destinado e adotado como livro de texto para educação de meninos (ELIAS, 2011, p.65). Portanto, é necessário entender que o nosso padrão com relação às crianças se transformou, o nosso patamar de repugnâncias e a estrutura dos nossos sentimentos se alteraram profundamente (ELIAS, 2011, p.168). No século XVIII em diante, quando a burguesia se tornou a alta classe, a família nuclear passou a ter a função de insinuar o controle dos impulsos nas crianças. Foi só então que a dependência social da criança face aos pais tornou-se importante como alavanca para a regulação e moldagem socialmente requerida dos impulsos e emoções (ELIAS, 2011, p.137). O embaraço e a vergonha – que, já no século XVI, constituíam as emoções e determinavam comportamentos –, mais tarde, adquiriram novo enfoque, passando a ser reconhecidos como justificativa racional e higienicamente correta. Onde se enxerga um caminho reto, Elias demonstrou momentos distintos, embora interligados, corroborando a tese da longa duração.

Portanto, ao longo dos séculos XVII em diante, começaram a se distinguir os hábitos das crianças dos hábitos dos adultos. Com relação ao vestuário, tornou-se comum a preocupação com vestimentas próprias para as crianças, as quais as distinguiam dos adultos, como mostra a análise da obra de Van Dyck. Tal acontecimento revela uma preocupação desconhecida entre os medievos, de “isolar as crianças, de separá-las através de uma espécie de uniforme.” (ARIÈS, 2011, p.36). Na França no século XIX, quando a primeira infância ainda era um assunto do universo feminino, encontramos a permanência de vestimentas indistintas para todas as crianças, dentre todos os meios sociais, tanto os meninos quanto as meninas “usam camisolões e cabelos compridos até os três ou quatro anos de idade, e muitas vezes até por mais tempo, brincando nas saias da mãe ou de uma empregada.” (PERROT, 2009, p.140).

Dentre essas transformações que marcaram profundamente o local social da infância e da criança no Ocidente, encontramos um lugar de destaque para a educação. Não por esta representar e por levar adiante os valores e os ideais iluministas, importantes para o paradigma de modernidade. Todavia, sobretudo, porque foi a partir do século XVIII que a educação, enquanto processo de escolarização, passou a ter maior importância na definição do *sentimento de infância*. O que não torna infundada a afirmação de Ariès de que “família e a escola retiraram juntas as crianças da sociedade

dos adultos” (2011, p.195). Na verdade, analisando as relações entre infância e trabalho, Colin Heywood afirma que toda a legislação trabalhista inglesa do século XIX (1833, Althorp’s Act; 1842, Mines Act; 1844, Factory Act; 1867, Factories Extension Act; etc.) não foi capaz de fazer mais pela infância do que a exigência de uma educação compulsória. A legislação trabalhista inglesa ao invés de abolir o trabalho infantil o regulamentou, uma vez que estabeleceu questões importantes, tais como: a idade mínima (8 ou 9 anos), a classificação das jornadas de trabalho de acordo com as idades, o fim do trabalho noturno, a imposição de medidas sanitárias nas oficinas e a obrigatoriedade de determinadas quantidades de estudos (HEYWOOD, 2004, p.183). Somado a tudo isso, encontramos também as mudanças implementadas nas instituições escolares, nos métodos pedagógicos e psicológicos, na Europa. A noção de idades passava agora a ser um fator extremamente marcante no discurso da infância, embora a origem dessa noção datasse da Antiguidade Clássica, na tradição hipocrática da divisão da infância em três etapas, seguida ainda por Avicena, Comenius, Rousseau e outros pensadores. Nessa perspectiva, a educação adquiriu o papel fundamental de formação moral e social, com regras disciplinares e pedagógicas extremamente rígidas, com classes escolares definidas mediante o vínculo existente entre os graus de conhecimento com as idades dos alunos. A escola se tornou a principal ocupação para as crianças, substituindo o lugar do trabalho (HEYWOOD, 2004, p.203). É importante salientar que ao mesmo tempo em que a educação delimitava as fronteiras entre a infância e o mundo dos adultos, ela realçava e prolongava outras idades da vida, como a adolescência e juventude.

A predominância da noção romântica da inocência infantil, somada às mudanças promovidas tanto pelos reformadores católicos e protestantes ligados às Igrejas, quanto pelas leis e pelo Estado, foi responsável pela separação das crianças do mundo dos adultos, lançado-as para o enclausuramento nas escolas ou em outras instituições. O enclausuramento de crianças enjeitadas, expostas e abandonadas, juntamente com o dos loucos, dos delinquentes, dos mendigos, das prostitutas e de todo o *bas-fonds* social no contexto da Era Clássica, integrava o *continuum* carcerário, que disciplinava e normatizava esses excluídos por meio de mecanismos e dispositivos de vigilância e punição, os quais permeavam toda a rede de observação institucional (FOUCAULT, 2013). Ou seja, enclausurar em instituições tornou-se parte do *processo civilizador* pelo qual o Ocidente passou nos últimos séculos (ELIAS, 2011). As ideias dos moralistas e educadores que eram inovadoras acabaram por triunfar sobre as demais. Assim, a preocupação para com a formação de uma concepção moral acerca da infância, focada

na sua franqueza, na sua inocência, como um reflexo da sua pureza divina, colocava a educação na primeira fileira das obrigações humanas (ARIÈS, 2011).

1.2.2 O processo de escolarização

Conforme temos ressaltado, tanto nas constatações de Ariès como de Heywood, durante a Idade Média, o processo de socialização e de aprendizagem das crianças ocorria por meio dos pais, mas, principalmente, pela própria sociedade. A transmissão de valores e de conhecimentos advinda do convívio em sociedade. Ou seja, a educação ficava garantida pela aprendizagem da criança durante a convivência com o adulto, momento que era destinado às crianças a aprenderem um ofício, ou até a servir mesas nas casas de outras famílias. “De acordo como a antiquíssima tradição artesã, o aprendiz convive com o mestre-patrão, ao mesmo tempo serve e aprende, e, evoluindo na arte, ajudará seu mestre a ensinar outros aprendizes mais jovens.” (MANACORDA, 2010, p.209)¹². Por conseguinte, havia dentre as famílias medievais a prática de enviar as suas crianças para a casa de outras famílias para que “aprendessem as maneiras de um cavaleiro ou um ofício, ou mesmo para que frequentassem uma escola e aprendessem as letras latinas. Essa aprendizagem era um habito difundido em todas as condições sociais.” (ARIÈS, 2011, p.157). No contexto religioso medieval, era muito difundido

o próprio costume de muitos pais, de “oferecer” aos conventos seus filhos ainda crianças (os chamados *oblati*, isto é, os oferecidos), para que fossem preparados para a vida monástica, (um destino, de qualquer forma, melhor do que os das crianças vendidas aos bárbaros na época de Valentiniano III), comportou necessariamente uma obra de educação e de instrução religiosa. (MANACORDA, 2010, p. 146-147).

Essa tradição em que a aprendizagem das crianças em contato com os adultos na vida cotidiana, as quais eram levadas para fora de suas famílias, foi também analisada por Jacques Gélis em seu trabalho *A individualização da criança*:

A primeira infância era a época das aprendizagens. Aprendizagem do espaço da casa, da aldeia, das redondezas. Aprendizagem do brincar, da relação com as outras crianças (...). Aprendizagem das técnicas do corpo, aprendizagem das regras de participação da comunidade local, aprendizagem das coisas da vida. Pai e mãe tinham um papel importante nessa primeira educação. Se a partir de sete, oito anos, os meninos iam com o pai aos campos, antes de serem “colocados” junto a um vizinho ou parente, as

¹² Dentre os estudiosos da história da Educação, elegemos Manacorda para corroborar nossas hipóteses porque foi ele um dos poucos autores a disponibilizar fontes (bulas papais, códigos, leis imperiais, memórias, contratos, cartas, testamentos, regulamentos, regras de ordens religiosas) que interessam à problematização da infância, em particular, e aos propósitos desta dissertação, em geral. Podemos, portanto, acompanhar tanto a análise do autor quanto examinar as fontes apresentadas e inseri-las em nosso texto.

meninas em geral ficavam com a mãe, com a qual aprendiam seu futuro papel de mulher. As aprendizagens da infância e da adolescência deviam, pois, ao mesmo tempo fortalecer o corpo, aguçar os sentidos, habilitar o indivíduo a superar os reverses da sorte e principalmente a transmitir também a vida, a fim de assegurar a continuidade da família. Havia nisso uma forma de educação em comum, um conjunto de influências que fazia de cada ser um produto da coletividade e preparavam cada indivíduo para o papel que dele se esperava. Em tal contexto, existia pouca intimidade, porém dia após dia reforçava-se cada vez mais o sentimento de pertencer a uma grande família, à qual se estava unido para o melhor e para o pior. (GÉLIS, 2009, p.307-308)

Dessa forma, vemos que, a partir do século XV em diante, por meio de uma revolução profunda e lenta dos costumes, as formas de aprendizagem se transformaram. A pedagogia humanística teve contribuições fundamentais nesse processo, principalmente por se mostrar sensível à concepção da formação do homem. Com isso, levantava a questão da natureza da criança em duplo sentido: a consideração com a sua tenra idade e a educação da criança de acordo com sua própria índole (MANACORDA, 2010, p.220). Não mais a ideia de uma aprendizagem vinculada diretamente com os adultos na prática do cotidiano, ou como resultado do viver em meio a de outras famílias. A aprendizagem das crianças passou a ser designada à frequência escolar, permanecendo essas com suas próprias famílias¹³. A escolarização destinada, num primeiro momento, às crianças burguesas, foi aos poucos estendida, no decorrer dos séculos seguintes, aos demais setores da sociedade. A escola deixou de ser reservada aos clérigos e passou a ser também um instrumento normal de iniciação social, da passagem da infância ao mundo adulto (ARIÈS, 2011, p.159). Esse processo fazia com que a disciplina e a moralização fossem os princípios norteadores para o estabelecimento definitivo e a evolução da história da educação e das escolas. Dessa forma, a escola medieval, antes como uma simples sala de aula, foi conduzida e transformada nos colégios modernos, ou seja, uma instituição complexa não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude. Essa evolução nos mostra como, no início, havia consenso para aceitar, sem maiores dificuldades, a mistura das

¹³ Importante salientar a permanência da socialização das crianças negras escravas no Brasil, entre a Colônia e o Império, via aprendizagem, mediante o contato direto com o adulto, mesmo após a aprovação da Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871. Ver o capítulo de Kátia de Queirós Mattoso, *O filho da escrava*, publicado na *História da criança no Brasil*, organizada por, Mary Del Priore, de 1996. Essa permanência diferencia o processo brasileiro não apenas do ponto de vista classista, racial e social, mas nos oferece uma perspectiva diferenciada da **modernidade entre nós**: a modernidade brasileira assentou-se na escravidão. Isso resulta em uma concepção que, apesar dos debates polêmicos entre liberais e conservadores ao longo do século XIX, faria do estatuto jurídico-político da escravidão uma peça moderna e liberal.

idades, não apenas nas escolas, mas em todas as atividades sociais, de maneira geral¹⁴. Os manuais de civilidade que circulavam nas sociedades nesse contexto, e que também foram publicações comuns nos setecentos e oitocentos, comprovam como as idades ainda se encontravam misturadas na sociedade, conforme já mencionamos, a propósito do tratado de Erasmo de Roterdã. Os tratados de cortesia, da moral e os de amor acabavam assumindo a função de iniciar os jovens na vida em sociedade. No século XVI, os manuais de civilidade de Cordier, de Antoine de Courtin e de Jean-Baptiste de La Salle e o de Erasmo de Roterdã, por exemplo, estavam também associados ao envio de crianças pequenas a escolas para aprenderem a ler e a escrever. Na verdade, grande parte do público dos tratados de boas maneiras e de civilidade era a alta classe que não vivia nas cortes como, por exemplo, as das províncias ou os estrangeiros ilustres; contudo, esse tipo de literatura despertou interesse entre os burgueses (ELIAS, 2011, p.106). Outro fator que cabe ressaltar é que essa grande quantidade de manuais de civilidade que circulava nas sociedades demonstra como a escola ainda não detinha o monopólio da transmissão de aprendizagem (ARIÈS, 2011, p.173).

Os colégios adquiriram grande importância na sociedade com o passar do tempo. Nesse contexto, a Igreja traz para si o poder sobre qualquer iniciativa em matéria de educação, quer seja a educação ministrada nas escolas episcopais urbanas ou a ministrada nas escolas cenobiais e nos mosteiros no campo (MANACORDA, 2010, p.166). Nesse primeiro momento, havia uma coincidência entre a idade e o grau escolar, mas não era a regra. A política escolar passou a eliminar as crianças pequenas das escolas, não as deixando, nem mesmo, entrarem. Essa atitude implicou um sentimento novo de distinção entre a primeira infância e a infância escolar (ARIÈS, 2011, p.114). Nas análises de Ariès, a primeira infância foi prolongada até os 10 anos por conta da escola:

Até o meio do século XVII, tendia-se a considerar como término da primeira infância a idade de 5-6 anos, quando o menino deixava sua mãe, sua ama ou suas criadas. Aos 7 anos, ele podia entrar para o colégio, e até mesmo para o 7º ano. Mais tarde, a idade escolar, ao menos a idade da entrada para as 3 classes de gramática, foi retardada para os 9-10 anos. Portanto, eram as crianças de até 10 anos que eram mantidas fora do colégio. Dessa maneira conseguia-se separar uma primeira infância que durava até 9-10 anos de infância escolar que começava nessa idade. O sentimento mais comumente expresso para justificar a necessidade de retardar a entrada para o colégio era

¹⁴ Para que não parem dúvidas, é importante frisar que nas análises de Philippe Ariès, entre os séculos XIV e XVII, apenas a juventude escolar teria sido separada da sociedade, tornando a escola um instrumento para a educação da infância e da juventude. Todo o resto da sociedade continuava a misturar as idades, os sexos e as condições sociais (2011, p.111).

a fraqueza, a “imbecilidade”, ou a incapacidade dos pequeninos. (2011, p.114)

Contudo, as contradições são muitas quando procuramos uma conformidade entre o *sentimento da infância*, as idades da vida e as práticas pedagógicas. Principalmente quando nos deparamos com as divergências educacionais e pedagógicas advindas com a Reforma Protestante. No contexto protestante, encontramos noções de uma educação completamente estruturada no século XVII, presente, por exemplo, na vasta obra do pedagogo tcheco Jan Amos Comenius. Dentre o seu *corpus* documental, uma obra em especial nos chama a atenção, na qual há uma clara expressão da sensibilidade para com a infância, haja vista que esta é destinada à educação das crianças pequenas, do nascimento até os seis anos. Em sua primeira versão, escrita em alemão, no ano de 1633, a obra foi intitulada *Manual da escola materna*, pelo próprio Comenius. Posteriormente, no ano de 1653, ele mesmo a traduziu para o latim com o nome de *A escola da infância*. De maneira articulada com as demais obras do *corpus* (principalmente com a *Pampaedia*, obra integrante das sete partes da *Consultatio Catholica*, e a Didática Magna) e integrando, assim, a sua teoria da educação, esta obra foi concebida sendo perpassada por uma visão de mundo teológica, abordando a “forma ou o conceito de educação que deve ser aplicado na escola da infância durante os primeiros seis anos de vida.” (COMENIUS, 2011, p.13). Esse período da “escolarização” da criança se passaria em casa, sob os cuidados familiares, principalmente maternos. Seria o momento em que a criança deveria ser amamentada pela mãe, cabendo aos pais a obrigação de ensinar a sua prole as ações básicas da vida, como comer, beber, andar, falar e vestir sua roupa, além de ensinar e cuidar da alma deles, na fé e na devoção. Além de instruí-los nos três objetivos da educação da juventude: o primeiro, a fé e a devoção; o segundo, os bons costumes; e o terceiro, o conhecimento das línguas e artes (COMENIUS, 2011, p.9). Desta forma, durante todos os primeiros anos, a criança deveria ser ensinada em casa, junto da família. Para frisar que as crianças deveriam permanecer com a família, Comenius adverte aos pais orientando-os a não enviar as crianças pequenas às escolas, precocemente, antes dos seis anos de idade (COMENIUS, 2011, p.75). Assim, constatamos que *A escola da infância* se encontra inserida no movimento de formação de uma noção moderna de infância, sendo também expressão da consciência da importância da educação no processo de instrução e moralização das crianças.

Portanto, o homem deve ser formado desde os primeiros momentos do desenvolvimento de seu corpo e de sua alma, para que essa formação permaneça durante toda a sua vida. (...) Os frutos colhidos na velhice, são determinados pelas sementes plantadas na juventude, como diz o ditado: *os estudos na juventude são os prazeres da maturidade*. Por isso os pais repartem a educação de seus filhos com os professores da escola e os ministros da Igreja, pois não é possível endireitar a árvore que cresceu torta ou erguer um pomar plantado no meio do mato. (COMENIUS, 2011, p.15-16, grifo do autor).¹⁵

Outros campos e instituições também foram responsáveis pela separação e distinção das idades e, conseqüentemente, a separação das crianças do restante da sociedade, como por exemplo, a Igreja, o direito e as legislações. Na Igreja, sabe-se que a “idade da razão de todo cristão jovem situa-se aos sete anos de idade, idade de consciência e de responsabilidade. Para a Igreja aos sete anos a criança atinge o foro de adulto: de ingênuo torna-se alma de confissão.” (MATTOSO, 1996, p.80)¹⁶. Para o direito, embora sob outro enfoque, a idade da criança se torna um problema paradoxal de definição quando se refere à responsabilidade civil em oposição e articulação à responsabilidade penal e às penas. Por exemplo, no Brasil durante o Império, a maioridade civil era aos 21 anos, ou seja, até essa idade o indivíduo ficava sob o pátrio poder. Contudo, o Código Criminal do Império de 1830 fazia a distinção de três períodos etários antes dos 21 anos: os menores de 14 anos não tinham responsabilidades penais; entre os 14 e os 17 anos poderia haver penas de cumplicidade; e, por último, no limite de idade de 21 anos, eram aplicadas as penas drásticas, como o envio para as galés por um período de 10 anos. Essas definições do Código levavam a uma grande contradição com as idades civis porque, embora a maioridade fosse atingida aos 21 anos, a responsabilidade penal poderia começar aos 7 ou 9 anos, dependendo do juiz. Ainda no Brasil, nas três primeiras décadas da República, o Código Penal de 1890

¹⁵ A identificação da infância, por parte dos educadores, como sendo o período da vida em que as pessoas são mais receptivas aos ensinamentos é uma tradição que advém desde as concepções de educação da Antiguidade Clássica, ao comparar a infância a um “jardim” ou à “planta”, que pode ser direcionada em qualquer posição, retomada pelo próprio Comenius. Essa permanência também se encontra na tradição medieval da comparação das crianças com a “cera mole”, que poderia ser moldada de várias formas, difundida principalmente pelos jesuítas por meio da *Ratio Studiorum*. John Locke, em 1693, na sua obra *Algumas reflexões sobre a educação*, utiliza a metáfora das crianças como “tabula rasa”; e os modernos utilizaram a comparação da criança como uma “folha em branco”.

¹⁶ A idade dos setes anos era tida comumente como a idade da razão. Dessa forma, depois do desmame, que durava normalmente até os 2 ou 3 anos, no máximo, a criança passava por uma segunda fase da infância, que durava até os 7 anos de idade, quando acontecia uma virada importante em sua vida (HEYWOOD, 2004, p. 54; p.116; p.141).

estabeleceu como limite mínimo da imputabilidade a idade de nove anos¹⁷ (Londoño, 1996, p.131).

Na tentativa de impor regras de comportamento conformes ao decoro, os moralistas e os educadores colaboraram com a difusão de um *sentimento da infância* que inspirou toda a educação até o século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo. Imbuídos pelo espírito de cientificidade moderno, para esses educadores, no que se refere à mentalidade infantil, era preciso antes conhecer melhor a infância para depois corrigi-la. Os verdadeiros inovadores da estrutura e do papel das escolas foram os reformadores escolásticos do século XV, a exemplo, o cardeal d'Estouteville, Gerson, como também os organizadores dos colégios e de pedagogias distintas, como os oratorianos, os jansenistas e os jesuítas, principalmente depois da aprovação e da publicação por Roma do *Ratio Studiorum*, no ano de 1599 (SAVIANI, 2013). Além de outros de diferentes localidades europeias e de vertentes religiosas, como o tcheco Jan Amos Comenius, e o inglês John Locke. Nesse momento, as escolas são institucionalizadas. Não cabia mais aos pais e nem à sociedade ficarem encarregados pela educação dos filhos. Principalmente porque para esses educadores as escolas estavam agora equipadas para receber e instruir as crianças:

os pais estão pouco preparados para a educação de seus filhos, ou não têm tempo, porque estão muito ocupados com seus afazeres, ou até mesmo não dão à educação a devida importância. Por isso, desde a Antiguidade, instituiu-se em todos os países o costume razoável de confiar a educação da juventude às pessoas sábias, boas e honestas, com o direito à reprimenda. São os chamados pedagogos, professores, educadores e doutores e os lugares destinados ao seu exercício são os colégios, ginásios, escolas (isto é, lugares de lazer ou prazer literário). Essas denominações nos lembram que é da natureza da ação docente e discente, a doçura e a alegria, o puro divertimento e deleite para a alma. (COMENIUS, 2011, p.12)

Para os moralistas, a complacência e os mimos da família trariam consequências nefastas às crianças (GÉLIS, 2009, p. 314). Comenius também tece exortações sobre

¹⁷ Esse problema de distinção das idades, quando investigado mais de perto, se torna mais sério e ainda mais crítico quando se tratava das crianças negras escravas no Brasil. “A vida dos folguedos infantis era curta. É entre os sete e oito anos que a criança se dá conta de sua condição inferior em relação principalmente às crianças livres brancas. As exigências dos senhores tornam-se precisas, indiscutíveis. A passagem da vida de criança para a vida de adolescente era o primeiro choque importante que recebia a criança escrava.” (MATTOSO, 1996, p.81). Para a criança negra escrava, o período entre os sete e doze anos não era mais considerado como infância porque a sua força de trabalho, então, era explorada ao máximo, mesmo que o rendimento fosse menor do que um escravo negro adulto. Ela era vista agora como escrava e não mais como uma criança. (MATTOSO, 1996, p.91). Não mais brincava com os filhos da senhora (o que era uma concessão da “casa grande”, nos primeiros anos de vida, e para os filhos das escravas domésticas) e nem tinha tempo algum livre. Essa era a realidade para as crianças negras escravas no Brasil, mesmo depois da Lei do Ventre Livre.

esse sentimento de “paparicação” dos pais, no capítulo IX, em *Como preparar a juventude para os bons costumes e virtudes*:

A esse respeito, não posso aqui deixar de censurar severamente o afeto simiesco e asinino de certos pais para com seus filhos: fecham os olhos para tudo e deixam-nos crescer sem nenhuma disciplina e correção. Toleram e perdoam todo tipo de desatino que eles cometem: correr em todas as direções, gritar, esbravejar, chorar sem nenhum motivo, responder atrevidamente aos mais velhos, ficar irado, mostrar a língua para os outros, agindo como se tivesse licença para isso. *Crianças, dizem, não devem ser contrariadas, pois elas ainda não entendem isso!* Mas és tu que estás agindo como criança estúpida! Pois se percebes que há algum problema com a inteligência da criança, por que não cuidas disso? Com efeito, ela não nasceu para tornar-se bezerro ou burro, mas para ser uma criatura racional. Por acaso ignoras o que dizem as Escrituras? *A idiotice está ligada ao coração do jovem, mas a vara da disciplina o livrará* (Provérbios 22, 15). Por que preferes que ela permaneça em sua ignorância natural ao invés de livrar-se dela no tempo oportuno por força da santa e salutar disciplina? Não digas a ti mesmo que a criança não entende. Se ela sabe fazer coisas petulantes como ficar brava, enfurecer-se, brigar, inflar as bochechas, xingar os outros, etc., certamente saberá também o que é uma vara e para que serve. Não foi a criança que perdeu a razão, mas tu, homem imprudente, pois não compreendes e não queres compreender o que serve melhor para a saúde e a tranquilidade de ti e do teu filho. Donde provém o fato de grande parte das crianças acabar se rebelando contra seus pais, afligindo-os de várias maneiras, senão porque eles não as acostumaram a respeitá-los? (COMENIUS, 2011, p.55-56)

Nesse fragmento, Comenius não apenas exorta os pais a não terem um comportamento “simiesco” e “asinino” de “paparicação” para com seus filhos, deixando de educá-los e discipliná-los, ele vai além. Para Comenius, a educação deveria transcender as barreiras do meramente comportamental, dos bons costumes, voltando-se para o exercício das virtudes, da moral e do espírito das crianças. Dentro de sua visão religiosa de mundo, essa exortação se fundamenta em um dos livros considerados mais sábios da Bíblia, o livro dos Provérbios, um livro composto por uma série de máximas, de refrões, de ditos populares e de poemas que transmitem a “antiga herança de sabedoria” de Israel. Ou seja, trata-se de grande parte da sabedoria do Velho Testamento, sendo de autoria rei Salomão e de outros profetas e sacerdotes judeus. Contudo, mesmo que sua visão de mundo fosse fundamentalmente teológica, Comenius reconhece a natureza racional do homem, que só será possível ser alcançada mediante a educação: “rezar só não basta, é preciso também trabalhar para isso” (COMENIUS, 2011, p.23). A concepção de educação apresentada por Comenius está fundamentada em um processo tido como universal, o que torna claro o seu posicionamento e o suas admoestações. Assim, para Comenius a educação vai muito além da instrução de um saber e da formação, a própria vida é uma escola. Na sua teoria educacional, a educação

se inicia nos primeiros anos de vida e vai até a morte, como ele explica na sua obra *Pampaedia*, dividindo a educação em oito escolas da vida: 1. a escola de formação pré-natal, antes do casamento; 2. a escola da infância, do nascimento até os seis anos; 3. a escola da puerícia; 4. a escola da adolescência; 5. a escola da juventude; 6. a escola da idade adulta; 7. a escola da velhice; 8. a escola da morte (COMENIUS, 2014, p.23). A educação escolar assumia a obrigação social de cuidar da moralização e da formação das crianças. Sendo que essa atitude repressiva com relação à educação privada, deveria ser vista como:

uma das razões pelas quais a Igreja e o Estado retomaram o encargo do sistema educativo. Na verdade, essa transferência do privado ao público coincide com a vontade do poder político e religioso de controlar o conjunto da sociedade. E as novas estruturas educativas, em particular as dos colégios, logo recebem a adesão dos pais, convencidos de que seu filho está sempre a mercê de instintos primários que devem ser reprimidos e de que é preciso “sujeitar seus desejos ao comando da Razão”. Assim, colocar na escola equivale a tirar da natureza. Entretanto, não é essa a causa essencial de tal adesão. A nova educação deve seu êxito ao fato de moldar as mentes segundo as exigências de um individualismo que cresce sem cessar. Não existe contradição entre a “privatização” da criança no âmbito da família nuclear e a educação pública que lhe é dada. Uma consciência da vida que já não implica o respeito às antigas solidariedades e pretende valorizar o indivíduo obriga a recorrer a terceiros, preceptores e orientadores de estudos, cuja missão consiste em abrir a criança para conhecimentos que seus pais não poderiam lhe dar. Na verdade, os pais compreendem que o isolamento no espaço privado poderia frustrar a criança, pois eles próprios são incapazes de dar-lhe uma formação alternativa como a que receberam outrora da comunidade. (GÉLIS, 2009, p.314-315)

Diante dessa nova preocupação com a educação, o *sentimento moderno da família* também se transformou. Agora, a família assumia, dentro da visão de mundo religiosa, a função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas. Para Jacques Gélis essa mudança de atitude com relação às crianças deve ser vista como uma “mutação cultural”, ocorrida ao longo de um período, sendo, portanto, impossível de se estabelecer uma cronologia. De modo que, na ausência de certezas, podemos evidenciar algumas referências, pois a

evolução não se realizou em toda parte no mesmo ritmo, mas, sob o efeito das forças políticas e sociais, sofreu bruscas paradas num lugar, repentinas acelerações em outro. Sem dúvida, quem deu o tom foi a cidade, local por excelência da inovação. Não é na cidade que a partir do século XV progressivamente emerge a “família moderna”, reduzida ao casal e aos filhos? (...) Nesse meio construído pelo homem, nessa cidade da Renascença cada vez mais “pensada como corpo”, o recolhimento junto à família nuclear acarreta o arranjo de um espaço doméstico mais íntimo. (GÉLIS, 2009, p. 311)

Dessa forma, uma nova relação dentro das famílias e também o papel das famílias (e do indivíduo) na sociedade foram redefinidos, ao mesmo tempo em que o *sentimento da infância* passou por transformações, fazendo com que o ideal de privacidade começasse a demonstrar esboços e expressões.

1.3 A infância em meio à família e ao ideal de privacidade

A historiografia revisionista da história da infância tem demonstrado que há diferentes nuances no comportamento dos pais, ao invés de tecer uma narrativa sobrecarregada de juízos de valores negativos sobre os relacionamentos entre pais e filhos nas sociedades tradicionais. Isso significa que o que tradicionalmente vinha sendo interpretado como indiferença, negligências, sendo fruto de relacionamentos frios e formais, com regras rígidas, com castigos duros e maus tratos e até mesmo brutalidades, deve, na verdade, receber nova abordagem. Outra nova constatação historiográfica se deu com a nova perspectiva de que havia mais continuidades nos comportamentos de criação dos filhos, do que transformações. Pois, na verdade, devemos ter sempre em mente que, em quaisquer épocas, podem existir exemplos de pais com atitudes cruéis e abusivas e, ao mesmo tempo, podem existir exemplos de pais com atitudes dóceis e afetuosas (HEYWOOD, 2004). Dessa forma, a interpretação de Philippe Ariès sobre o surgimento do *sentimento da família* na modernidade, em paralelo às mudanças do processo de escolarização das crianças, em que as escolas assumiram a função de iniciação social da passagem da infância para a idade adulta, deve ser problematizada.

Nesse sentido, uma primeira questão que deve ser pontuada é que, ao se referir à família e sua íntima relação com suas crianças, deve-se sempre partir da heterogeneidade das constituições familiares: as famílias urbanas e rurais, os diferentes meios sociais (classes populares, burguesas e aristocráticas), as crenças religiosas e até mesmo pelas opções políticas dessas (PERROT, 2009, p.104). Foram grandes as influências religiosas e culturais na definição do espaço das crianças no seio das famílias, pois essas definições muitas vezes abrigavam concepções conflitantes a respeito da infância, apresentando imagens dicotômicas, por exemplo, a criança ou como fruto do pecado original ou como inocente e pura. Levando, portanto, a diferentes tratamentos à criança no interior das próprias famílias. O que implica dizer que a amplitude (infância curta ou longa), a natureza (boa ou má), e a importância que os filhos assumiam para seus pais dependiam de fatores que iam muito além de questões

econômicas, como a contribuição de renda para a subsistência da família. Passou a depender, fundamentalmente, de uma visão religiosa, moral, educacional e científica.

Os avanços das técnicas e da ciência proporcionaram uma redução nas altas taxas de mortalidade infantil, embora essas continuassem altas até o século XX. A fragilidade própria da infância, principalmente da primeira infância, ou seja, até os dois ou três anos de idade, levou a Ariès a afirmar que as crianças eram ignoradas e despercebidas nas sociedades tradicionais porque eram consideradas como vivendo um “período de transição rapidamente superado e sem importância” (ARIÈS, 2011, p. 85). Embora Colin Heywood seja um crítico de grande parte das afirmações e dos posicionamentos assumidos por Ariès, Heywood afirmou que dentre a maioria dos historiadores é consenso de que, realmente, “a morte de um bebê recém-nascido sempre foi menos perturbadora para os pais do que a de um filho com quem tiveram vários anos de vínculo”. Entretanto, os historiadores observam que se podem “tão facilmente encontrar exemplos de ‘pesar candente’ pela morte de um bebê, quanto de indiferença. As representações medievais de pais em luto por seus filhos costumam apresentá-los ‘chorando, gritando, implorando’.” (HEYWOOD, 2004, p.79-80).

A constituição do *sentimento da família* para Ariès se deu a partir da transformação do sentimento de linhagem:

Poder-se-ia dizer que o sentimento da linhagem era o único sentimento de caráter familiar conhecido na Idade Média. Mas ele é muito diferente do sentimento da família (...). Estende-se aos laços de sangue, sem levar em conta os valores nascidos da coabitação e da intimidade. A linhagem nunca se reduz a um espaço comum, em torno de um mesmo pátio. (...) Ao contrário, o sentimento da família está ligado à casa, ao governo da casa e à vida na casa. Seu encanto não foi conhecido durante a Idade Média porque esse período possuía uma concepção particular da família: a linhagem. (ARIÈS, 2011, p.145)

Durante a Idade Média, a lógica da sociedade se fazia através da vida coletiva, nas sociedades tradicionais. Nesse contexto, o medieval vivia suas atividades em meio à comunidade, compartilhando as conversas, os espetáculos, as festas os jogos, as orações e os trabalhos, de maneira que a vida se passava na rua. Assim, as comunidades monopolizavam o tempo e o espírito dos indivíduos, tornando pequeno o espaço destinado à vida familiar em suas sensibilidades. Na verdade, a rua medieval “não se opunha à intimidade da vida privada; era um prolongamento dessa vida privada, o cenário familiar do trabalho e das relações sociais” (ARIÈS, 2011, p.133). O progresso do *sentimento da família* deve ser observado juntamente com o progresso da vida privada e da intimidade doméstica, principalmente porque esse “não se desenvolve

quando a casa está muito aberta para o exterior.” (ARIÈS, 2011, p.164). Entretanto, apesar de suposições precipitadas de que não havia sentimentos para com a infância na Europa medieval, a historiografia revisionista de Colin Heywood nos mostra que grande parte dos casamentos nesse contexto se realizava tendo em mente a espera de filhos. O imenso repertório de medidas médicas e de superstições populares mágicas disponíveis em toda a Europa para promover a fertilidade comprovam isso. Na verdade, eram diversos os motivos para um medieval ter filhos: “eles poderiam selar o elo de amor entre um homem e uma mulher, garantir a sucessão familiar, proporcionar companhia agradável e trazer a perspectiva de segurança durante a idade avançada e enfermidade” (HEYWOOD, 2004, p.66).

As famílias, até o século XIX, cumpriam muitas funções: garantir a subsistência de seus membros, a educação, a formação profissional, saúde, diversão e envelhecimento (HEYWOOD, 2004, p.120). Para Ariès o *sentimento da família* deve ser analisado de maneira inseparável do *sentimento da infância* (2011, p.143). As famílias modernas passaram a se separar do mundo e a opor o ambiente da comunidade ao da intimidade entre os pais e os filhos, se centrando cada vez mais ao redor de suas crianças. Elas passam a ser “objeto de todos os tipos de investimentos: afetivo, claro, mas também econômico, educativo, existencial. Como herdeiro, o filho é o futuro da família, sua imagem sonhada e projetada, sua forma de lutar contra o tempo e a morte” (PERROT, 2009, p.134). Essa mudança da família medieval para a família moderna, segundo Ariès,

durante muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos. Ainda no início do século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e mais numerosa, vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas das casas dos pais. O sentimento da casa, do *chez soi*, do *home*, não existia para eles. O sentimento da casa é uma outra face do sentimento da família. A partir do século XVIII, e até os nossos dias, o sentimento da família modificou-se muito pouco. Ele permaneceu o mesmo que observamos nas burguesias rurais e urbanas do século XVIII. Por outro lado, ele se estendeu cada vez mais a outras camadas sociais. (...) O casamento tardio, a precocidade do trabalho, os problemas habitacionais, a mobilidade do estágio do auxiliar junto ao mestre, a persistência das tradições de aprendizagem – todos esses fatores constituíram obstáculos ao modo ideal de vida familiar burguesa, obstáculos que a evolução dos costumes pouco a pouco removeria. A vida familiar estendeu-se a quase toda a sociedade, a tal ponto que as pessoas se esqueceram da sua origem aristocrática e burguesa. (ARIÈS, 2011, p.189).

Assim, tanto dentre as classes burguesas e abastadas, como nas classes populares e operárias no século XIX, o filho passou a ser objeto de amor e de investimento para o futuro da família. Segundo Michelle Perrot, “a partir de 1850, quando a criança morre,

toma-se luto como se faria para um adulto. E ela é, acima de tudo, pranteada na intimidade” (2009, p.147). Contudo, é importante ressaltar que esse movimento de afirmação do *sentimento de infância* encontrou diferentes nuances mesmo no século XIX, quando a criança já havia encontrado o seu espaço nas famílias. Na França revolucionária, a Constituição de 1791, no artigo 7, previa o casamento como apenas um contrato civil, de forma que este poderia ser rompido mediante o divórcio, se houvesse o consentimento de ambas as partes (HUNT, 2009, p.32). Ou seja, destituiu-se a instituição do casamento dos domínios da Igreja e de todo o caráter religioso que a envolvia. Dessa forma, ao analisar os pedidos de divórcio, Lynn Hunt percebe que esses raramente resultavam em conflitos quando o assunto era a guarda dos filhos, quer porque não havia mais crianças pequenas nas famílias, ou porque “nem os tribunais nem os pais consideravam os filhos como parte integrante da célula familiar” (HUNT, 2009, p.35). Nesse contexto, houve também a degradação da situação da mulher no lar, e o fortalecimento da autoridade do poder paterno (com o reforço do rei a essa autoridade paterna através de leis). Esse duplo movimento, ao aumentar a autoridade paterna no lar e nos espaços públicos, possibilitou que houvesse a degradação da situação da mulher e dos filhos no ambiente privado, agora submetidos à figura paterna. “A figura de proa da família e da sociedade civil, o pai domina com toda a sua estatura a história da vida privada oitocentista. O direito, a filosofia, a política, tudo contribui para assentar e justificar sua autoridade.” (PERROT, 2009, p.107). À família é atribuído o valor que “outrora se atribuía à linhagem. Ela torna-se a célula social, a base dos Estados, o fundamento do poder monárquico” (ARIÈS, 2011, p.146). Na verdade, o desenvolvimento da família moderna, no contexto pós-revolucionário francês, em que o público e o privado estão no centro de toda teoria política, em que a “definição das relações entre o Estado e a sociedade civil, entre o coletivo e o individual, passa a ser o principal problema. (...) o pensamento político mostra uma preocupação em delimitar as fronteiras e organizar os “interesses privados”. (PERROT, 2009, p.79). É justamente nesse contexto que a família passa a ser vista como célula base. O doméstico constitui uma instância reguladora fundamental e desempenha o papel do ‘deus oculto’.” (PERROT, 2009, p.80).

Dessa forma, o desenvolvimento da família moderna deve ser pensado à luz do que Norbert Elias nos explica sobre o *processo civilizador*. Ou seja, ele não foi um movimento intencional, não se desenvolveu como fruto do planejamento, ou foi arquitetado por um único indivíduo, ele foi o resultado de muitos planos e ações

isoladas, mas interconectadas. Dessa interdependência de pessoas surge uma ordem *sui generis*, mais irresistível e mais forte do que as vontades e a razão dessas mesmas pessoas isoladas. Sendo, portanto, essa ordem que determina o curso das mudanças históricas, e que subjaz ao *processo civilizador* (ELIAS, 1993, p.194). Nesse momento, no século XIX, a família, átomo da sociedade civil, passa a ser identificada como o princípio e fundamento do Estado. Além de gerenciar os “interesses privados”, os quais acabam por ser responsáveis pelo vigor dos Estados e o progresso da humanidade, à família é atribuída uma grande quantidade de funções no âmbito econômico (com a gestão de empresa e domicílio na economia familiar) e no âmbito social (com a reprodução, casamentos, saúde, transferências de valores) (PERROT, 2009, p.91).

Para se alcançar o padrão de civilização que passou a ser exigido, os pais se tornaram os instrumentos primários para o condicionamento das crianças, embora ainda contassem com ajuda de outros instrumentos, por exemplo, num primeiro momento, com a sociedade como um todo para exercer pressão sobre as novas gerações (ELIAS, 2011, p.139). Contudo, as tarefas de condicionar e de ensinar as crianças se tornaram cada vez mais da responsabilidade dos pais (ELIAS, 2011, p.175). Para Norbert Elias, isso levou a um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que aumentavam, cada vez mais, as exigências de controle social da inibição dos impulsos e dos desejos instintivos no homem, mais o condicionamento ficou destinado à responsabilidade da família nuclear (ELIAS, 2011, p.180). Esse vínculo entre o núcleo familiar e a responsabilidade de educar a criança permanece nas consciências contemporâneas e se materializa nas nossas legislações¹⁸.

O ambiente, a composição, os personagens e a própria estrutura física da casa constituem um conjunto importantíssimo e um forte indício para exemplificarmos a constituição *do moderno sentimento da família* e do ideal de privacidade. Na Europa do século XV ao XVII, as casas eram grandes, em virtude da estrutura e das formas de sociabilidade que abrigavam, o que dificultava a experimentação da intimidade. Além da família, essas grandes casas acolhiam muitos empregados, clérigos, caixeiros, aprendizes, auxiliares, visitantes, formando verdadeiros grupos sociais, com função pública, onde as pessoas se encontravam e conversavam. Outro fator que contribuía para

¹⁸ Como veremos nos capítulos que se seguem, esse vínculo está explícito no Art. 205 da Constituição Federal de 1988, que regulamenta: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Teremos a oportunidade de discutir as implicações desta associação, suas responsabilidades morais e jurídicas, que se fazem presentes em nosso cotidiano.

a não constituição de uma sensibilidade familiar era a estrutura: os cômodos dessas casas não tinham uma especialização, serviam tanto para fins domésticos como para fins profissionais. O mobiliário era desmontável, por exemplo, a própria mesa de jantar era desmontável, o que possibilitava que aquele ambiente fosse utilizado para outras atividades, como dormir, receber visitas, festar, trabalhar dentre outras atividades (ARIÈS, 2011, p.180). Essas casas grandes, com suas famílias ricas e que funcionavam como núcleo de uma sociedade e como centro de uma vida social densa, possibilitavam o estabelecimento de círculos concêntricos de relações, por exemplo, círculos de parentes, ou de amigos, ou de clientes, ou de protegidos, dentre outros (ARIÈS, 2011, p.182). Já as casas modernas passaram a ter a independência dos cômodos, se comunicando através de corredores de acesso. Os ideais de conforto, da intimidade, da discricção e do isolamento datam da mesma época, na verdade, são manifestações do mesmo fenômeno. Catherine Hall, analisando como o pensamento da domesticidade foi construído na Grã-Bretanha pelas ações dos grupos evangélicos e utilitaristas no século XIX, demonstra como essa nova concepção das casas estava voltada exclusivamente para a vida familiar. Sendo que a “criação dessas casas teve uma grande repercussão sobre o mobiliário, numa época em que se insistia sobre o calor e conforto do lar” (HALL, 2009, p.62). Nesse momento, os lares ingleses burgueses passaram a destinar um local da casa em específico para as crianças pequenas, a *nursery*. A necessidade de isolamento levou, por exemplo, ao afastamento até mesmo dos empregados, com a instalação de campainhas e sinos para chamar os criados, de modo que tanto os senhores como os criados ficaram mais isolados (ARIÈS, 2011, p.185). No interior dos ambientes domésticos, os criados se encontram no século XIX em uma situação de extrema ambiguidade, pois estão, ao mesmo tempo, “dentro e fora, integrados e excluídos da família, no centro da intimidade da casa, do casal, do corpo secreto dos senhores, e intimados a não ver e, acima de tudo a não dizer nada” (PERROT, 2009, p.164).

A constituição e demarcação de espaços distintos – que opõem comunidade e privacidade, exterior e interior, público e privado, homem e mulher, política e família – ambientaram novas formas de sensibilidades e sociabilidades, como a familiares, se acentuando de forma constante ao longo de todo o século XIX (HUNT, 2009, p.46). Assim, os séculos XVIII e XIX abrigaram mudanças que vão muito além do campo da privacidade e das sensibilidades familiar, esses séculos devem ser vistos também como o cenário no qual se desenvolveram e se definiram novas formas de relações entre o indivíduo e o poder soberano.

1.4 A infância e o Estado na modernidade: as transformações jurídicas, políticas e sociais

As transformações com relação ao *sentimento da infância* nas sociedades modernas não resultam apenas das modificações que perpassaram as estruturas familiares, o ideal de privacidade e o processo de socialização (aprendizagem e escolarização) na longa duração. As mudanças dos Estados nacionais modernos tiveram também grande participação nessas transformações, pois

a afirmação do sentimento da infância, por volta de 1550, 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, 2009, p.315)

Para compreender essa intervenção do Estado moderno na esfera dos espaços privados e públicos, é preciso antes pensar na forma como esse poder se estabeleceu na modernidade. Para isso, considerando o que viemos analisando até este momento, precisamos entender como três acontecimentos inauguraram a modernidade, cada um ao seu modo, marcando-a por uma redefinição na relação entre os espaços públicos e privados. No terceiro livro da coleção *História da Vida Privada*, Philippe Ariès (2009) argumenta que o primeiro acontecimento seria o novo papel do Estado a partir do século XV. O segundo seria o processo que permitiu a alfabetização e a difusão da leitura, relacionado principalmente ao advento da imprensa. Com a difusão da leitura silenciosa, as pessoas puderam formar suas próprias concepções de mundo e adquirir conhecimentos empíricos. E, por último, as novas formas de religião que se estabeleceram nos séculos XVI e XVII, as quais desenvolveram uma devoção interior, mediadas pelo exame da consciência, sob a forma católica da confissão e/ou a puritana do diário íntimo.

Nesse contexto, as definições do público e do privado impactaram não apenas nas construções das solidariedades modernas, como também nas relações políticas que foram redesenhadas entre Estado e cidadão. Para Ariès (2009, p. 22), durante a Idade Média, o Estado era, de certa forma, fraco ou simbólico, a vida dependia das solidariedades coletivas e de lideranças que desempenhavam um papel protetor, fazendo com que ninguém tivesse nada de seu, nem mesmo o próprio corpo. Também, foi nesse momento que as redes de relações de dependências, que eram bem extensas, começaram

por gerar tensões entre público e privado. O Estado ainda era gerido como um bem familiar. Contudo, com o surgimento da sociedade de corte, e com a constituição do Estado Absolutista, este último assumiu funções que antes não possuía, tais como a paz e a ordem pública, a justiça, o exército, etc. No século XVIII, “o público está claramente desprivatizado”, e o espaço privado pôde se organizar como “um espaço quase fechado, de qualquer modo totalmente separado do serviço público, que se tornou autônomo” (ARIÈS, 2009, p. 24). O desempenho de atividades particulares se materializou com o surgimento dos clubes, sociedades, das lojas maçônicas, dentre outras formas de atividades particulares, reforçando-se, assim, o ideal de subjetividade, do foro íntimo e da privacidade familiar. A constituição e o novo papel que o Estado Absolutista assumiu na modernidade têm uma imbricada relação à ocorrência das guerras civis religiosas, já que, segundo Reinhart Koselleck, este foi o momento em que o Estado encarregou-se da responsabilidade e da obrigação moral de oferecer proteção aos seus súditos e de trazer-lhes a paz. Contudo, o Estado só pôde cumprir essa obrigação, quando os homens transferiram os seus direitos ao soberano, que passou a representá-los em conjunto (KOSELLECK, 1999, p. 32). A relação entre proteção e obediência, estabelecida entre Estado e súdito, respectivamente, que caracterizou o Estado Absolutista, permitiu que a vontade do príncipe fosse a única lei (KOSELLECK, 1999, p. 33). Ao analisar a sociogênese do Estado, Norbert Elias mostrou o quão importante foi o monopólio do exercício da força como uma das instituições constitutivas para a organização social deste (ELIAS, 2011, p.17). A disputa e a concentração de poder para a formação dos Estados nacionais se deu através de mecanismos importantes, os quais possibilitaram o aumento do poder de autoridades centrais de um território nacional. De certa forma, para Elias, tais mecanismos foram semelhantes em todos os países do Ocidente. Por exemplo, a expansão do setor monetário da economia, levando, conseqüentemente, ao aumento da renda do soberano (ELIAS, 1993, p.20). O aumento de renda levou ao aumento do potencial militar, pois o soberano, que tinha à disposição os impostos de todo um país, podia controlar mais guerreiros do que qualquer outro. Toda essa configuração que os Estados nacionais modernos foram adquirindo, tornou cada vez mais difícil mudar o centro de gravidade do poder (ELIAS, 1993, p.29).

Contudo, os acontecimentos da França revolucionária no século XVIII foram decisivos para alterar esse cenário. O Estado que se configurou após a Revolução Francesa apresentava o seu poder soberano tecido em outra forma de relação de deveres para com os seus cidadãos. Para os republicanos, “a boa família é o fundamento do

Estado e, (...) existe uma continuidade entre o amor à família e à pátria, instâncias maternais que confundem, e o sentimento de humanidade. Daí, o interesse crescente do Estado pela família: em primeiro lugar, pelas famílias pobres, elo fraco do sistema, e a seguir por todas as outras.” (PERROT, 2009, p.91). Agora, as relações político-jurídicas orbitavam em torno de problemas contraídos a partir de contratos e por questões de direitos assegurados aos cidadãos. Tanto o indivíduo quanto a família se tornam um problema, de grande interesse a ser gerido pelo Estado. Por exemplo, essa gestão do Estado, ou a invasão da autoridade pública, pode ser percebida quando, durante a Revolução Francesa, o casamento foi secularizado tornando-se um contrato civil, através da Constituição de 1791, como já mencionamos anteriormente. Para que a cerimônia se tornasse legal, esta deveria ser realizada na presença de um funcionário municipal, de modo que o casal fosse unido perante a lei, ou seja, pelos poderes civis e não mais sob o consentimento e os poderes da Igreja por meio da figura do padre. Para Lynn Hunt, “desse momento em diante, a autoridade pública assumiu uma participação ativa na formação da família.” (2009, p.31). Nesse contexto, o poder soberano se encarrega de manter o “equilíbrio entre a proteção da liberdade individual, a preservação da unidade familiar e consolidação do controle do Estado.” (HUNT, 2009, p.31).

A partir de agora, o Estado se encarregaria de limitar tanto o poder da família quanto o poder da Igreja “sobre o indivíduo, a fim de ampliar o seu próprio. Ele garantiu os direitos individuais, encorajou a união familiar e limitou o poder paterno” (HUNT, 2009, p.32). Contudo, a noção do grupo prevaleceu por muito tempo sobre a do indivíduo. E no que se refere à noção de “interesse da criança”, de certa forma, esse abrangia “apenas os interesses mais altos da coletividade: a criança como ser social. De fato, o filho não pertence apenas aos pais: ele é o futuro da nação e da raça, produtor, reprodutor, cidadão e soldado do amanhã.” (PERROT, 2009, p.134). Sendo, portanto, a infância uma das “zonas limítrofes onde o público e o privado se tocam e se defrontam, muitas vezes de maneira violenta” (PERROT, 2009, p.135). Como é o caso, por exemplo, da intervenção de terceiros (como médicos, religiosos, juristas e filantropos) e do poder do próprio Estado na relação entre a criança e a família. Principalmente quando a família é julgada como incapaz de desempenhar o seu papel com relação a seus filhos, por serem pobres e despossuídas de recursos. Sob o discurso da proteção, da educação e da necessidade de disciplinar se instituiu a prática da interdição das crianças. O século XX foi o século em que se multiplicaram as intervenções judiciais, médicas e

policiais “no âmbito privado, em nome de um “interesse da criança”, dirigindo-se à criança como ser social.” (PERROT, 2009, p.103). Essa questão de intervenção do Estado, de maneira autoritária e hierárquica acima dos poderes da família sobre as suas próprias crianças se iniciou nesse contexto do século XIX, mas se intensificou e se aperfeiçoou no século XX. Sendo que no Brasil essa tensão se desenrolou de maneira instigante, como veremos nos próximos capítulos.

Nas sociedades tradicionais do Antigo Regime “os governos esperavam que o chefe de cada família fosse responsável pelo ordenamento de seus membros, e, em contrapartida, davam-lhe amplos poderes sobre sua esposa e seus filhos”. De forma que consideravam “os filhos quase como uma forma de propriedade do pai” (HEYWOOD, 2004, p.144). Na verdade,

à medida que os reformadores em várias partes da Europa e América do Norte passaram a se preocupar com questões como saúde, delinquência, moralidade, pobreza e escolaridade das crianças, também a lógica começou a se alterar inexoravelmente em favor da intervenção filantrópica e estatal nas questões da família. (HEYWOOD, 2004, p.144)

Assim, desde então, a prioridade concedida ao papel do Estado (e, conseqüentemente, às leis e à justiça) conduziu à intervenção estatal mais frequente no espaço social, o que antes era destinado às comunidades (ARIÈS, 2009, p. 11). Todo esse processo nos leva a refletir também sobre o modo como o sujeito torna-se um problema para o Estado, que se coloca a tarefa de administrá-lo, geri-lo. É justamente na modernidade, a partir do final do século XVIII, que a política se transforma em biopolítica, e a vida natural do ser humano começa a ser incluída nos mecanismos e nos cálculos do poder estatal (AGAMBEN, 2010). A partir de então, o ser humano passa a ser constituído, a ser pensado, como um *ser de direitos* e, também, de *deveres* para com o Estado nação. Nos séculos XIX e XX, as formas de relação travadas entre o Estado e os cidadãos adquirem novas características, principalmente depois dos acontecimentos bélicos mundiais que marcaram o século XX. A biopolítica efetivou a “crescente implicação da vida natural do homem nos mecanismos e nos cálculos do poder” (AGAMBEN, 2010, p. 116). A *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* de 1789 inaugura a relação na qual o cidadão tem a sua “vida natural” inscrita nesse ordenamento jurídico-político. Ou seja, “o puro fato do nascimento” possibilitou ao cidadão a se tornar fonte e portador de direitos. Dessa forma, a vida natural, que inaugura a biopolítica da modernidade, e serve como base de seu ordenamento, dissipa-se imediatamente na figura do cidadão, pela qual os direitos são conservados. Essa declaração atribuiu a soberania à “nação”,

lembrando que etimologicamente “nação” deriva de *nascere*, do latim. (AGAMBEN, 2010, p. 124). Na verdade, essa declaração (como também as demais que daí decorrem) deve ser vista como a expressão do local em que se efetua a passagem da soberania régia, de origem divina, à soberania nacional (AGAMBEN, 2010, p. 125). Para estruturar esse ordenamento, as relações entre “solo” e “sangue” foram os dois critérios jurídicos resgatados do direito romano, quando ainda serviam para identificar a inscrição primária da vida na ordem estatal. Esses dois critérios jurídicos tradicionais utilizados durante o Estado Absolutista do Antigo Regime “não possuíam um significado político essencial, porque exprimiam apenas uma relação de vassalagem”, contudo, eles adquiriram outras proporções a partir da Revolução Francesa (AGAMBEN, 2010, p. 126). Assim, se a noção de cidadania, a partir do final do século XVIII, não identificava mais uma genérica sujeição à autoridade real ou a um determinado sistema de leis, nem encarnava mais o novo princípio igualitário, ela, na verdade, passou a nomear “um novo estatuto da vida como origem e fundamento da soberania e identifica, portanto, literalmente (...) *les membres du souverain*.” (AGAMBEN, 2010, p. 126). Dessa forma não é mais possível,

compreender o desenvolvimento e a vocação “nacional” e biopolítica do Estado moderno nos séculos XIX e XX, se esquecermos de que em seu fundamento não está o homem como sujeito político livre e consciente, mas, antes de tudo, a sua vida nua, o simples nascimento que, na passagem do súdito ao cidadão, é investido como tal pelo princípio de soberania. A ficção aqui implícita é a de que o nascimento torne-se imediatamente nação, de modo que entre os dois termos não possa haver resíduo algum. Os direitos são atribuídos ao homem (ou brotam dele), somente na medida em que ele é o fundamento, imediatamente dissipante (e que, aliás, não deve nunca vir à luz como tal) do cidadão (AGAMBEN, 2010, p. 125).

Contudo, no século XX a relação entre os termos “solo” e “sangue” passou ser redefinida, principalmente mediante os acontecimentos da Segunda Guerra Mundial, especialmente materializados pelas experiências do nazismo e do fascismo. Esses dois fenômenos políticos colocaram questões inéditas, no âmbito da política moderna. Por exemplo, “uma das características essenciais da biopolítica moderna (que chegará no nosso século [século XX] à exasperação) é a sua necessidade de redefinir continuamente, na vida, o limiar que articula e separa aquilo que está dentro daquilo que está fora.” (AGAMBEN, 2010, p. 127). O que estava dentro ou que estava fora do que era definido como alemão, ou como italiano. Embora essa questão já tivesse sido apresentada, num primeiro momento, pelos acontecimentos da Revolução Francesa e da *Declaração dos Direitos* de 1789, fato é que o fascismo e o nazismo potencializaram

essa questão. O que torna inteligível a centralidade da proposta de Giorgio Agamben, a qual seja: não devemos reformular hipocritamente como foi possível cometer delitos tão atrozes para com os seres humanos, mas sim: “quais procedimentos jurídicos e quais dispositivos políticos permitiram que seres humanos fossem tão integralmente privados de seus direitos e de suas prerrogativas, até o ponto em que cometer contra eles qualquer ato não mais se apresentasse como delito” (AGAMBEN, 2010, p. 167).

Diante desses acontecimentos, é importante sublinhar: as declarações do século XX, que apresentam um caráter universalizante, englobaram o homem em sua condição destituída de vínculo com a cidadania. Principalmente porque a figura do refugiado de guerra rompeu com essa continuidade entre homem e cidadão, entre nascimento e nacionalidade, colocando em “crise a ficção originária da soberania moderna”. Os acontecimentos da Primeira e da Segunda Guerra Mundial romperam o nexos entre nascimento-nação, tornando incapaz de desempenhar uma função legitimadora no interior dos Estados-nação, fazendo com que esses dois termos, nascimento e nação, se descolassem um do outro (AGAMBEN, 2010, p. 128). Dessa forma, tendo em vista todo esse desenrolar de transformações político-sociais, devemos compreender como que as

Formas legais correspondem, em todos os tempos, à estrutura da sociedade. A cristalização de normas legais gerais por escrito, que é parte integral das relações de propriedade na sociedade industrial, pressupõe um grau muito alto de interação social e a formação de instituições centrais capazes de dar a mesma lei validade universal em toda a área que controlam, e suficientemente fortes para exigir o cumprimento de acordos escritos (ELIAS, 1993, p.62).

Assim, a partir de então, a sociedade moderna se fundamenta e se consolida através de relações previstas em leis, em contratos, em estatutos e em outras normas jurídicas por escrito. As quais exigem da própria sociedade uma estrutura diferenciada, uma estrutura na qual o ordenamento jurídico-político se encontra sistematizado, apresentando essas normas em expressa consonância. Portanto, podemos afirmar que além da sistematização da estrutura jurídico-política que redefiniu o papel do Estado nas sociedades modernas ocidentais, outro aspecto fundamental que as caracterizaram, nesse contexto do século XIX, seria a dinâmica dos grandes centros urbanos e industriais europeus. Contrastando com os limites do privado, o ambiente das ruas com as multidões em sua “dimensão anônima, mecânica de massa amorfa, seja na apreensão de detalhes seus exploráveis até certo ponto, o movimento de milhares de pessoas deslocando-se por entre o emaranhado de edifícios da grande cidade compõe uma

representação estética da sociedade.” (BRESCIANI, 2013, p.8). Nas análises de Maria Stella Martins Bresciani, são esses os traços que compõem a modernidade dos grandes centros urbanos, sendo Londres e Paris no século XIX, os exemplos por ela estudados. Para autora, a admiração, o medo e o fascínio que a multidão causava por ser algo extremamente novo se intensificavam ante à pobreza que se revelava nas ruas. A situação dos operários, dos mendigos, dos desvalidos, dos órfãos e dos menores abandonados, enfim, de todos esses estratos sociais que compunham aquilo que se denominavam de os *miseráveis* dos centros urbanos industriais começaram a ser alvo de políticas sociais por parte do Estado.

As medidas sanitaristas foram uma das primeiras ações tomadas diante das péssimas condições de moradia e da superpopulação dos bairros operários, por exemplo, o *East End* e do *South London* de Londres. A maior preocupação por parte dos sanitaristas no início do século XIX foi com as questões físicas e morais do trabalhador urbano, contudo, na segunda metade do século o centro das questões esteve envolto na degeneração urbana do homem pobre (BRESCIANI, 2013, p.30). Londres recepcionava toda a mão de obra rejeitada da civilização industrial, se tornando símbolo das más consequências da vida urbana e da industrialização. A ampla alternativa de empregos casuais e de formas menos honestas de sobrevivência fez de Londres o “símbolo do *resíduo social*, aqueles homens que se encontram *fora da sociedade*.” (BRESCIANI, 2013, p.42, grifos da autora). Todos esses que estavam fora da sociedade, quer por suas fraquezas físicas ou quer por suas fraquezas morais, eram excluídos e impossibilitados de se encaixarem nos valores constitutivos da vida social do século XIX em Londres, os quais seriam: o trabalho, a propriedade e a razão. Todo esse *resíduo social* ficava a encargo da caridade pública e privada. Por exemplo, as *Workhouses* inglesas, que tinham o intuito de reintroduzir os “seres não moralizados à sociedade do trabalho.” (BRESCIANI, 2013, p.45).

A multidão de miseráveis e de operários que povoavam os grandes centros urbanos no contexto do século XIX demonstravam a dimensão do perigo que ameaçava a sociedade. A crença de que essa degeneração física e moral que assolava o *resíduo* não tinha recuperação, e o conseqüente descrédito da incorporação total e permanente dessa classe social aos padrões da sociedade burguesa, gerava uma situação de perigo constante e a possibilidade de uma crise iminente. A ameaça social indicava o sentido da deterioração das classes trabalhadoras, a pobreza atingia o homem fisicamente, enquanto a miséria assolava-lhe a alma (BRESCIANI, 2013, p.54). Estava estabelecido

o vínculo entre a cidade, o trabalho, a pobreza e a criminalidade. A figura do grande inimigo a ser combatido já era identificada: a miséria, produzida pelo sistema industrial, direta ou indiretamente, se localizava entre a população dos bairros pobres dos operários (BRESCIANI, 2013, p.57). A sociedade inglesa espantou-se ao descobrir que “o homem pobre nasce de suas próprias entranhas. O espetáculo da pobreza produzida pela própria sociedade do trabalho é insuportável.” (BRESCIANI, 2013, p.108). Nos anos de 1850 a 1880 a política de demolição e deslocamento dos bairros considerados infectados e perigosos tomou lugar em Londres. Tal política foi recepcionada com violentas manifestações de ruas e com revoltas. Em Paris tratava-se de precisar a dimensão da ameaça das multidões nas ruas. Foi preciso que a ação repressiva lançasse mão de uma

política insidiosa de um olhar constante que detalha, esquadrinha, classifica a vida cotidiana dessa colmeia popular. Do recôndito do lar do homem pobre ao seu lugar de trabalho, todo o percurso pelos espaços públicos torna-se objeto permanente de investigações. Desde chefes de polícia até prefeitos de Paris, um imenso exército de funcionários sai às ruas diariamente perscrutando os sinais menos visíveis dessas *classes perigosas*. A tarefa de demolir uma revolução, na Paris do século XIX, foi entregue a equipes de técnicos que formularam soluções pontuais permitindo devassar toda a vida das *classes populares*. As portas de suas casas foram abertas, seus interiores vasculhados, sua conduta avaliada, seus valores morais aquilatados. O arsenal de informações colhidas e sistematizadas fornece as bases sobre as quais a família do pobre se transforma numa realidade social passível de ser estudada cientificamente. (BRESCIANI, 2013, p.120-121).

Essa disciplinarização da vida do pobre passou a ser objeto de interesse da administração em Paris, sob o governo do Segundo Império na França, que foi de 1852 a 1870. Entretanto, a resposta a essas medidas veio com a insurreição popular que instalou a Comuna de Paris (BRESCIANI, 2013, p.121).

No Brasil, no final do século XIX, essa realidade da multidão nas ruas e a sua vinculação com o perigo iminente e a ameaça social também se faziam presentes nos grandes centros urbanos, como em São Paulo e no Rio de Janeiro. Entretanto, esse perigo social se chocava com o ideal de construção de civilização da nação. Era preciso tomar algumas medidas para solucionar esse problema. A construção de uma identidade moderna da sociedade brasileira era o intento a ser alcançado já desde o período do Império. Foi justamente nesse contexto do final do século XIX que surgiu no Brasil

um conjunto de valores e modelos que a elite dirigente desejava incorporar como referência para a sociedade. Eram inspirados no modelo puritano, ascético e europeu e ganharam corpo nas reformas sanitárias, pedagógicas e arquitetônicas deste século. Esses valores foram aglutinados em formulações filosóficas e científicas que procuravam ter junto à sociedade um efeito moral, normatizador. A palavra de ordem é sintonizar-se com a Europa, ou

melhor, “civilizar-se” o mais rápido possível, de modo que o país pudesse, o quanto antes, competir no mercado internacional. Assistimos, naquele momento, à procura de inovações no campo da ciência aplicada. A ciência técnica passava a ser considerada “crucial” para o “destino da nação”. (HERSCHMANN & PEREIRA, 1994, p. 26)

Nesse contexto, os intelectuais brasileiros tiveram uma importante contribuição para que as medidas modernizadoras se fizessem presentes no país. A “geração de 1870”, fundamentada no mito do cientificismo novecentista, impunha como palavras de ordem em seus discursos: a abolição, a república e a democracia. Para esses intelectuais, era preciso condenar a sociedade do Império e realizar reformas. Entretanto, com a abolição da escravidão em 1888 e com a Proclamação da República em 1889, e a Constituição de 1891, essa geração de 1870 fora deixada de lado. A experiência da República, juntamente com as novas necessidades apresentadas pelo Estado e pelos grupos dominantes brasileiros industriais e agroexportadores, imbuídos ao ideal do progresso e no afã de sintonizarem ao “mundo civilizado” e moderno, fazia com que houvesse a necessidade de apoio de um novo grupo de intelectuais: os especialistas. Foi nesse momento que a “arte do operatório” dos engenheiros, dos médicos e dos educadores, passou a sobrepujar a “retórica dos bacharéis”¹⁹. A grande questão era “produzir uma “cultura de reforma”, que compreendia não só a remodelação do plano urbano (embelezamento da cidade), mas relatórios, artigos publicados nos jornais, polêmicas públicas, etc.”. (HERSCHMANN & PEREIRA, 1994, p. 23). Dessa forma, vemos que os cientistas e literatos a partir de 1870 passaram a serem os responsáveis pela organização social, ou seja, como artífices e porta-vozes dessa modernização que o Brasil vivenciava. (HERSCHMANN & PEREIRA, 1994, p. 24).

Foram justamente esses cientistas especialistas os responsáveis pelo discurso modernizador do Brasil na passagem do Império para a República. Portadores de um saber especializado e voltados para questões bastante amplas, com discursos que aproximavam-se perfeitamente com os interesses da camada dominante (industrial e agroexportadora), tais intelectuais colaboravam para legitimar a intervenção autoritária do Estado junto à sociedade. Ao mesmo tempo, esses cientistas difundiam um tipo de saber que se tornava obrigatório para as populações inseridas no campo de informação do sistema capitalista internacional (HERSCHMANN & PEREIRA, 1994, p. 20). Tanto

¹⁹ Para os autores Micael M. Herschmann e Carlos Alberto Messeder Pereira esses intelectuais que eles nomeiam de “geração de 1870”, não são os bacharéis e burocratas, que tiveram um importante papel durante o período do Brasil Império. A geração de 1870 é, na verdade, composta por alguns literatos, homens das letras.

cientistas quanto a elite política anunciavam a necessidade de “reformatar”, “regenerar”, “civilizar” a sociedade e o país. Tomavam como referência uma modernização “à europeia”, buscando estar em pé de igualdade com a Europa (HERSCHMANN & PEREIRA, 1994, p. 21). Contudo, o exemplo bem sucedido da nação norte americana também inspirava o Brasil. Sob o discurso do cientificismo e do progresso civilizador, as classes populares brasileiras, e, principalmente, a infância dos *menores desvalidos*, dos *enjeitados* e dos *menores abandonados e delinquentes*, que eram a causa de desordens e preocupações nos grandes centros urbanos, também integravam o interesse da organização racional dos serviços de assistência. Para tanto, adotou-se uma

intencionalidade educativa, presente no interior das instituições jurídicas, sanitárias e de educação popular que substituíram a tradição hospitalar e carcerária do Antigo Regime. Após a década de 1870, o desenvolvimento científico e tecnológico consolida as tendências de valorização da infância que vinham sendo desenvolvidas no período anterior, privilegiando as instituições como a escola primária, o jardim de infância, a creche, os internatos reorganizados, os ambulatórios e as consultas às gestantes e lactantes, as Gotas de Leite. Essas instituições, inicialmente com uma postura paternalista mais bondosa, assumem uma dimensão cada vez mais autoritária diante da população pobre e trabalhadora: os homens da ciência seriam os detentores da verdade, capazes de efetuar a distribuição social sob controle, na perspectiva da melhoria da raça e do cultivo do nacionalismo. (KUHLMANN JR., 2010, p.27)

Dessa forma, de acordo com os estudos de Moysés Kuhlmann Júnior (2010), o serviço de assistência passou a ser o espaço por excelência no Brasil de onde se pensava cientificamente a política social para os mais pobres. Sendo que nesse contexto do início da República, o que ocorria era a supressão dos direitos dessa parcela da população, a classe popular trabalhadora e operária, para que com isso pudesse ter garantido a desobrigação de oferecer os serviços. Dessa forma, para o referido autor, “a lei, mais que para fazer a justiça, serviria para cercear a ação do trabalhador, evitando as desordens crônicas.” (KUHLMANN JR., 2010, p. 48-49). Todas essas questões sociais e políticas, que envolviam a *infância desvalida, abandonada e delinvente* dos grandes centros urbanos, que se apresentavam enquanto problema para a recente República brasileira e que por isso ansiavam por soluções, serão objeto de estudo do próximo capítulo.

1.5 Primeiras Considerações Finais

Compreender a constituição desses processos na modernidade - primeiro, de constituição do *sentimento moderno de infância*; segundo, da relação entre a infância e a

educação enquanto escolarização; terceiro, da constituição do *sentimento da família* e o ideal de privacidade; e por último, da constituição do Estado na modernidade mediante as transformações jurídico-políticas – é de fundamental importância para se apreender os acontecimentos no Brasil, ao longo de todo o século XX, que relacionam a infância, no interior de um ordenamento jurídico e político, à família e à sociedade.

Esse retorno no tempo não implica uma busca ingênua das origens, muito menos tem como intuito traçar linhas de relações causais entre fatos anteriores, vinculando-os a eventos futuros. Não, não se trata disso. Pelo contrário, as menções ao ordenamento jurídico-político brasileiro (o Estado e a modernidade) nos conduzirão a uma melhor percepção do processo de *judicialização da infância*, na medida em que buscamos compreender o porquê e como aconteceram. Ou seja, compreender a historicidade contida na constituição dos Estados nacionais modernos significa traçar como esse desenhou e redefiniu as relações jurídicas, nas quais os cidadãos se encontram inseridos. Dessa forma, esse retorno nos permite apreender melhor experiências e sentidos que foram construídos, evidenciando, assim, as mudanças e as permanências que envolvem esse processo. Permitem ainda mais: deixarmos de lado a falsa impressão de que o Estado é um ente à parte, que a sociedade não alcança.

Assim, nos próximos capítulos, veremos como os dispositivos legais, inscritos no corpus jurídico brasileiro, aliado à utilização do monopólio da força, tornaram possível que o destino certo dos *menores abandonados* ou *delinquentes*, dos *infantes expostos* ou *desvalidos* e, mais tarde, dos *menores infratores* fosse o das instituições com características asilares e repressoras. Os discursos convergiam para a criação e a consolidação de redes de instituições, que estabelecessem práticas estigmatizantes da condição sociopolítica “imoral, inferior ou desprotegida” (essa qualificação dependerá da relação peculiar a ser estabelecida entre o ordenamento jurídico, a disciplinarização e o interesse das instituições) desses *menores*. Práticas compreendidas dentre a internação compulsória (mediante o recolhimento nas ruas, ou mediante a autorização da família, ou pela entrega de si mesmos) e o processo da obrigatoriedade da educação. A obrigatoriedade da educação passou a ser definida no Brasil, no século XX, como uma escolha sem saída para a sociedade. No limite, esses cidadãos precisavam ser geridos, porque eles eram “incapazes de reconhecer a sua vontade verdadeira” (KOSELLECK, 1999, p.142). O Estado, enquanto poder soberano, sim, sabia o que era melhor, através da vontade geral que é absoluta. “É preciso guiar não somente as ações, mas, sobretudo as convicções. Uma vez que a autoridade da vontade do príncipe é substituída pela

vontade geral, é preciso impor a unidade do interior e do exterior” (KOSELLECK, 1999, p.143).

Dessa maneira, evidenciando a historicidade do corpus jurídico que normatizava e orientava as práticas para com a infância no Brasil ao longo do século XX, poderemos problematizar as relações socioculturais e jurídico-políticas do passado, como também as do tempo presente. No Brasil, entre as décadas de 1920 e 1970, como já mencionamos rapidamente na introdução, os discursos convergiam para a instituição de práticas assistencialistas de caráter repressivas e estigmatizantes dos *menores abandonados e delinquentes*. Entretanto, no Brasil, assim como em outros lugares, vemos que as mudanças e permanências decorrem de um processo longo e gradual. Sendo que, a partir da década de 1980, o discurso referente às crianças foi se deslocando com maior ênfase para o campo da educação. Portanto, o foco dos próximos capítulos é acompanhar essas transformações no Brasil e expor suas contradições.

CAPÍTULO 2

ANOS DE 1920 - 1950: JUDICIALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL – DA ASSISTÊNCIA À EDUCAÇÃO

A infância não oferece só um prazer estético: a imagem da felicidade infantil tem também outra função. Essas crianças felizes são também encarregadas de dar sentido a nossa corrida social – garantindo que, embora incompleta, ela será continuada. Elas são as herdeiras de nossos anseios, de nossa insatisfação constitutiva.

Contardo Calligaris

2.1. Segundas considerações iniciais

Conforme demonstramos no capítulo anterior, os cuidados e a proteção à infância, através da educação infantil são frutos integrados da modernidade ocidental. Ou seja, estão associados ao movimento que transformou o sentimento moderno de infância, o sentimento de família e o sentimento de privacidade e individualidade. Entretanto, no caso do Brasil, não podemos dissociar ou, até mesmo, colocar em oposição a assistência à infância e a educação infantil, conforme salienta Kuhlmann Júnior (2010). Desta forma, percebemos que a história da infância no Brasil assume características peculiares. Assim, no intuito de se compreender um pouco mais da história da infância no Brasil, é *mister* perceber a sincronia e a diacronia desse movimento, o qual conjuga as ações assistencialistas e educacionais para com a infância.

Em que pesem as concepções mais amplas do conceito de educação, nas quais podemos falar de educação em todas as esferas da vida, ou seja, concepções que partem do pressuposto de que há sempre um caráter educacional para muito além dos muros das escolas. Em decorrência dessa concepção, pode-se falar de educação até mesmo em instituições destinadas à assistência à infância, que assumem a responsabilidade de garantir uma educação voltada para a moral e os valores socialmente compartilhados, além de medidas de higiene, de religiosidades, de um ofício, etc. Encontramos essa concepção presente, por exemplo, nos próprios textos da LDBEN/1961, no artigo 2º, que diz: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”; e da LDBEN/1996, no seu artigo 1º que diz: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Contudo, como a própria lei faz questão de

diferenciar, em seu § 1º, do mesmo artigo, que diz: “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.”. Ou seja, um fator é o *conceito amplo de educação*, outro fator é o *processo de escolarização* através da educação escolar. Assim, se torna nítida a diferença entre as medidas oficiais do governo adotadas para com o campo da educação e as medidas adotadas para com o campo da assistência. Embora, nos dias de hoje essas diferenças sejam questões cruciais que dividem opiniões entre os educadores, não é possível deixar de considerá-las. Ademais, a divisão de opiniões advém exatamente de um processo que se incomoda com a secularização e com a devida separação entre as ambiências públicas e privadas (e, conseqüentemente, de seus valores morais, ideológicos e científicos). Nesse mesmo contexto, consideremos as atribuições de responsabilidades assistenciais que as políticas públicas têm inserido no rol das responsabilidades escolares; como por exemplo, um ponto muito polêmico, no interior dos debates educacionais, é a modalidade de educação especial (arts. 58 a 60 da LDBEN/96). Contudo, o que divide opiniões não é o conceito ou a extrema importância da educação especial. O que torna polêmica esta questão é justamente a prática, ou seja, a forma como está sendo viabilizada essa modalidade de educação, principalmente, na rede regular de ensino básico. Não pretendemos explorar essa questão aqui, por não ser esse o nosso foco. Antes, queremos apenas salientar que, dentro da educação básica, o campo da educação infantil, destinada a crianças de zero a cinco anos de idade, é o terreno em que há a maior confluência das ações assistenciais e educacionais, devido às próprias finalidades expressas no artigo 29 da LDBEN/96, as quais seriam: “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Desta forma, este segundo capítulo se estrutura em compreender, num primeiro momento como se deu a construção do *sistema de assistência social e jurídica à infância* no Brasil, a partir do início do século XX, mais precisamente entre as décadas de 1920 até a década de 1950. Para tanto, tomaremos as leis, os decretos e os regulamentos promulgados e expedidos nesse contexto como vestígios e expressões máximas desse processo de transformações. Esse movimento de transformação deve ser pensado como parte constituinte do processo de construção do paradigma do Brasil moderno, que identificamos especialmente nos anos 1920 e 1930, através das relações entre o Estado e os intelectuais, que corroboraram com a biopolítica à brasileira –

referimo-nos aos médicos sanitaristas, engenheiros, educadores e juristas (HERSCHMANN & PEREIRA, 1994). Ao mesmo tempo, os documentos jurídicos, apresentados no decorrer deste capítulo, nos possibilitam compreender como se estruturaram, de maneira articulada e sistematizada, as instituições de abrigo e reclusão dos *infantes expostos* e dos *menores abandonados e delinquentes*, como os asilos, os orfanatos, as casas de educação, as escolas de preservação, as escolas reformas, dentre outras instituições públicas, privadas, conveniadas, filantrópicas e religiosas.

Paralelamente a esse movimento desenvolvido no Brasil, no cenário internacional também se desenhava e se articulava um discurso às políticas de proteção de infância. Sob o signo do cientificismo do final do século XIX, e nas primeiras décadas do século XX houve a realização de vários eventos e congressos internacionais de assistência à infância, sobre os quais Moysés Kuhlmann Júnior pondera a respeito, comentando as Exposições Internacionais e pan-americanas voltadas à assistência à infância, que sempre contaram com a participação do Brasil. Tais exposições acabavam por constituir um “jogo” das imagens dos países no “concerto das nações”, fazendo com que os países americanos se integrassem nesse movimento de glorificação do progresso. “As exposições e os congressos faziam parte do processo de representação de um mundo moderno, científico, industrial.” (2010, p.43). Outro ponto de extrema importância, que marcará os rumos dos debates internacionais, foi a instituição de organismos supranacionais, como foi o caso da criação da Liga das Nações Unidas, e mais tarde da Organização das Nações Unidas, como guardiões, propagadores e fiscalizadores do discurso de proteção da infância.

Num segundo momento, buscaremos compreender como, no Brasil, as ações jurídico-assistencialistas aportaram no campo educacional, uma vez que, segundo Kuhlmann Jr. (2010), no Brasil, diferentemente da Europa, durante as duas primeiras décadas do século XX, primeiro se implantaram as creches para crianças pequeninas, em geral de zero a três anos e, apenas num segundo momento, pensou-se a instalação dos jardins de infância, ou seja, das instituições de escolarização, para crianças um pouco maiores, de quatro a seis ou sete anos. O que queremos apontar é: de uma maneira geral, no Brasil a preocupação com a educação veio depois da preocupação com o assistencialismo social.

Por fim, diante do acompanhamento das interações entre os campos assistenciais e educacionais destinados às crianças e os adolescentes no Brasil, entre os anos de 1920 e 1950, poderemos, enfim, compreender como todo esse aparelhamento oficial de

assistência, de proteção e educação aos *menores* abriu espaço para erigir o campo discursivo que se tornou possível o processo de judicialização da infância no Brasil.

2.2. A infância e a modernidade no Brasil, nas décadas de 1920 a 1950

Sob a ótica das questões do tempo presente, suscitadas pela falência das utopias modernas, Micael Herschmann e Carlos Pereira (1994) se propõem a revisitar a construção do projeto/paradigma da modernidade no Brasil no ensaio intitulado *O imaginário moderno no Brasil*. Para os autores, esse “paradigma da modernidade” foi sendo construído no Brasil, com maior ênfase, na virada do século XIX para o XX, configurando-se de modo bastante claro ao longo dos anos 1920 e 1930. Ao reexaminarem a modernidade construída no Brasil, eles percebem que os acontecimentos políticos do final do século XIX, mais especificamente a Abolição da escravatura, em 13 de maio de 1888, e a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, tiveram uma importância fundamental para a constituição da modernidade no Brasil. Assim consideram porque foi a partir desses eventos que houve a tentativa de construção de uma nova sociedade capaz de absorver novas ideias. Ou seja, a saída do escravismo e a construção de uma nova sociedade capitalista urbano-industrial. Entretanto, esses acontecimentos não estiveram isolados, houve uma composição de forças que objetivavam construir um Brasil moderno.

Economicamente, devemos analisar de maneira crítica a ideia de que no Brasil a modernidade teria surgido e sido construída somente a partir de grandes acontecimentos políticos e sociais que marcaram o final do século XIX, como a abolição da escravatura e a proclamação da República. Tais acontecimentos tiveram, sim, sua contribuição e o seu peso na história do Brasil. Contudo, podemos falar de um Brasil moderno mesmo antes, ou seja, no século XIX durante o Império, conforme demonstra Alfredo Bosi (1988), uma vez que demarca, em um regime distinto, a experiência de construção do Brasil como Estado autônomo. Em outras palavras vemos que, mesmo durante o período do Império, havia um complexo de normas jurídico-políticas, que se deixavam atravessar pelas tensões entre conservadores e liberais (a decidirem, por exemplo, pela garantia da propriedade fundiária e escrava e o tráfico de escravos), buscou a correspondência com a modernidade europeia, em uma versão iluminista pombalina. De uma forma peculiar e paradoxal, Bosi mostra como, entre 1831 a 1860, a prática escravista compunha, sem nenhum dissenso, a ideologia liberal moderna no Brasil.

Segundo o autor, os conceitos de *remodelagem* e *adaptação* servem para se pensar o liberalismo nos países agroexportadores da América Latina. As elites desses países qualificavam seus processos político-econômicos filtrando tão somente o que convinha às práticas da dominação local. Portanto, o trabalho escravo era um fator estrutural da economia brasileira. A tradicional sociedade brasileira, naquele contexto, era eminentemente escravocrata, latifundiária e agroexportadora. A partir de 1860 um novo liberalismo surge, afirmando que mesmo que a escravidão fosse legal, ela era ilegítima. Para Bosi, a inversão do critério de caracterização da escravidão no liberalismo no Brasil se dava devido à mudança das concepções voltadas ao ideal civilizatório e ao trabalho livre. A partir de então, os liberais levariam essa discussão adiante no parlamento, a partir de uma variedade de pontos de vista e de interesses específicos. Sendo que em 1871 houve a aprovação da Lei do Ventre Livre e, por fim, em 1888, a da Lei Áurea, com a Abolição da escravidão. Tudo isso, não nos impede de falar, de certa forma, de uma tentativa de construção de um Brasil moderno já naquele contexto do Império, mesmo que esta fosse uma tentativa centralizada. Assim:

Não foram exatamente a abolição, a democracia e a República os pilares dessa modernização que se intensificou no Brasil naquele momento. Essas questões ficaram relegadas a segundo plano, tendo sido derrotadas com a geração literária de 1870. Foi também derrotado com ela um “liberalismo de repercussões sociais” (que não se limitasse apenas à esfera econômica), o qual permaneceu epidêmico, dando lugar a um *telos* conduzido de forma centralizada, uma vez que, segundo os especialistas-cientistas, intelectuais e políticos, não era possível contar com o respaldo de um *ethos* social. (HERSCHMANN & PEREIRA, 1994, p. 28)

Conjuntamente com esses eventos políticos e econômicos, no século XX houve a participação do movimento modernista²⁰, que teve na Semana de Arte Moderna de 1922 o seu ápice. Juntamente nesse “movimento modernista” vieram os discursos da ciência e dos intelectuais, principalmente dos engenheiros, dos médicos e dos educadores, os quais conduziram a sua veiculação enquanto projeto modernista, principalmente, a partir dos anos de 1920 e 1930. Na verdade, apesar do movimento do modernismo estético ter tido uma importância fundamental para a consolidação do imaginário da identidade nacional, ele não foi o único a contribuir para isso. Ao privilegiar os discursos formulados pela medicina, engenharia e educação nesta reavaliação do moderno no Brasil, as análises de Herschmann e Pereira (1994) escapam da confusão frequente entre o “moderno” e o “moderno estético” da Semana de 22.

²⁰ É importante ressaltar o caráter plural do conceito modernismo, não vinculando esse apenas aos movimentos estéticos e literários das artes desse contexto.

Desta forma, os referidos autores esclarecem o quanto pode haver de reducionismo da construção do “moderno” no Brasil quando a categoria “modernismo” privilegia apenas o campo estético. Deste modo, os autores analisam criticamente os discursos produzidos por esses campos do saber para compreender as articulações entre os intelectuais e o Estado na invenção de um projeto de “Brasil moderno”. De tal modo que, ao repensar o moderno a partir da sua crise na contemporaneidade, retomando o período de 1870 a 1937 sob a ótica das questões do presente, os autores revelam as formas de um saber técnico-científico, especializado, que se constituiu nas bases desse paradigma moderno. Assim, a medicina normatizava o corpo; a educação conformava as “mentalidades”; e a engenharia organizava o espaço. “Os especialistas dessas áreas, junto com a geração literária de 1920 (a vanguarda modernista) – formuladora por excelência de uma síntese construída sobre o binômio identidade cultural-identidade nacional - elaboraram o paradigma moderno que se cristaliza na década de 1930” (HERSCHMANN & PEREIRA, 1994, p. 13).

O período conhecido como a República Velha, de 1889 até 1930, foi marcado com a forte presença de oligarquias regionais e a fraqueza de um poder central. Contudo, a crise dessa “estrutura política, econômica, social e cultural que marcará a vida brasileira durante a década de 1920, culminando na Revolução de 30. A partir de então, começava-se a implementar não apenas uma nova ordem republicana, mas, sobretudo, um novo modelo de Brasil, o modelo de um Brasil moderno” (HERSCHMANN & PEREIRA, 1994, p. 12). Para Micael Herschmann e Carlos Pereira, o período de 1870 até 1937, contou com várias tentativas de construção de um novo ordenamento político-cultural nacional. O intento era promover uma República que fosse capaz de romper com o esquema das oligarquias regionais, de todo o passado rural-colonial, promovendo assim, o surgimento de uma sociedade urbano-industrial. Dessa forma, houve uma preocupação das elites (agrário-exportadora e urbano-industrial) em montar um arcabouço institucional que “localizasse” no espaço social as ideias hegemônicas. A palavra de ordem era “civilizar”. Entretanto, o “civilizar” significava num primeiro momento, ficar em pé de igualdade com a Europa no cotidiano, nas instituições, na economia e nas ideias liberais, já num segundo momento, nos anos 30, isso presumia realizar um ajuste de contas entre o conjunto das ideias modernas e a realidade institucional do país.

No campo jurídico-policial, as preocupações com as relações trabalhistas e criminais não deixavam de esbarrar no problema dos *menores fisicamente e moralmente*

abandonados. Sob a perspectiva dos parâmetros adotados pela legislação trabalhista que se estruturava no contexto das quatro primeiras décadas do século XX, “implementa uma divisão entre medidas para os trabalhadores entendidos como beneficiários; e medidas que passam a constituir o campo da assistência, voltadas para os mais pobres, entendidos como assistidos.” (KUHLMANN, 2010, p.93). Era preciso redefinir os códigos civis ao mesmo tempo em que se definiam os códigos trabalhistas e penais. Ao passo que a necessidade de criação de um sistema de abrigo e de controle para os *menores abandonados*, como também para os *menores delinquentes*, se tornava um imperativo. Dessa forma, vemos que houve uma composição de forças (dos médicos-sanitaristas, dos engenheiros, dos educadores e dos juristas) para determinar os novos rumos da assistência à infância no intuito de se fazer do Brasil uma nação moderna. Diante de toda essa articulação de interesses, expunha-se a infância pobre como um problema e uma ameaça social, que carecia com urgência de medidas assistenciais. Foi nesse momento que começaram as primeiras discussões a respeito das instituições de assistência à infância, com características asilares e de abrigo, como corretivas e punitivas.

O projeto civilizador do Brasil já tinha previamente os seus objetivos traçados. Para Micael M. Herschmann, no ensaio *A arte do operatório. Medicina, naturalismo e positivismo*, os objetivos traçados eram claros: “Ou seja, ‘sanear’, ‘higienizar’ e principalmente ‘educar’ eram, para esses intelectuais, as chaves que abririam as portas da ‘civilização’, que permitiriam ‘solucionar os problemas nacionais?’.” (HERSCHMANN, 1994, p.53). Entretanto, as camadas populares ficaram de fora das decisões, participando apenas como alvos das medidas implementadas para a construção do Brasil civilizado. Contudo, a sociedade brasileira, mesmo nos centros urbanos, não aderiu às mudanças de maneira rápida e pacífica. Seria preciso promover o trabalho assalariado, o mercado e implantar um *ethos* capitalista. O Brasil precisava de mudanças que se confrontavam com as tradições da sociedade patriarcal. As intervenções do Estado junto à sociedade, pelos engenheiros e urbanistas, através da reformulação do espaço urbano, com a reforma da capital por Pereira Passos, se mostraram como uma das estratégias adotadas pelo Estado no início do século XX, para que a organização físico-espacial, com todos os seus rituais de “progresso” passasse a ter caráter um pedagógico (HERSCHMANN & PEREIRA, 1994, p. 26-27). Outra intervenção do Estado, por meio da classe médica, que causou descontentamento na população nesse contexto foram os programas de vacinação de Oswaldo Cruz, que levaram à Revolta da

Vacina na capital, em 1904. Para a classe médica o que ocorria era que as camadas populares ainda viviam cotidianamente de acordo com um código de valores do período imperial. Esta Revolta foi “um indicativo do descontentamento da população com a “invasão da esfera privada” promovida por esse grupo. A saída encontrada pelo Estado republicano, naquela ocasião, foi a implantação de um “projeto” pedagógico que tinha como objetivo a transformação desses indivíduos em “cidadãos metropolitanos”. (HERSCHMANN, 1994, p.52).

O crescimento populacional dos centros urbanos acentuou a presença incômoda dos pobres e miseráveis nas grandes cidades. Na capital da República, na cidade do Rio de Janeiro, esses pobres foram forçados a se deslocarem progressivamente para as zonas suburbanas e rurais. Esse movimento gerou um processo de urbanização heterogêneo. A fragmentação social, impressa na cidade do Rio de Janeiro, lembrava a metamorfose que a Europa havia passado no século XIX, conforme demonstrou Maria Stella M. Bresciani na sua obra *Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza*. Essas transformações no cenário urbano provocavam testemunhos de encantamento e de pavor: “Encantamento, pela possibilidade de superação das barreiras hierárquicas até então impingidas pela aristocracia e pelo triunfo da indústria, sugerindo a vitória do homem sobre a natureza. Pavor, pela novidade desse processo, pelo crescimento demográfico e econômico, pela possibilidade da desordem e da miséria.” (NUNES, 1994, p.184). No seu ensaio *A escola reinventa a cidade*, Clarice Nunes mostra como, na cidade do Rio de Janeiro, esse deslocamento urbano das classes populares para a periferia deve ser visto como:

fruto de uma política de higienização do espaço urbano com suas obras de saneamento básico e demolição dos cortiços, não foi suficiente para limpar a pobreza da cidade. Permitiu, no entanto, redimensioná-la. A pobreza foi enquadrada nas favelas e confinada nos chamados bairros operários. O efeito mais sutil e eficaz da política reurbanizadora foi o estabelecimento de fronteiras não só entre os bairros de modo a demarcar, no recorte espacial, a sua identidade, mas também dentro de cada bairro, de modo a marcar posições de classe. (NUNES, 1994, p.183)

Para Jorge Nagle a penetração das ideias da Escola Nova e a tentativa de realização dos seus princípios nas instituições escolares no Brasil podem ser observadas mediante as transformações que se processaram no terreno da história das ideias educacionais e no domínio da história das instituições escolares. Dessa forma, o referido autor observa duas grandes fases do escolanovismo no Brasil: uma primeira que se originaria no final do Império até o início da década de 1920, seria a fase dos antecedentes, ou seja, antecedentes de infiltração de alguns procedimentos, ideias e

princípios, e também antecedentes de condições facilitadoras para a sistemática e ampla difusão do ideário (NAGLE, 1974, p.239). Essa primeira fase é subdividida pelo autor em outras quatro fases: a primeira, indo de 1889 a 1900, quando ocorreu a criação das primeiras escolas novas; a segunda, de 1900 a 1907, quando houve a formulação do novo ideário educacional por meio de diversas correntes teórico-práticas, tendo John Dewey, como o pai do movimento ativista na ordem teórica; a terceira, de 1907 a 1918, quando houve a criação e a publicação dos primeiros métodos ativos, foi o período de materialidade das realizações; e a quarta, de 1918 em diante, com a consolidação e oficialização das ideias e dos princípios, dos métodos e das técnicas do escolanovismo (NAGLE, 1974, p.240). Até esse momento, para Nagle:

O que fez o Brasil, até 1920, foi simples preparação do terreno. A verdade é que não havia condições sociais e pedagógicas que estimulassem o desenvolvimento da nova forma de entender a escolarização. Desde o começo do século ganha importância nuclear a questão da formação cívica e moral, como base para o soerguimento de amplos quadros de nacionalidade – ideal de formação que se prende ao ambiente de pessimismo que dominou o país pouco depois da proclamação da República, que, de resto, significou o desgaste da ilusão da República-Educadora. É nesse quadro que se justificam os esforços e as produções de natureza cívico-pedagógica das correntes nacionalistas, bem como as energias empregadas para proceder à desalfabetização da maioria do povo brasileiro, que transforma no problema crucial da nação. De qualquer maneira, se privilegia a dimensão cívico-nacionalizadora da escolarização. As tendências remodeladoras – escolanovistas – introduzem-se, quando muito, como elementos secundários ou auxiliares desse núcleo básico. Pode-se dizer, finalmente, que por volta de 1920 existia um sólido padrão de pensamento e de realização educacional que se esgotava no ideário cívico-patriótico da educação popular, questão de natureza mais política do que pedagógica. Além disso, não havia insatisfação quanto à escola existente, a não ser quanto à pequena disseminação da escola primária e, além disso, não havia clima social propício ao desenvolvimento das novas ideias ou às transformações institucionais que resultavam de um novo ideário. O escolanovismo este historicamente ligado a ideologia liberal; até 1920, no caso brasileiro, ao existiam sinais muito evidentes de um movimento liberal, que só vai surgir, de maneira vigorosa, a partir de meados da década dos vinte. (NAGLE, 1974, p.240-241).

Da mesma forma, Dermeval Saviani aponta como foram decisivas as propostas de Reformas do ensino ao final Império para que as ideias escolanovistas adentrassem ao terreno das ideias pedagógicas no Brasil. Dentre essas propostas o referido autor ressalta, por exemplo, as propostas de Couto Ferraz, de Leôncio de Carvalho, do Barão de Macahubas (SAVIANI, 2013).

A segunda fase, compreendida na década de 1920, seria o momento da difusão e da realização dos princípios do escolanovismo no Brasil (NAGLE, 1974, p.241). Para Jorge Nagle, os anos vinte teria sido a primeira vez que se tentou realizar o novo modo de estruturação das instituições escolares, uma verdadeira reforma da instrução pública

no Brasil (NAGLE, 1974, p.241). Na verdade, para Nagle, o escolanovismo não surgiu primeiro como um processo de especulação ou de teorização sobre a escolarização, para só depois impregnar as instituições escolares; no Brasil praticamente existiu sincronia entre a propagação das ideias e as mudanças institucionais comprometidas com essa nova corrente (NAGLE, 1974, p.241). Lançando mão de uma ampla documentação da reforma educacional e da nova regulamentação da instrução pública nos estados do Ceará, da Bahia, de Minas e do Distrito Federal desse contexto, Jorge Nagle demonstra como se deu a articulação das ideias escolanovistas na prática da instrução pública. É importante ressaltar que esse movimento de reforma do ensino no contexto dos anos vinte pelos Estados da República fechou o primeiro ciclo das reformas, além de contar com o apoio de importantes personalidades que liderou o movimento escolanovista no Brasil: a reforma cearense, realizada por Lourenço Filho, em 1922; a reforma no Paraná, realizada por Lysimaco Ferreira da Costa e Pietro Martinez, em 1923; a reforma de José Augusto, no Rio Grande do Norte, realizada em 1924; a reforma baiana, realizada por Anísio Teixeira, em 1925. Depois dessas primeiras reformas vieram outras que puderam contar com as ideias escolanovistas mais sistematizadas, que foram: a reforma mineira, realizada por Francisco Campos e Mário Casasanta, em 1927; a reforma do Distrito Federal, realizada por Fernando de Azevedo, em 1928; e a reforma pernambucana, realizada por Carneiro Leão, em 1929 (SAVIANI, 2013, p.175 e 176).

Assim, o escolanovismo se apresentava contrário aos moldes tradicionais de estruturação das instituições escolares, e buscou preparar o terreno para outras modalidades de estruturação. De modo que foram as alterações na compreensão do processo de aprendizagem, de rejeição de determinados fundamentos psicopedagógicos da “escola tradicional” que abriu caminhos para a “escola nova”. Contudo, nesse momento, é importante ressaltar que “nas críticas implícitas ou explícitas à escola tradicional, não era o elemento novo que, ao ser adotado, provocava alterações importantes no funcionamento das instituições escolares, comumente, eram elementos já existentes que adquiriam outro sentido” (NAGLE, 1974, p.243). O que justificava a importância e a inclusão de nos “planos de reorganização da instrução pública é o caráter psicopedagógico, que decorre de uma nova concepção de escola primária e de uma nova concepção de infância” (NAGLE, 1974, p.244).

Todas as reformas na instrução pública que vinha ocorrendo desde as últimas décadas do Império, a Reforma de Leôncio de Carvalho e as propostas de Rui Barbosa, por exemplo, possibilitaram a disseminação dos jardins de infância. Contudo, devido ao

aparecimento tardio dessas instituições nos sistemas escolares, já no início do século XX, elas foram estruturadas de acordo com o modelo escolanovista (NAGLE, 1974, p.248). Assim, o movimento da Escola Nova significou um

processo de remodelação das instituições escolares como consequência da revisão crítica da problemática educacional. Em confronto com a “escola tradicional”, em relação à qual se colocou em termos antitéticos, a Escola Nova se fundamenta em nova concepção sobre a infância. Esta é considerada – contrariamente à tradição – como estado de finalidade intrínseca, de valor positivo, e não mais como condição transitória e inferior, negativa, de preparo para a vida adulta. Com esse novo fundamento se erigirá o edifício escolanovista: a institucionalização do respeito à criança, à sua atividade pessoal, aos seus interesses e necessidades, tais como se manifestam nos estágios do seu “desenvolvimento natural”. Parte-se da afirmação de que o fim da infância se encontra na própria infância; com isso, a educação centraliza-se na criança e será esta nova polarização que será chamada de a “revolução copernicana” no domínio educacional. (NAGLE, 1974, p.248-49).

A criança passou a ser o centro das propostas, dos objetivos e das finalidades educacionais. Procurava-se focar no desenvolvimento das potencialidades e na personalidade integral da criança, levando em consideração cada etapa do seu desenvolvimento. Tudo isso levou a transformação não apenas das ideias pedagógicas correntes no Brasil naquele contexto, como também a transformações do próprio ambiente escolar, e das estruturas e organizações do ensino público no Brasil.

O novo papel do educador será o de simples agente fornecedor dos meios para que a criança se desenvolva por si. Nada de constrangê-la ou de tentar enquadrá-la a partir de situações antecipadamente programadas do ponto de vista do adulto. O que importa é que a criança se desenvolva por meio da própria experiência. É preciso, portanto, que ela experimente. Logo, o papel do novo educador e da nova escola é agir sobre o meio em que a criança se desenvolve naturalmente, nunca sobre a própria criança. Nesse sentido, a escolarização se transforma em processo endógeno. Reage-se, também, contra a rigidez dos programas e contra o significado das matérias de estudo, o que provoca alterações na instrumentação metodológica. O conteúdo da escolarização não pode ser mais selecionado por meio de critérios exteriores às características de cada fase do desenvolvimento natural do educando. Ao aspecto lógico das matérias se contrapõe o aspecto psicológico, tomando-se por base a importância atribuída aos interesses e necessidades da criança, bem como a exigência de lhe proporcionar uma formação plena, integral, tanto do espírito quanto do corpo. A inclusão do trabalho livre, da atividade lúdica, dos trabalhos manuais, enfim, a adoção do princípio da educação pela ação e não mais pelo imobilismo são algumas das consequências da nova concepção. O novo conceito de aprendizagem, por sua vez, baseia-se tanto sobre o novo papel dos interesses e necessidades infantis quanto sobre o papel da atividade na aquisição de padrões de comportamento. Daí a noção do “aprender fazendo” que implica, necessariamente, mudança profunda na metodologia educativa. Reage-se contra o “didatismo deformador”, pois o que importa não é aprender coisas, mas aprender a observar, a pesquisar, a pensar, enfim, aprender a aprender. Ensaia-se novos métodos e técnicas, novos “sistemas” de ensino, acompanhados de novas normas pedagógicas, como os centros de interesses, o sistema de projetos, o trabalho por equipe, etc. em conclusão, o movimento escolanovista representa na história da educação o espírito de crítica e de revolta contra os padrões de educação e

cultura existentes até a penúltima década do século XIX. Apensar de iniciar-se como processo de revisão dos procedimentos tradicionais de ensino e como fenômeno de exaltação individualista, o movimento encaminhou-se, posteriormente, para o reexame da finalidade e natureza da escola, quando deixa transparecer, nessa fase, a existência de esforços com o objetivo de associar as ideias e planos educacionais com os instrumentos de reconstrução moral e social. (NAGLE, 1974, p.249-250).

Assim, para Dermeval Saviani, o período de 1932 até o fim do Estado Novo, em 1947, as ideias pedagógicas no Brasil foram marcadas por um equilíbrio entre a pedagogia tradicional, representada predominantemente pelos católicos, e a pedagogia nova. Um equilíbrio ao mesmo tempo tenso e harmonioso. Tenso porque em alguns momentos, havia violentas acusações por parte dos católicos contra os escolanovistas; ou nos bastidores da política com a indicação e vetos de nomes para a composição de quadro de pessoal tanto docente como administrativo. Harmonioso porque havia o avanço de métodos renovadores nas organizações tradicionais “revestidos de roupagem progressista a doutrina da educação católica” (SAVIANI, 2013, p.271). Para Nagle o escolanovismo trouxe muitos

conceitos, princípios e concepções que, geralmente, estão associados às proposições sobre o “século da criança” e que se traduzem sob a forma de respeito à liberdade e personalidade da criança (quando se ressalta a importância das etapas do seu desenvolvimento) ou reforçam a necessidade de adoção de outros padrões de currículo ou procedimentos de ensino. A penetração do ideário da Escola Nova, sob esse aspecto, passa a ser avaliada de acordo com o grau com que se acompanha o processo de modernização educacional que se difundia pelo mundo todo – foi uma atitude comum na época, e mesmo depois, à qual se associava a sensação de que, com isso, o Brasil se encontrava à altura do século em matéria de novas ideias e práticas educacionais. (NAGLE, 1974, p.258-259).

Nesse contexto das primeiras décadas do século XX no Brasil, sob a égide do paradigma republicano e moderno existia a necessidade de se cuidar das multidões que assolavam os centros urbanos, principalmente Rio de Janeiro e São Paulo, causando perigo e ameaça social, da mesma forma como nos grandes centros urbanos europeus. Dentre os personagens que compunham o cenário urbano encontramos a classe popular trabalhadora e operária, além dos mendigos e miseráveis que se dedicavam à “vadiagem” e à “gatunice”, malandros, ladrões e criminosos, prostitutas. E em meio a esse universo encontramos também os *menores abandonados moral e fisicamente* vagando nas ruas dessas grandes cidades, como um problema a ser resolvido, a ser gerido. Fernando Torres Londoño, no ensaio intitulado *A Origem do Conceito Menor* mostra como nesse momento foi postulado pelos juristas a necessidade de mudança na atuação do Estado, com a criação de leis de proteção e assistência ao menor. Ao longo das três primeiras décadas da República, a

infância abandonada, que vivia nas ruas, era tratada como um caso de polícia e de simples repressão urbana. Ficava sob a responsabilidade dos delegados fazer o recolhimento dos menores que ficassem vagando nas ruas, e que representavam perigo para os comerciantes e os transeuntes. Dessa forma, limpavam-se as ruas e levava essas crianças para instituições policiais (LONDOÑO, 1996, p.140). Contudo, houve nesse momento uma mudança nos critérios orientadores das ações, um deslocamento do discurso jurídico, acompanhado pelo discurso educacional. Se, antes, a ação das instituições se sustentava por práticas punitivas e repressivas, essas passam a ser, paulatinamente, modificadas pela adoção de práticas assistenciais e educativas, que visavam à preservação da pureza do mundo das crianças contra a contaminação pelo mundo dos adultos (FOUCAULT, 2010). A partir de agora, o foco era a ideia de prevenção, que, no entender dos juristas, desembocava, dentre outras, na ação de retirar as crianças das ruas e não destiná-las a prisão, mas sim, levá-las para as instituições escola. Essas novas medidas visava impedir o contato entre as crianças e a criminalidade, a vadiagem e a delinquência. Caberia, portanto, às instituições a obrigação de “dirigir-lhes a índole, educá-los, formar-lhe o caráter, por meio de um sistema inteligente de medidas preventivas e corretivas.” (LONDOÑO, 1996, p.141). Deste modo, as discussões dos juristas circulavam entorno da ideia de destinar às instituições a responsabilidade de formar e educar as crianças, de modo que, assim, tal ação prevenisse a criminalidade do *menor* e do futuro adulto. Portanto, essa nova concepção jurídica se confrontava com a ideia e com as habituais práticas de que as crianças deveriam ser encaminhadas a instituições para o castigo e a punição, com o objetivo de que fossem reprimidas, como se fazia com os adultos. Dessa forma, o discurso da prevenção, por meio das ações assistenciais com relação ao menor, começou a ser apresentado como a estratégia mais racional e eficaz, comparado à simples repressão. Além do mais, a estratégia da prevenção já era apontada como sendo mais barata do que a da repressão (LONDOÑO, 1996, p.141).

Entretanto, para que a ideia da prevenção fosse exitosa dependeria da construção de ações assistenciais, as quais ainda encontravam-se em processo incipiente no Brasil. Podemos afirmar que a ausência de legislação e decretos que regulamentassem ou que instruísem normas, diretrizes e condutas a serem assumidas por parte do governo evidencia o descaso do Estado, até então. Assim, o silêncio por parte do Estado para com a situação das crianças e dos adolescentes no início da República, ou melhor, dos *menores* como estes eram rotulados, de uma maneira geral, estava por se findar. Os anos de 1923 e 1924 inauguraram um período em que as crianças e os adolescentes passaram a receber atenção

especial tanto por parte do Estado brasileiro, quanto por parte de organismos internacionais. Prova disso foi a promulgação, no governo do presidente Arthur da Silva Bernardes, do Decreto nº 16.272 em 1923 no Brasil, que aprovava o *Regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes* e também a aprovação da *Declaração de Genebra*, ou *Declaração dos Direitos da Criança* pela então Liga das Nações, em 1924. A partir de então, o silêncio das legislações²¹ não mais permaneceria, pelo contrário, no século XX, assistiríamos o surgimento de uma profusão de documentos oficiais, como leis, decretos, regulamentos, declarações, convenções e estatutos, que não apenas conferiram um novo *status* às crianças e aos adolescentes, como possibilitaram que fosse construído um campo discursivo acerca desses *menores* no Brasil. Aqui tem início o que chamamos de *processo de judicialização da infância no Brasil*.

A instituição do Dia de Festas da Criança, no dia 12 de outubro, pelo Decreto de nº 4.867 de 5 de novembro de 1924, no governo do presidente Arthur da Silva Bernardes, pode ser interpretada como a tentativa oficial pioneira de conferir visibilidade e de garantir um espaço sociopolítico à infância no Brasil. A definição da data foi apresentada no ano de 1922, no encerramento do 3º Congresso Americano da Criança realizado em conjunto com o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no Rio de Janeiro. Naquela ocasião, Almir Madeira, que pertencia ao Instituto de Proteção à Infância de Niterói, apresentou a proposta. Tal evento era um momento comemorativo, por ocasião da Exposição do Centenário da Independência do Brasil, sendo que para Moysés Kuhlmann Júnior:

A proposta considerava que a instituição de uma data comemorativa em homenagem à criança, semente humana, significaria algo próprio do mundo civilizado e permitiria fomentar a ideia da fraternidade americana entre as crianças. A ênfase em uma data unificada e na ideia da fraternidade americana, para o Dia da Criança, associando a infância com a sociedade moderna e Novo Mundo, traz à tona a questão do pan-americanismo. (2010, p.40)

Nesse contexto de emergência das legislações e políticas assistenciais e pedagógicas, sob as mais diferentes finalidades, destinadas a atender as crianças, encontramos o estabelecimento de diferentes práticas. Sob a égide do discurso do

²¹ É importante ressaltar aqui, assim como o faz Fernando Torres Londoño (1996), que mesmo na ausência de uma lei federal do legislativo que criasse instituições destinadas a dar assistência às crianças e aos adolescentes no Brasil, foram criadas, por Decretos estaduais e federais, instituições destinadas a albergar crianças abandonadas e a dar a cabo os menores julgados criminosos. Foi esse o caso da Escola de Preservação 15 de Novembro no Rio de Janeiro, criada em 1903, e do Instituto Disciplinar de São Paulo, criado em 1902.

cientificismo dos médicos sanitaristas e psiquiatras, e da assistência científica²² e dos educadores, que foi expresso nos textos oficiais do governo do período, podemos depreender claramente que os *menores abandonados e delinquentes* se tornaram indivíduos a se conhecer. Indivíduos a serem observados, separados, isolados e classificados. Era preciso controlar e orientar a delinquência dos *menores* abandonados, moral e fisicamente, conferindo outro destino ao discurso, às práticas e às crianças e aos adolescentes. Não mais o discurso repressor apoiado em castigos físicos, mas um discurso preventivo educador, que os orientasse às práticas morais da sociedade burguesa. De uma maneira ou de outra, tinha-se o controle dos *menores delinquentes*, mesmo sob o discurso da prevenção. Como não se podia impedir as infrações cometidas pelos *menores*, podia-se, ao menos, distribuí-las e enquadrá-las, ao diferenciá-las (FOUCAULT, 2013). Imbuído dessa lógica, é o que previa os Códigos dos Menores, de 1927, como veremos a seguir.

2.3. Entre agentes e instituições: a produção de seus códigos e o contexto jurídico-político

O *Regulamento da Assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes*, aprovado no dia 20 de dezembro de 1923, no governo do presidente Arthur da Silva Bernardes, contava com a assinatura do Ministro de Estado da Justiça e Negócios Interiores, João Luiz Alves. Representando um ponto de ruptura com as práticas passadas, foi símbolo de um processo de mudança pelo qual passava a sociedade brasileira. Seu significado se deve a uma série de fatores que, conjugados, lhe garantem uma importância fundamental no processo de construção da judicialização da infância no Brasil. Primeiramente, o pioneirismo em explorar a questão dos *menores* no Brasil, mesmo que fosse apenas um Regulamento com orientações, não tendo, portanto, peso de lei. Em segundo lugar, podemos afirmar que apresentava um texto completo, abordando amplas questões que se referiam às medidas de assistência e proteção aos menores, de cunho social, econômico, moral, jurídico, educacional. E o terceiro ponto desdobra-se justamente do segundo: por ser seu texto completo, capaz de abordar

²²O conceito de assistência científica é adotado por Moysés Kuhlmann Júnior para explicar a visão de assistência social imbuída pelo espírito científico, presente entre o final do século XIX e início do século XX, destinada às crianças. Nas palavras do autor: “Criaram-se leis e propagaram-se instituições sociais nas áreas da saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho, da educação. As instituições jurídicas, sanitárias e de educação popular substituíam a tradição hospitalar e carcerária do Antigo Regime. São iniciativas que expressam uma concepção assistencial a que denominamos assistência científica – por se sustentar na fé no progresso e na ciência característica daquela época.” (KUHLMANN JR., 2010, p.56).

questões de várias naturezas, esse serviu de base para que o governo seguinte o adotasse como pressuposto na redação do primeiro Código de Menores do Brasil, datado de 1927. Em muitos momentos, durante a leitura do Código de 1927, encontramos artigos com a mesma redação do Regulamento.

Assim, diante de todas as mudanças que procuraram assistir, proteger e beneficiar às crianças e aos adolescentes, vemos que esse discurso foi construído tendo como fundamentos e pressupostos médicos e higienistas, além daqueles educadores e dos juristas. Naquele contexto, como já indicamos mais de uma vez, legisladores e intelectuais objetivavam a construção da nação amparada nos modernos pressupostos do cientificismo, racionalista e progressista. Essas noções se faziam presentes, explícitas no Regulamento, pois este partia do princípio de que era necessário compreender e respeitar a condição dos *menores*, por estes se diferenciarem da condição física, social e moral do adulto. Havia também uma nítida preocupação em distinguir e diferenciar todos os ritos jurídicos, sociais e culturais em que os menores deveriam ser envolvidos. Para isso, no Artigo 1º, já se tornava expresso que todos os *menores*, de qualquer sexo, deveriam ser submetidos, pelas autoridades competentes, às medidas de assistência e à proteção instituídas por este Regulamento. O que implicava uma série de medidas adotadas a fim de resguardar os menores, por exemplo: 1) o Artigo 31 especificava que todo o rito dos processos que envolvessem *menores* – os de investigação “do estado de abandono” (Art.46) e os de crimes e contravenções (Art.50) deveria ser secreto, sem inquérito policial; 2) proibiam-se expressamente os castigos corporais, além da proibição dos *menores* em assistir às audiências e sessões dos juízes e dos tribunais, salvo quando convocados e se forem realmente necessários. Ou seja, de uma maneira geral, a ideia era preservar a noção de inocência e pureza da infância, expandida também para a adolescência. Conforme demonstramos no primeiro capítulo, essa concepção de pureza e inocência da infância era recente no Ocidente, e era, agora, compartilhada no Brasil. Desta forma, este Regulamento criava (Art. 37) o Juízo de Menores no Distrito Federal, na época na cidade do Rio de Janeiro, para “assistência, proteção, defesa, processo e julgamento dos menores abandonados e delinquentes”.

O Regulamento de 1923 era dividido em duas partes: *Parte Geral*, que englobava os artigos de número 1º ao 36, e a *Parte Especial*, que englobava os artigos de número 37 ao 104. A Parte Geral abordava temas sobre a definição, a especificação e categorização dos menores por idade, como por exemplo: situação de abandono (Art.2º) ou de delinquência (Art.24 a 36); inibição do pátrio poder (perda ou suspensão) e da

remoção da tutela (Art.3º ao 17); medidas aplicáveis aos menores (Art.18 ao 23). A *Parte Especial* tratava de questões referentes às disposições do Distrito Federal, como do juízo privativo dos menores abandonados e delinquentes (Art.37 ao 44); do processo a que era submetido o menor abandonado ou quando este cometia crime ou contravenção (Art.45 ao 61); do Abrigo de Menores (Art.62 ao 68); dos Institutos disciplinares (as escolas de preservação e as escolas reformas) (Art.69 ao 90); e do Conselho de Assistência e Proteção aos Menores (Art. 91 ao 97).

Para este Regulamento os *menores abandonados* eram todos os menores de 18 anos de idade, que foram abandonados por seus pais, ou por seus tutores, ou pelas pessoas encarregadas por sua guarda. Sendo que a condição de abandonados era aquela que podia lhes colocar em “estado de perigo” ou entregues às “atividades contrárias a moral e aos bons costumes”. Para determinar o rol de todas as crianças e os adolescentes que se encaixavam na definição de *menores abandonados*, este Regulamento de 1923, no seu artigo 2º, fazia toda a especificação, ao longo de sete incisos, como também o subdividia em três outras categorias, nos seus parágrafos segundo, terceiro e quarto. Tais categorias eram, respectivamente: os *menores vadios*, os *menores mendigos* e os *menores libertinos*. Dessa forma, os *menores abandonados* eram: os menores de 18 anos, que estivessem de certa forma, desamparados por seus pais ou responsáveis legais por questão de morte, ou desaparecimento, ou desconhecimento, ou condenados a sentenças irrecorríveis, ou qualquer outra impossibilidade. E mais: eram aqueles que, por conta de sua condição de abandono, estivessem sem habitação certa e nem meios de subsistência. Ainda integrava as especificações aquele menor que, mesmo com a presença de pais ou responsável legal, como tutores, estivessem entregues à “prática de atos contrários a moral e aos bons costumes”, estando, portanto, associados a um “estado de habitual de vadiagem, mendicidade ou libertinagem”, “gatunice” e “criminalidade”. Mesmo na presença dos pais ou responsáveis, caso os menores sofressem de formas de crueldade, ou exploração, ou perversidade, sendo “vítimas de maus tratos físicos habituais ou castigos imoderados”, ou fossem “privados habitualmente dos alimentos ou dos cuidados indispensáveis à saúde”, ou fossem “excitados habitualmente para a gatunice, mendicidade ou libertinagem”, também se enquadravam no Regulamento. Diante do exposto, temos que o texto do Regulamento não poupa adjetivos para reforçar as situações de abandono. Os menores vadios (§ 2º) seriam aqueles que teriam “deixado sem causa legítima o domicílio do pai, mãe, tutor, guarda, ou os lugares onde se achavam colocados por aquele a cuja autoridade estavam

submetidos ou confiados, ou não tendo domicílio, nem alguém por si, são encontrados habitualmente a vagar pelas ruas ou logradouros públicos, sem que tenham meio de vida regular, ou tirando seus recursos de ocupação imoral ou proibida” Já os menores mendigos (§ 3º) eram aqueles que “habitualmente pedem esmola para si ou para outrem, ainda que este seja seu pai ou sua mãe, ou pedem donativo sob pretexto de venda ou oferecimento de objetos”. Os menores libertinos (§ 4º) eram aqueles “que habitualmente: a) na via pública perseguem ou convidam companheiros ou transeuntes para a prática de atos obscenos; b) se entregam à prostituição em seu próprio domicílio, ou vivem em casa de prostituta, ou frequentam casa de tolerância, para praticar atos obscenos; c) forem encontrados em qualquer casa ou lugar não destinado á prostituição, praticando atos obscenos com outrem; d) vivem da prostituição de outrem.”.

Por este Regulamento, o Estado, nos artigos 4º ao 9º, ficava autorizado a intervir no poder da família, podendo decretar a perda ou a suspensão do pátrio poder, e até mesmo a destituição da tutela, dependendo das circunstâncias em que o menor se encontrava. Tais circunstâncias eram previamente definidas pelos próprios códigos Penal e Civil, sendo, agora, complementados por circunstâncias delimitadas neste Regulamento. De maneira geral, as circunstâncias que eram apresentadas pelo Regulamento, as quais podiam ser as causadoras da perda ou suspensão do pátrio poder e da destituição da tutela, giravam em torno dos pais ou responsáveis terem ou não “condições morais e econômicas de prover a manutenção e educação dos menores”. O artigo 18 previa a apreensão dos *menores abandonados*, pelas autoridades incumbidas de prestar assistência e proteção. Os agentes, que compunham o Juízo dos Menores, responsáveis por deter ou apreender os *menores abandonados e delinquentes* eram os comissários de vigilância (Art.42). Ressalvemos que, essa ação (de vigilância e apreensão) também podia ser de competência da própria polícia, bem como de toda autoridade judicial ou administrativa, e até mesmo podia ser realizada por qualquer pessoa que encontrasse um menor abandonado, sendo que este deveria ser destinado ao Juízo de Menores o mais rápido possível, como tratava o artigo 45. Depois de realizada a apreensão, esses deviam ser “depositados em lugar convenientes”, o Abrigo de Menores, para depois lhes serem providenciado as devidas decisões sobre suas guardas, educação e vigilância. No geral, todos esses *menores abandonados* apreendidos e levados ao “Abrigo” eram submetidos a um exame médico e se iniciava o “processo de verificação do estado de abandono”. Lá eles passavam por um procedimento padrão de triagem, sendo que, no final, ou eram devolvidos aos pais e/ou responsáveis, ou eram

destinados a instituições de preservação: as “casas de educação” e as “escolas de preservação”.

No que tange aos *menores delinquentes*, o Regulamento de 1923 era categórico quanto às medidas a ser tomadas com relação a esses, como também com relação aos seus destinos em instituições corretivas, as “escolas reformas”. Da mesma forma, aparecia a subdivisão dos *menores delinquentes* em outras categorias, que estavam intimamente relacionadas às suas idades. O artigo 24 destinava-se a tratar do menor delinquente, com menos de 14 anos de idade, que foi “indigitado autor ou cúmplice de fato qualificado crime ou contravenção”. Contudo, nesse assunto, o Regulamento de 1923 trouxe fortes oposições às práticas realizadas no período do Império, quando o destino destes *menores* ainda eram tratado no âmbito do direito penal. Na verdade, como dito anteriormente, o Regulamento realizou várias rupturas. No próprio artigo 24, ficava claro que esses menores de 14 anos, que estivessem sido acusados por crime ou contravenção, não seriam “submetidos a processo penal de espécie alguma”. As autoridades competentes deveriam “tomar somente as informações precisas, registrando-as, sobre o fato punível e seus agentes, o estado físico, mental e moral do menor, e a situação social, moral e econômica dos pais, ou tutores, ou pessoa em cuja guarda viva.”. Assim, o capítulo V do Regulamento, que trata sobre os *menores delinquentes*, revela uma gama de diferentes instituições destinadas a tratarem esses menores a partir de diferentes práticas institucionais. Por exemplo, no parágrafo segundo do art. 24, se o *menor* foi abandonado, ou pervertido ou se estiver em condição de o ser, ele deveria ser destinado a um “asilo, casa de educação, escola de preservação”, ou confiado a uma “pessoa idônea, por todo o tempo necessário a sua educação, contanto que não ultrapasse a idade de 21 anos.”. O Regulamento também previa que as autoridades competentes, no artigo 27, poderiam a “todo tempo, por proposta do diretor do respectivo estabelecimento, transferir o menor de uma escola de reforma para outra de preservação.”, demarcando a relação entre o lugar e o desempenho e comportamento do menor²³.

O artigo 25 tratava a situação dos *menores delinquentes* com mais de 14 e com menos de 18 anos de idade, que tiver sido “indigitado autor ou cúmplice de fato qualificado crime ou contravenção”. Estes já recebiam outro tratamento. Deviam ser submetidos a um “processo especial”, e, ao mesmo tempo, a autoridade competente

²³ As especificações e a ambiência dessas instituições serão exploradas mais adiante, ao logo desse capítulo.

tomaria as precisas informações “a respeito do estado físico, mental e moral dele, e da situação social, moral e econômica dos pais, tutor ou pessoa incumbida de sua guarda.” O parágrafo segundo do art. 25 tratava sobre as contravenções cometidas pelos menores, ou seja, se não fosse revelados má índole ou vício por parte do menor que cometeu a contravenção, o juiz poderia apenas advertir o menor e o entregar aos pais ou responsáveis, sem proferir condenação. Se esse menor não fosse um menor “abandonado, pervertido, ou estiver em perigo de o ser, nem precisar de tratamento especial” as autoridades o recolheriam para uma “escola reforma” por cinco anos. Agora, no parágrafo quarto, constava que se o menor for “abandonado, pervertido, ou estiver em perigo de o ser”, a autoridade o “internará em uma escola de reforma, por todo o tempo necessário a sua educação”, por um período de três a sete anos. Contudo, no artigo 32, temos que esse menor poderia obter “liberdade vigiada”, aos 16 anos completos, “cumprido metade do tempo de internação”, se tiver sido “julgado moralmente regenerado”, se “estiver apto a ganhar honradamente a vida”, se a pessoa ou família com quem for viver for “considerada idônea, de modo que seja presumível não cometer outra infração”.

Agora, para os *menores delinquentes* que tiverem mais de 16 e menos de 18 anos de idade, as medidas previstas no Regulamento muito se assemelhavam às de um código penal. Uma vez que aos *menores delinquentes*, nessa faixa etária, que forem imputados crime contra eles, e que seja provado que “se trate de um indivíduo perigoso pelo seu estado de perversão moral”, o juiz recorreria ao artigo 65 do Código Penal²⁴. Nesse caso, o menor seria destinado não a uma “escola reforma”, mas sim a um “estabelecimento para condenados de menor de idade, ou, em falta deste, a uma prisão

²⁴ O primeiro Código Penal do Brasil República foi promulgado pelo Decreto de nº 847, de 11 de outubro de 1890, no governo do marechal Manoel Deodoro da Fonseca, o seu artigo 65 dizia o seguinte: “Quando o delinquente for maior de 14 e menor de 17 anos, o juiz lhe a aplicará as penas da cumplicidade”. Contudo, o artigo anterior dizia sobre a pena de cumplicidade: “A cumplicidade será punida com as penas da tentativa e a cumplicidade da tentativa com as penas desta, menos a terça parte. Quando, porém, a lei impuser á tentativa pena especial, será aplicada integralmente essa pena á cumplicidade.” Para saber como era tratado pelo Código a pena de tentativa deve-se recorrer aos artigos 13 ao 16, que diziam: “Art. 13. Haverá tentativa de crime sempre que, com intenção de cometê-lo, executar alguém atos exteriores que, pela sua relação direta com o fato punível, constituam começo de execução, e esta não tiver lugar por circunstâncias independentes da vontade do criminoso. Art. 14. São considerados sempre fatos independentes da vontade do criminoso o emprego errado, ou irrefletido, de meios julgados aptos para a consecução do fim criminoso, ou o mau emprego desses meios. Parágrafo único. Não é punível a tentativa no caso de ineficácia absoluta do meio empregado, ou de impossibilidade absoluta do fim a que o delinquente se prepuser. Art. 15. Ainda que a tentativa não seja punível, ser-os-ão os fatos, que entrarem em sua constituição, tendo sido classificados crimes especiais. Art. 16. Não será punida a tentativa de contravenção e nem a de crime ao qual não esteja imposta maior pena que a de um mês de prisão celular.” Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 mai 2016.

comum com separação dos condenados adultos, onde permanecerá até que se verifique sua regeneração”. Ou seja, a esses menores delinquentes cabiam penas restritivas de liberdade. Tanto que, o artigo 36 preconizava que não havendo “estabelecimentos apropriados à execução do regime criado por este regulamento, os menores de 14 a 18 anos serão recolhidos a prisões comuns, porém separados dos condenados maiores, e sujeitos a regime adequado: *disciplinar e educativos em vez de penitenciário* (grifos nosso)”. Em complemento, o artigo 29 dizia que os *menores* que, ao perpetrar o crime ou contravenção, tivesse mais de 18 e menos de 21 anos de idade, teria o cumprimento da pena separado dos adultos, durante toda a menoridade do condenado.

A Parte Especial do Regulamento criava o *Juízo Privativo dos Menores Abandonados e Delinquentes* “para assistência, proteção, defesa, processo e julgamento” desses (Art.37 ao 44). As competências atribuídas ao Juízo de Menores, distribuídas ao longo de dez incisos, compreendiam: processar e julgar o abandono de menores de 18 anos, e os crimes e contravenções por eles perpetrados (I); “inquirir e examinar o estado físico, mental e moral dos menores que comparecem a juízo, ao mesmo tempo, a situação social, moral e econômica dos pais, tutores e responsáveis por sua guarda” (II); ordenar as medidas que concerniam ao “tratamento, colocação, guarda, vigilância e educado dos menores abandonados e delinquentes” (III); decretar a perda ou suspensão do pátrio poder ou a destituição da tutela (IV); praticar todos os atos de jurisdição (V); impor e executar as multas previstas pelo Regulamento (VI); fiscalizar os estabelecimentos de preservação e reforma, bem como quaisquer outros (VII); exercer as demais atribuições pertencentes ao juiz de direito (VIII); cumprir e fazer cumprir as disposições deste regulamento (IX); organizar uma estatística anual e um relatório documentado do movimento do juízo, que era remetido ao Ministro da Justiça (X).

Sob a subordinação do Juízo de Menores se encontrava o Abrigo de Menores, sendo este destinado a receber *os menores abandonados e delinquentes*, provisoriamente até que estes tivessem um destino definitivo. Ao entrar no Abrigo, o menor passava por uma espécie de procedimento padrão triagem: no artigo 65 dizia que ele era “recolhido a um pavilhão de observação, com aposentos isolamento, depois de inscrito na secretaria, fotografado, submetido à identificação, e examinado pelo médico e por um professor; e aí será conservado em observação durante o tempo necessário.” O artigo 63 especificava que o Abrigo era composto de duas divisões, uma masculina e outra feminina. Por sua vez, cada uma delas era subdividida em outras duas seções, uma

para os abandonados e outra para os delinquentes. Sendo que os menores eram “distribuídos em turmas, conforme o motivo do recolhimento, sua idade e o grau de perversão”. Uma vez lá dentro, os menores ocupavam o tempo com diversas atividades: “exercícios de leitura, escrita e contas, lições de coisas e desenho, em trabalhos manuais, ginásticas e jogos desportivos.” (art. 64). Naquele contexto, o Abrigo vinha cumprir o papel de confrontar a antiga prática de encarcerar *menores* com os adultos, mesmo que lá estivessem apenas enquanto esperavam o desenrolar do processo ou do julgamento. Por isso, se tornou imperativo a necessidade de tornar explícito, isto é, escrito com todas as letras, tanto no Regimento quanto no Código de Menores (como veremos mais adiante) essa especificação de não misturar menores com os adultos em celas. No Regimento, era o artigo 68 o responsável por deixar claro isso: “Nenhum menor, preso por qualquer motivo ou apreendido, será recolhido à prisão comum”.

Além do Abrigo, o Regulamento de 1923 também criou outros institutos disciplinares, para ambos os sexos, que compunham o novo sistema de proteção aos *menores abandonados e delinquentes*. Foram eles, as “escolas de preservação” destinadas aos *menores abandonados*, e as “escolas reformas”, destinadas aos *menores delinquentes, criminosos e contraventores*. Todos os *menores* quando davam entrada nas escolas, eram submetidos ao procedimento padrão triagem: “recolhido ao pavilhão de observação, pelo prazo fixado no regulamento, depois de inscrito na secretaria, fotografado, submetido às medidas de identificação e exame médico-pedagógico.” (Art.85). A escola de preservação feminina oferecia educação física, moral, profissional e literária às menores, com idades de 7 a 18 anos. Sua estrutura era composta por “pavilhões próximos um dos outros, mas independentes, cada um dos quais abrigará três turmas de educandas, constituídas cada uma por numero não superior a 20, e com capacidade para 300 menores abandonadas.” (Art.72). Dentre os pavilhões, um era destinado às menores que tivessem sido processadas e julgadas por infração da lei penal (§ 1º, Art.72), e outro pavilhão era dividido em células, destinados à “observação das menores a sua entrada e as indisciplinadas” (§ 2º, Art.72). Nessa escola de preservação, havia a preocupação com o ensino de ofícios às menores, dentre eles o Regulamento previa no artigo 73 os seguintes ofícios: costura e trabalho de agulha; lavagem de roupa; engomagem; cozinha; manufatura de chapéus; datilografia; jardinagem; horticultura; pomicultura; e criação de aves.

Para os menores do sexo masculino, o Regulamento previa a criação, no artigo 74, de uma “escola reforma”, anexada à Escola Quinze de Novembro, “para menores

criminosos e contraventores”. Dessa forma, a própria Escola Quinze de Novembro passava a ser dividida em duas seções: “uma de preservação, para menores abandonados, e outra de reforma, para menores criminosos e contraventores.”. Cada seção seria independente, embora fossem regidas pela mesma administração. A escola de reforma era destinada a receber menores, do sexo masculino, de mais de 14 e menos de 18 anos de idade, que tivessem sido julgados pelo juiz de menores e que, por isso tivessem sido mandados à internação. Esperava-se que com a internação estes menores se regenerassem pelo trabalho, educação e instrução. A estrutura da escola reforma masculina era parecida com a da escola de preservação feminina, o artigo 75 expressava que era: “constituída por pavilhões próximos, mas independentes, abrigando cada qual três turmas de internados, constituídas cada uma por número não superior a 20 menores, para uma lotação de 400 abandonados e 200 delinquentes.” Para tomar conta dos menores, era destinado (Art. 79) que um professor ficasse responsável por cada turma, cabendo-lhe tratar “paternalmente os menores, morando com estes, partilhando de seus trabalhos e divertimentos, ocupando-se de sua educação individual, incutindo-lhes os princípios e sentimentos de moral necessários a sua regeneração, observando cuidadosamente em cada um seus vícios, tendências, afeições, virtudes, os efeitos da educação que recebem, e o mais que seja digno de atenção, anotando suas observações em livro especial.”.

Era previsto tanto para as escolas femininas quanto para as masculinas, o ensino de educação física, moral, profissional e literária. A educação física (§ 1º Art.80) compreendia a higiene, a ginástica, os jogos desportivos, os “exercícios próprios para o desenvolvimento e robustecimento do organismo”, sendo que para os meninos tinham exercícios militares. A educação moral (§ 2º Art.80) deveria ser dada pela “moral prática, abrangendo os deveres do homem para consigo, a família, a escola, a oficina, a sociedade e a Pátria”. A educação literária (§ 4º Art.80) consistia em um ensino primário obrigatório, que seria gradual e progressivo, dividido em classes (Art.81). A educação profissional (§ 3º Art.80) consistia na aprendizagem de uma arte ou de um ofício, que fosse adequado “a idade, a força e a capacidade dos menores e as condições do estabelecimento”. No que se refere à aprendizagem de um ofício, o artigo 86 preconizava que os menores não trabalhariam “mais de oito horas por dia, e haverá um ou mais intervalos de descanso, não inferior a três quartos de hora”. É importante ressaltar que desses ofícios os menores poderiam tirar proveitos de aprendizagem e até mesmo proveitos econômicos. Segundo o artigo 82, todo o produto líquido que era

arrecadado com a venda de “artefatos e dos trabalhos de campo realizados pelos alunos” era dividido em três partes iguais: a primeira seria aplicada na “compra de matérias-primas e nas despesas da casa”; a segunda, em “prêmios e gratificações aos menores, que se distinguirem por sua assiduidade e perícia no trabalho, por seu estudo e aplicação, por seu comportamento e regeneração moral”; e a terceira, constituiria em um pecúlio dos menores, que seria depositado trimestralmente em cadernetas da Caixa Econômica, e lhes seriam entregues quando estes saíssem do estabelecimento. Na saída do menor dos estabelecimentos, ou seja, dos Institutos Disciplinares, estes deveriam receber “um diploma do ofício ou arte, em que for julgado apto e um certificado de sua conduta moral durante os dois últimos anos” (Art.89).

O Regulamento de 1923 também previa, no artigo 91, a criação de um Conselho de Assistência e Proteção aos Menores, que detinha muitas funções, dentre elas as de: vigiar, proteger, e colocar os menores egressos das escolas de preservação e de reforma; de auxiliar o juiz de menores e os comissários de vigilância; exercer a ação sobre os menores na via pública, concorrendo para a fiel observância da lei de assistência e proteção aos menores; visitar e fiscalizar os estabelecimentos de educação de menores, fábricas e oficinas onde trabalhem, comunicando os abusos e irregularidades; fazer propaganda na Capital Federal e nos Estados, para “prevenir os males sociais e tendentes a produzir o abandono, a perversão e o crime entre os menores, ou comprometer sua saúde e vida, mas também de indicar os meios que neutralizem os efeitos desses males”. A composição do Conselho era feita por um número de membros ilimitados, sendo que os seus serviços seriam gratuitos. Entretanto, dentre esses membros, alguns deveriam ser membros fixos, sendo essas pessoas ilustres de determinadas instituições educacionais, como por exemplo, o diretor do Colégio Pedro II, do Instituto Benjamin Constant, do Instituto dos Surdos-Mudos. Contudo, os membros fixos que mais representavam a ideia do projeto de modernidade para a nação, pautado no discurso do progresso e das ciências médica, jurídicas e educacional, bem como na forte presença do poder soberano do Estado, eram os representantes da Prefeitura, do Instituto da Ordem dos Advogados, da Academia Nacional de Medicina e do Departamento Nacional de Saúde Pública.

Reforçando, ampliando e detalhando as medidas de proteção aos menores, foi aprovado o primeiro Código de Menores do Brasil no ano de 1927, aprovado pelo Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro, no último governo da República Velha, de Washington Luiz P. de Sousa, contava com a assinatura de Augusto de Vianna do

Castello, Ministro de Estado da Justiça e Negócios Interiores. Este Código consolidava *as leis de assistência e proteção aos menores* e, mais uma vez, assim como o fez o Regulamento de 1923, rotulava as crianças e os adolescentes através do conceito *menores*, além de adjetivá-los de *abandonados* e *delinquentes*. Logo no seu artigo 1º é expresso a quem se dirigia: a todos esses *menores* que tiverem menos de 18 anos de idade. Também, de maneira muito semelhante ao Regulamento de 1923, este era dividido em duas partes: *Parte Geral*, que tratava da especificação e categorização dos menores por idade, situação de abandono (Art.26 ao 30) ou de delinquência (Art.68 ao 91); da inabilitação do pátrio poder e da remoção da tutela (Art.31 ao 54); das medidas aplicáveis aos menores abandonados (Art.55 ao 67); da liberdade vigiada (Art.92 ao 100); do trabalho dos menores (Art.101 ao 125); da vigilância sobre os menores (por todos os ambientes sociais, como escolas colégios, asilos, oficinas) (Art.126 ao 131); e dos crimes e contravenções que os menores podem cometer (Art.132 ao 145). A segunda era a *Parte Especial*, nela abordavam-se questões referentes às disposições do Distrito Federal, como do juízo privativo dos menores abandonados e delinquentes (Art.146 ao 156); do processo a que era submetido o menor abandonado ou quando este cometia crime ou contravenção (Art.157 ao 188); do Abrigo de Menores (Art.189 ao 197); dos Institutos disciplinares (as escolas de preservação e as escolas reformas) (Art.198 ao 221); e do Conselho de Assistência e Proteção aos Menores (Art.222 ao 231).

Podemos perceber, através das disposições dos artigos e dos temas abordados, como a estrutura do Código de Menores de 1927 acompanhava a estrutura do próprio Regulamento de 1923. Na verdade, o Código dos Menores de 1927 além de retomar os assuntos abordados pelo Regulamento, os aprofundava²⁵. Por exemplo, na definição e categorização dos *menores abandonados*, diferentemente do Regulamento, o Código previa e incluía a situação dos menores de sete anos de idade, ou seja, das crianças da primeira idade, conhecidas por *infantes expostos*. Conceito este amplamente utilizado no Brasil durante o período da Colônia e do Império, bem como por todo o Império Luso²⁶. Por *crianças da primeira idade*, o Código englobava os menores de dois anos

²⁵ Por serem muito grandes as semelhanças existentes entre a estrutura do Regulamento de 1923 e do Código de 1927, em todas as disposições dos artigos e dos temas por eles abordados, procuraremos focar, na análise do Código de Menores de 1927, nos aspectos que ele trouxe de inovação, garantindo assim uma narrativa mais clara e menos redundante.

²⁶ O conceito de *crianças expostas* era utilizado para definir os *menores enjeitadas e desvalidas* pelos genitores logo após o nascimento, ou até mesmo durante a primeira idade, que ia, em geral, do zero aos seis ou sete anos. Segundo Laura de Mello e Souza no ensaio intitulado *O senado da Câmara e as*

de idade, que ainda estavam na fase de lactação. Nesse contexto do início do século XX nos centros urbanos do Brasil, assim como já ocorria nos grandes centros urbanos da Europa ao longo do século XIX, era comum a prática das crianças de colo das classes populares serem entregues a outras mulheres, que, na ausência de creches ou instituições parecidas, se alugavam como nutrizas, enquanto as mães saíam para o trabalho. Essa prática, de se alugar para amamentar outros bebês, também passava a ser alvo de vigilância do poder do Estado por meio desse Código de Menores de 1927, conforme expressava o artigo 6º: “A pessoa que quiser alugar-se como nutriz é obrigada a obter atestado da autoridade policial do seu domicílio, indicando se o seu último filho é vivo, e se tem, no mínimo, a idade de quatro meses feitos, e se é amamentado por outra mulher que preencha as condições legais”. E quando a criança estava um pouco maior, no período do desmame, e não ficava com a mãe tempo integral, também era objeto de vigilância do poder do Estado, conforme mostra o artigo 2º: “Toda criança de menos de dois anos de idade entregue a criar, ou em ablactação ou guarda, fora da casa dos pais ou responsáveis, mediante salário, torna-se por esse fato objeto da vigilância da autoridade pública, com o fim de lhe proteger a vida e a saúde”. Cabendo a aplicação de penalidades previstas no Código Penal àqueles que cometessem infração, ou falta de cuidados por parte da nutriz ou do responsável da guarda, que resultar dano à saúde ou à vida da criança.

O Código dos Menores de 1927 previa medidas que descentralizassem as ações entre os Estados e municípios, por meio de leis e regulamentos próprios que determinariam sobre várias questões (Art.11), por exemplo, de vigilância de instituições e das nutrizas, de inspeção médica, de formas administrativas de declarações, registros, certificados e atestados. Dessa forma, o governo federal instituía diretrizes a serem adotadas por todo o território nacional, tomava como exemplo, o Distrito Federal, enquanto auxiliava os Estados e Municípios para implantação desses padrões. O auxílio do governo federal ocorria das mais variadas formas, como por exemplo, nas questões tratadas no artigo 13, sobre auxiliar as creches, os institutos de gota de leite, ou congêneres de assistência à primeira infância e puericultura.

crianças expostas (1996), em Portugal as Câmaras Municipais tinham obrigação por lei de passar o encargo dos enjeitados para as Santas Casas de Misericórdia. Esse procedimento, portanto, passou a ser adotado em todo Império Luso. No Brasil, nas cidades de Salvador e do Rio de Janeiro, os mecanismos de recolhimento dos expostos já estavam delimitados na primeira metade do século XVIII, o que mostrava a importância urbana desses centros. Embora, em Minas, a capitania mais urbanizada da Colônia, a situação era confusa. As Irmandades também faziam o papel de recolher *os infantes expostos*.

O sistema de assistência à infância que admitia as crianças abandonadas também sofreria mudanças a partir do Código dos Menores. Não mais seria aceita a admissão através das rodas dos expostos, presentes nas Casas de Misericórdias. Na verdade, o artigo 15, excluía o sistema da roda dos expostos, pois estes excluía a possibilidade de se obter registros civis de nascimento, além de, na Roda dos Expostos, ser comum o depósito de objetos pessoais e de declarações, junto às crianças, o que, mais tarde poderia levar à identificação dessas *crianças enjeitadas*²⁷. Dessa forma, as instituições responsáveis por “recolher e criar expostos terão um registro secreto, organizado de modo a respeitar e garantir o incógnito, em que se apresentem e desejem manter os portadores de crianças a serem asiladas.” (Art.16). Toda essa documentação contida no registro dos infantes expostos deveria ser sigilosa, mesmo que a criança tivesse sido entregue, ou melhor, “apresentada” (para usar o termo do próprio Código) pela própria mãe. Nesse caso, a informação só poderia ser aberta e entregue à criança, única e exclusivamente, por vontade da mãe (Art.18). A violação desse segredo incorria em multa e em penas previstas no Código Penal (Art.19). Entretanto, a ideia de sigilo ainda não havia abolido a prática de abandono dos infantes. Para isso, o Código previa que aquele que encontrasse um *infante exposto* teria o dever legal e moral de cuidar para que todas as medidas legais fossem cumpridas, ou seja, os registros civis de nascimento, juntamente com o dia, mês, ano, lugar e idade aparente que tinha o infante exposto quando foi encontrado (Art.22 a 25).

O Código dos Menores de 1927 abordava as questões referentes aos menores abandonados também de maneira muito semelhante do Regulamento de 1923. Dessa forma, tanto a definição quanto a especificação e a categorização dos *menores abandonados*, por idades e situação de abandono, se assemelhavam muito à contida no Regulamento. Cabe ressaltar que, para o Código de 1927 (Art. 61, parágrafo único), eram considerados *menores vadios* ou *mendigos* aqueles que houvessem sido apreendidos por mais de duas vezes “nesse estado”.

As situações e os motivos que pudessem levar à suspensão ou à perda do pátrio poder ou à remoção da tutela também se assemelhavam entre os dois documentos. Na verdade, esses eram também todos os motivos que cabiam à aplicação das medidas aos

²⁷ Para Moysés Kuhlmann Júnior (2010, p.27) com a implantação no Brasil de uma “organização racional dos serviços de assistência, adotou-se uma intencionalidade educativa, presente no interior das instituições jurídicas, sanitárias e de educação popular que substituíram a tradição hospitalar e carcerária do Antigo Regime.”. Contudo, essas transformações não conseguiram acabar de uma vez por todas com antigas práticas degradantes para os *menores enjeitados*, como foi o caso das Rodas dos Expostos no Brasil, que funcionou até a década de 1950 na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo.

menores abandonados, as quais se resumiam na apreensão desses, e no seu encaminhamento ao Juízo de Menores, e, conseqüentemente, ao Abrigo de Menores, que definiria o “lugar conveniente” de acordo com a qualificação, os institutos de disciplina, que eram as “escolas de preservação” ou “escolas reformas”. Nesses lugares era providenciada a sua guarda, a educação e vigilância. O destino certo dos *menores abandonados*, ou seja, a decisão da instituição que iria acolher esse menor dependia do processo e da decisão judicial, quando seriam analisados cada caso, “podendo, conforme a idade, instrução, profissão, saúde, abandono ou perversão do menor e a situação social, moral e econômica dos pais ou tutor, ou pessoa encarregada de sua guarda” (Art.55). O menor poderia voltar para os pais ou tutores, ou iria ser internado em “hospital, ou asilo, ou instituto de educação, ou oficina escola de preservação ou de reforma.” (Art. 55 aliena b). Essa prática de enviar os menores às chamadas oficinas escolas, quer fossem de preservação ou de reforma, se assemelhava à prática inglesa do século XIX de destinar às classes populares e operárias desempregadas, a pobreza que assolava as ruas de Londres, o *resíduo social*, às *Workhouses*²⁸ (Bresciani, 2013). Dessa forma, todos aqueles que estivessem fora da sociedade e não compartilhassem os valores da sociedade burguesa, e que por isso pudessem representar uma ameaça à ordem social, deveriam ser constantemente vigiados. Dentro dessa lógica, esses *menores abandonados* eram enviados a essas oficinas escolas, de maneira compulsória, onde eram constantemente vigiados, além de aprenderem a ler, escrever e contar, e também tiveram a oportunidade de aprender um ofício.

²⁸ Bresciani (2013) explica como a sociedade inglesa burguesa do século XIX, pautada em valores que constituíam a vida social, como o trabalho, a propriedade e a razão, buscava, através das *Workhouses*, combater a pobreza que ameaçava a ordem social vigente. “Pessoas que estão fora da sociedade, pessoas que não pautam sua existência pelos valores constitutivos da vida social – o trabalho, a propriedade e a razão -, tem como único meio de sobrevivência atacar essa organização exterior a eles. Nesse raciocínio, a miséria sem esperança de recuperação não tem lugar. Se a pobreza fora aceita pela sociedade, mesmo representando um ônus, era porque ela figurava bolsões de resistência ainda não absorvidos pelo mundo do trabalho, mas passíveis de a ele serem introduzidos. Esse pobres não se encaixavam na figura de maus elementos, eram antes considerados pessoas que por suas fraquezas físicas e, sobretudo morais não haviam ainda respondido ao chamamento do trabalho. Deles cuidavam a caridade pública e privada, que também acudia à privação causada pelo desemprego temporário do trabalhador. É bem verdade que os métodos de persuasão estavam muito longe de qualquer suavidade: as Casas de Trabalho (“*Workhouses*”) deviam ser lugares pouco atraentes para que seus ocupantes procurasse sair de lá o mais rápido possível. Não deviam se sentir confortados em suas instalações, a vida em família e a boa refeição representavam privilégios, a merecida recompensa aos que ocupam seus dias com o trabalho produtivo. Mesmo a disciplina e a intensidade do trabalho lá dentro, deveriam ser sensivelmente mais rigorosas do que nas fábricas, de forma a atuarem como estímulo à busca de emprego. Trata-se, portanto, de uma instituição destinada a introduzir (ou a reintroduzir) seres não moralizados à sociedade do trabalho.” (BRESCIANI, 2013, p.44-45).

Ao se referir aos *menores delinquentes*, o Código dos Menores de 1927, assim como o Regulamento de 1923, apresentavam uma grande ruptura no que se referia às práticas penais adotadas no período do Brasil Império, conforme já indicado anteriormente.

O Código de 1927 iniciou uma importante luta social e política no Brasil, que rompia com as tradicionais relações trabalhistas brasileiras: a proibição do trabalho infantil, ou melhor, do *trabalho dos menores*, para usar os termos do próprio Código. No artigo 101, a proibição se referia apenas aos menores de 12 anos de idade. A necessidade de instrução primária tornava-se lei com a finalidade de significar um impedimento, ou melhor, uma condição, além da própria questão da idade, para a não ocupação com trabalhos pelos menores de 14 anos de idade. Na verdade, a condição de finalização da instrução primária para o trabalho dos menores era uma imposição, principalmente se o menor tivesse idade inferior a 12 anos de idade. Conforme mostra o parágrafo 3º do artigo 103, que dizia que: “Todavia, os menores providos de certificados de estudos primários, pelo menos do curso elementar, podem ser empregados a partir da idade de 12 anos”. Apesar da regulamentação, o trabalho dos menores de 14 anos de idade podia ser autorizado pelas autoridades competentes se este fosse indispensável para a subsistência do próprio menor e de suas famílias (Art.102). Entretanto, mesmo com a permissão, em alguns casos, de trabalho aos menores de 14 anos idade era expressamente proibido (Art.103), assim, valia para o trabalho dos que ainda não tinham atingido a idade dos 11 anos de idade em: “usinas, manufaturas, estaleiros, minas ou qualquer trabalho subterrâneo, pedreiras, oficinas e suas dependências, de qualquer natureza que sejam públicas ou privadas, ainda que esses estabelecimentos tenham caráter profissional ou de beneficência”. Os trabalhos insalubres e com alto risco de periculosidade eram proibidos aos menores de 18 anos de idade, conforme expressava o artigo 104: “São proibidos aos menores de 18 anos os trabalhos perigosos à saúde, à vida, à moralidade, excessivamente fatigantes ou que excedam suas forças”. Para a admissão dos menores de 18 anos no trabalho era obrigatório o “certificado de aptidão física”, emitido por um médico (Art.105).

Para resguardar e proteger os menores contra a exploração do trabalho e longas cargas horárias, mesmo nos institutos de educação primária, onde havia o ensino manual ou profissional, esse ensino não podia exceder por mais de três horas ao dia para aqueles que tivessem menos de 14 anos de idade, salvo se esse menor já tivesse o certificado de conclusão do curso elementar e contasse com mais de 12 anos (Art.107).

No entanto, de maneira geral, todos os menores de 18 anos de idade, aprendizes ou operários, em qualquer hipótese, não poderiam exceder 6 horas por dia de trabalho (Art.108), assim como não poderiam ser empregados em trabalhos noturnos (Art.109). Lembrando que, nesse mesmo artigo, no parágrafo único, o Código frisava que os trabalhos noturnos eram aqueles realizados entre as 19 horas e 5 horas. Ainda assim, em todos os lugares em que houvesse trabalho de menores de 18 anos, deveria ter um quadro com as indicações das condições de trabalho, contendo a hora em que se iniciava e se finalizava o trabalho diário, e a hora e duração do repouso, independente se fossem em oficinas de orfanatos, asilos de caridade ou beneficentes, ou estabelecimentos religiosos e/ou leigos (Art.120). Outro ponto importante levantado pelo Código era que, mesmo que os menores de 18 anos pudessem trabalhar, a atividade não poderia ser realizada nas ruas, praças e lugares públicos, pois poderiam correr o risco de serem apreendidos e julgados como menores abandonados (Art.112).

Com relação ao uso da mão de obra dos menores em espetáculos circenses, ou aqueles que praticassem atividades acrobatas, saltimbanco, ginasta ou mostrador de animais, todas essas atividades não poderiam ser desempenhadas por *menores* com idade inferior a 16 anos (Art.113 ao 114). Os *menores* que estivessem participando em espetáculos teatrais teriam de ter as condições e tempo de trabalho publicados em murais, não fazer mais de um espetáculo por dia, sendo que deveria ser fiscalizado uma série de imposições, tais como: a inspeção médica de capacidade física, a alimentação, o alojamento e as condições de higiene. Entretanto, no que se refere ao trabalho com espetáculos teatrais, é notável a preocupação com o estado físico e sanitário do menor, contudo a preocupação com as condições morais e pudicícia nos chamam mais a atenção, conforme mostra o inciso IV do artigo 115: “os menores não tomarão parte em peças, atos ou cenas que possam ofender o seu pudor ou a sua moralidade, ou despertar neles instintos maus ou doentios, ou que não sejam adequados a sua idade ou ao seu desenvolvimento físico e intelectual”. Toda essa preocupação com a moral e o pudor que deveria cercar as crianças e os adolescentes desvela um movimento de moralização da sociedade e de sentimento da infância, que já vinha ocorrendo no Ocidente desde o século XVIII, e que agora toma lugar no Brasil, manifesto de diferentes formas, inclusive nas legislações oficiais. Na verdade, essa preocupação se apresenta de maneira difusa por todo o Código de 1927, bem como no Regulamento de 1923, mas esse artigo em especial o explicita.

O Código de Menores de 1927 também encarregava as autoridades públicas, responsáveis pela proteção dos *menores*, da função fiscalizadora, devendo esta manter uma rotina de visitas às escolas, às oficinas e a todos os lugares “onde se achem os menores, e proceder a investigação, tomando as providencias que forem necessárias” (Art.126). O rol de medidas de vigilância sobre os menores para a preservação de suas morais e de seus pudores, bem como para zelar da moral e dos bons costumes sociais, foi muito bem observado e definido pelo Código. Primeiro temos a proibição de bebidas alcoólicas aos menores (Art.127). Em segundo lugar, (Art.128), a interdição da entrada em salas de espetáculos cinematográficos de menores de 14 anos sem o acompanhamento dos pais ou responsáveis. Contudo, essa proibição não era total. Esse mesmo artigo no parágrafo 1º autorizava os menores de 14 anos a comparecerem desacompanhados em sessões diurnas, se as películas exibidas fossem “instrutivas ou recreativas, devidamente aprovadas pela autoridade fiscalizadora”. Entretanto, era vedado (§ 2º), em qualquer caso, que menores de 14 anos tivessem acesso a espetáculos cinematográficos que terminassem após as 20 horas. E as crianças com menos de 5 anos de idade não poderiam, de maneira nenhuma, “ser levadas as representações” (§ 3º). Havia nesses artigos do Código uma grande preocupação em não deixar que fossem corrompidos os desenvolvimentos moral, intelectual e físico dos menores de 18 anos de idade com películas que pudessem “incitar-lhes perigosamente a fantasia, despertar instintos maus ou doentios, corromper pela força de suas sugestões” (§ 4º). Tentava-se construir barreiras para a proteção do bom desenvolvimento moral da infância. Todas essas preocupações, observadas primeiramente aqui pelo Código de 1927, serão também objeto de preocupação no ano de 1990, no *Estatuto da Criança e do Adolescente*.

Com relação ao trabalho de *menores* na indústria cinematográfica, ou melhor, nos “estádios cinematográficos”, para usar os termos do próprio Código, estes eram submentidos às mesmas regras aplicáveis aos trabalhos, de modo geral, acrescida algumas ressalvas a mais, previstas ao longo do artigo 128, no parágrafo 6º, por exemplo, a necessidade de se ter a autorização por escrito dos pais e/ou responsáveis (inciso I); devia-se ter a licença especial das autoridades competentes (inciso II); não se podia gravar tarde da noite e muito menos em lugares insalubres ou perigosos (inciso III); a obra deveria representar e ser compatível com a idade e as condições físicas do menor, afim de que não lhe causasse danos morais (inciso IV); e, por ultimo, a permissão de se gravar com crianças menores de 3 anos de idade só seria concedida, excepcionalmente, se a participação delas fosse no “interesse da arte e da ciência, e

quando tiverem sido tomadas medidas especiais para a proteção da saúde e para os cuidados e salvaguarda da criança” (inciso V).

Tendo em vista a preocupação de garantir tanto a ordem social, como também a moral e os bons costumes o artigo 130, do Código de 1927, recebeu nova redação no ano de 1975, pela lei de nº 6.207, durante o período da Ditadura Militar, no governo do general Ernesto Geisel, contando com a assinatura do então ministro da Justiça Armando Falcão. Essa nova redação do artigo demonstra que nem sempre a intenção de garantir a moral e o pudor às crianças coincidia com as intenções de garantir a ordem social. Em tempos de regime militar, o importante era manter as ruas limpas, além de manter bem longe os possíveis focos de ameaças sociais. O que torna claro a nova redação do referido artigo: “Não é permitida: a) aos menores de dezoito anos a entrada em boates, bailes públicos e congêneres, salvo quando, dada a circunstância do caso ou as peculiaridades locais, o juiz a autorizar, exigindo sempre, que o menor seja acompanhado de responsável; b) aos menores de vinte e um anos a frequentar casa de jogo”. A necessidade dos jovens de terem uma autorização judicial e de acompanhamento de um responsável para poderem participar de bailes e da vida social noturna representava um mecanismo muito forte de inibição das vontades rebeldes dos jovens e adolescentes brasileiros nesse contexto. Medida essa que contraditava a imagem vendida pela indústria cultural na época, lembrando que esse foi o momento em que a indústria cinematográfica hollywoodiana expandia suas fronteiras, chegando até desbancar, em muitos aspectos, as influências culturais francesas, principalmente dentre os segmentos jovens e adultos²⁹.

No que se referia à proteção prevista no Código aos menores contra os crimes e contravenções que poderiam lhes afligir, essa girava em torno de situações que poderiam expô-los a “perigos que ameaçassem as suas vidas e saúde, bem como deixá-los desamparados” (Art.132); “abandono” (Art.133); negar alimentos ou subsídios; ou

²⁹ Contardo Calligaris (2014) levanta uma breve relação de produções culturais que instituíam a adolescência como ideal social, como um adolescente perdido e transgressor. Estereótipo esse que teria sido construído como uma nostalgia adulta, no intuito de representar uma construção dos sonhos que esses fazem sobre a adolescência. Esses estereótipos, segundo Calligaris, “nos conta qual adolescente os adultos gostariam de voltar a ser, de ter sido ou de continuar sendo” (79). Calligaris exemplifica sua afirmação lançando mão de obras literárias e obras cinematográficas: o primeiro exemplo é uma obra ainda do século XIX, de Mark Twain, *As aventuras de Huckleberry Finn*. Em segundo lugar, a obra de J. D. Salinger, *O apanhador no campo de centeio*, de 1951. No ano de 1961, foi a vez de *Revolutionary Road*, de Richard Yates. Na filmografia, ele elenca: *Juventude Transviada (Rebel Without a Cause)*, de Nicholas Ray (1955); *Férias de Amor (Picnic)*, de Joshua Logan (1955); *O prisioneiro do rock (Jailhouse Rock)*, de Richard Thorpe (1957); *Kids*, de Leo Fitzpatrick (1995); *American Pie*, de Paul Weitz (1999); *Beleza Americana*, de Sam Mendes (1999).

os “castigos imoderados”, ou “abusos dos meios de correção ou disciplina” (Art.137); ou “privação de alimentos e cuidados especiais” (Art.139); ou “fatigar físico e intelectualmente com excesso de trabalhos os menores, por espírito de lucro, ou por egoísmo, ou por desumanidade, que lhe esteja subordinado” (Art.140); enfim, situações essas em que o menor poderia se “achar moral ou materialmente em perigo” (Art.135).

Assim como o Regulamento de 1923, a Parte Especial do Código de Menores também se iniciava com a criação do Juízo privativo dos *menores abandonados e delinquentes* “para assistência, proteção, defesa, processo e julgamento” desses (Art.146 ao 156). O Código trazia as mesmas competências do Regulamento ampliando-as. Portanto, além das previstas nos dez incisos do Regulamento, o Código também incluía outros incisos, embora o artigo mantivesse similitudes com o Regulamento, dispunha de outra ordem dos incisos: suprir o consentimento dos pais ou tutores para o casamento dos menores subordinados a sua jurisdição (V); conceder a emancipação (VI); expedir mandado de busca e apreensão de menores (VII); processar e julgar as infrações das leis e dos regulamentos de assistência e proteção aos menores de 18 anos (VIII); processar e julgar as ações de soldada dos menores (IX); conceder fiança nos processos (X); fiscalizar o trabalho dos menores (XI); “praticar todos os atos de jurisdição voluntária tendente já proteção e assistência aos menores de 18 anos, embora não sejam abandonados, ressalvada a competência dos juízes de órfãos” (XIII); cumprir e fazer cumprir as disposições deste Código (XV). Seguiu falando da composição dos funcionários do Juízo Privativo (art.118), especificando as funções e atribuições nos artigos seguintes.

A partir de então, tanto pelo Regulamento como pelo Código, o menor que fosse encontrado abandonado ou que tivesse cometido crime ou contravenção deveria ser apreendido ou detido (Art.157). Após o recolhimento, o menor era encaminhado ao Abrigo e submetido ao protocolo de procedimentos padrões, que eram os exames médico e pedagógico, e depois seria iniciado o processo que decidiria sobre o futuro deste menor (Art.159). Esse processo poderia ter duas finalidades distintas: uma para “investigar o estado de abandono” (Art.161), e a outra para destinar o menor de 14 a 18 anos que tivesse sido “indigitado como tendo cometido crime ou contravenção” aos ritos do processo, ou seja, o menor seria processado e julgado de acordo com as normas previstas nesse Código (Art.168).

O Código de 1927 observou as mesmas descrições de funções, competências, estrutura, atribuições e relações hierárquicas do Abrigo de Menores que foram

realizadas pelo Regulamento de 1923. Igualmente ao Regulamento, além do Abrigo o Código previa a criação dos Institutos Disciplinares para ambos os sexos: as *escolas de preservação* e as *escolas de reforma*, que adotavam o mesmo protocolo padrão de triagem e identificação já citado na nossa análise do Regulamento de 1923. Assim, a estrutura da escola de preservação feminina nada mudara. Com relação à escola de preservação e a escola de reforma masculina, houve algumas inovações, por exemplo, a Escola Quinze de Novembro passou a ser a escola de preservação destinada aos menores abandonados do sexo masculino (Art.203). Também para os menores do sexo masculino deveria haver uma outra escola, destinada a ser a escola de reforma, a qual deveria “receber menores, para *regenerar pelo trabalho, educação e instrução*, os menores (...) de mais de 14 e menos de 18, que forem julgados pelo juiz de menores e por este mandados internar” (grifos nosso) (Art.204). A estrutura, o ensino, os trabalhos e a saída da escola de reforma masculina tinha composição similar ao descrito do Regulamento de 1923.

A criação do Conselho de Assistência e Proteção aos Menores, previsto pelo artigo 222 do Código de Menores de 1927, lhe atribuíam mais funções das previstas pelo Regulamento: vigiar, proteger, e colocar os menores egressos das escolas de preservação e/ou de reforma; de auxiliar o juiz de menores e os comissários de vigilância; exercer a ação sobre os menores na via pública, concorrendo para a fiel observância da lei de assistência e proteção aos menores; visitar e fiscalizar os estabelecimentos de educação de menores, fábricas e oficinas onde trabalhem, comunicando os abusos e irregularidades; fazer propaganda na Capital Federal e nos Estados, para “prevenir os males sociais e tendentes a produzir o abandono, a perversão e o crime entre os menores, ou comprometer sua saúde e vida, mas também de indicar os meios que neutralizem os efeitos desses males”; “fundar estabelecimentos para educação e reforma de menores abandonados, viciosos e anormais patológicos”; “obter dos institutos particulares a aceitação dos menores protegidos pelo Conselho ou tutelados pela Justiça”; “organizar, fomentar e coadjuvar a constituição de patronatos de menores no Distrito Federal”; “promover por todos os meios ao seu alcance a completa prestação de assistência aos menores sem recursos, doentes ou débeis”; “*ocupar-se do estudo e resolução de todos os problemas relacionados com a infância e adolescência*” (grifo nosso); “organizar uma lista das pessoas idôneas ou das instituições oficiais ou particulares que queiram tomar aos seus cuidados menores, que tiverem de ser colocados em casas de famílias ou internados”; e “administrar os fundos que forem

postos à sua disposição”. A composição do Conselho era similar a do Regulamento de 1923, conforme já indicado anteriormente.

Dessa forma, vemos que à medida que se estabeleciam os direitos dos menores, inicialmente a partir desses dois dispositivos legais, e posteriormente a partir da consolidação da rede de instituições destinadas aos cuidados, nos campos da saúde, da assistência social e da educação, se concretizava o processo de judicialização de infância no Brasil. Paralelamente a esse contexto, se desenvolviam no cenário internacional tentativas de assegurar os direitos à infância, como foi o caso da *Declaração de Direitos da Infância*, de 1924. Dessa forma, as ações nacionais, quando somadas às ações que se desenvolviam no âmbito internacional tendiam a fortalecer a construção e a representação do campo discurso acerca da assistência e proteção à infância, como veremos a seguir.

2.4. A assistência aos menores a partir dos anos 1930 e os primeiros passos dos direitos internacionais da infância

Envolvida num espírito universal e humanista, a breve *Declaração de Genebra* deu os primeiros passos para assegurar e garantir a defesa de direitos às crianças. Embora apresentasse seu texto um teor vago, amplo e difuso. Contudo, a grande importância dessa Declaração encontra-se, primeiramente, no seu pioneirismo na defesa internacional dos direitos da criança. Além disso, em segundo lugar, temos sua contribuição para o processo de internacionalização dos direitos das crianças, e, em terceiro lugar, valor simbólico fundamental para a história dos direitos das crianças no Ocidente. Promulgada em 1923 por uma organização não governamental³⁰, o *Conselho da União Internacional de Proteção à Infância*, a *Declaração* foi adotada em 1924 pela Assembleia da Sociedade das Nações, da então Liga das Nações. Ao analisar o papel que essas instituições assumiram no âmbito internacional, Flávia Piovesan afirma que, historicamente, num primeiro momento no século XX, a Liga das Nações, e posteriormente a ONU (por meio da UNICEF e da UNESCO) buscaram sempre o estabelecimento do alcance das obrigações internacionais a serem garantidas ou implementadas coletivamente (2013, p.187). Assim, os compromissos firmados internacionalmente na Declaração de Genebra, se apresentavam modestos e pouco detalhados. A primeira Declaração Universal dos Direitos das Crianças foi tão sucinta que a transcrevemos aqui na íntegra: “Os homens e as mulheres de todas as nações do mundo, reconhecendo que a Humanidade deve dar à criança o que há de melhor, afirmam seus

³⁰ Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/onu-proteccao-dh/orgaos-onu-estudos-ca-dc.html#IA>. Acessado em 05 mai 2016.

deveres independentes de preconceitos de raça, nacionalidade e religião”. Segue-se, portanto, uma lista de cinco itens firmados de obrigações para com a infância:

- I. A criança deve ser posta em condições de se desenvolver material e espiritualmente de forma normal.
- II. A criança faminta, doente, pouco desenvolvida, desencaminhada, deve ser nutrida, tratada, estimulada e posta em segurança, sendo o órfão e o abandonado protegidos e tutelados.
- III. A infância deve ser a primeira a receber socorro em caso de perigo iminente.
- IV. A infância deve ser posta em condições de prover ao seu próprio sustento e deve ser protegida contra toda a espécie de exploração.
- V. A criança deve ter elevação de sentimentos e suas melhores qualidades devem ser postas ao serviço de seus irmãos. (LIGA DAS NAÇÕES, 1924)

No Brasil essa declaração foi muito bem recepcionada. Contraditoriamente, mesmo durante o período mais autoritário do governo de Getúlio Vargas, no Estado Novo (1937-1945), a apresentação de um projeto de modernização autoritária permitiu que fossem desenhados os caminhos que possibilitariam o processo de judicialização da infância no Brasil. Para Micael Herschmann e Carlos Pereira foi durante o período varguista que ocorreu o que eles chamaram de “processo de estruturação institucional”. Ou seja, foi o momento em que foi criada no Brasil toda uma estrutura de ministérios e órgãos governamentais capazes de absorver representantes do mundo intelectual da época (HERSCHMANN & PEREIRA, 1994, p. 40). Na verdade, o que ocorria naquele contexto era que o:

Autoritarismo, exclusão de amplos segmentos sociais, prevalência do Estado sobre a sociedade civil, fragilidade da noção de cidadania, tudo isso aliado a um tom fortemente ufanista que “consolidava” uma aliança (...) entre o estado, o “povo” e diferentes segmentos intelectuais. Evidenciava-se, assim, a forte associação, no Brasil, entre a construção de uma sociedade “moderna” e a prevalência de um Estado especialmente forte e inibidor dos espaços seja da sociedade civil, seja da cidadania. Ao longo dos anos que se seguem, os desdobramentos desta modernidade “à brasileira” vão estar sempre marcados por uma oscilação, às vezes, bastante dramática, entre o recrudescimento de um discurso autoritário (viabilizado por meio de práticas bastante concretas) e tentativas de redemocratização. Assim, é no contexto deste intrincado debate, e contando com a colaboração dos personagens envolvidos, que vai ser construída, no Brasil, uma noção de “nacionalidade moderna”. (HERSCHMANN & PEREIRA, 1994, p. 37).

Conjuntamente com essas ações autoritárias, Vargas também dava espaço às medidas ratificadas nos tratados internacionais, como foi o caso da apresentação na íntegra da própria *Declaração de Genebra* através da difusão na Rádio Tupi, pelo Serviço de Propaganda e Educação Sanitária, do Departamento Nacional da Saúde (DNS), do então Ministério da Educação e Saúde (MES). No ano de 1939, essa Declaração foi divulgada

em uma das palestras proferidas na rádio do Distrito Federal, intitulada *Direitos da Criança*, pelo médico-sanitarista doutor Savino Gasparini. Nessa palestra, ele dizia que o Ministério das Relações Exteriores, por intermédio do seu Serviço de Imprensa, estava divulgando essa “célebre Declaração de Genebra, 1924”³¹. Após a divulgação de todo o texto, o médico Savino Gasparini teceu comentários preocupantes e alarmistas sobre as condições das crianças em meio à época de guerra, se referindo à Segunda Guerra que se iniciara. A concepção de cuidados para com as crianças que Gasparini proferia nessa palestra em muito se assemelhava à concepção que Comenius trazia nas suas obras *A escola da infância* e *Pampaedia*, conforme já apresentamos no primeiro capítulo. Para Gasparini “a defesa da criança começava antes do berço, mesmo antes da sua vida no ventre materno.” (1940, p.14). O discurso do médico, eivado pelo cientificismo eugenista, por um forte senso moral e nacionalista, orientava os ouvintes, que fossem candidatos ao casamento, a terem a certeza de:

possuir ótimas condições de saúde. Este ato é o mais sério da vida. O homem que pretende constituir família doente comete um duplo crime: contra a companheira de seu infortúnio e contra a sociedade, concorrendo para lançar no mundo, uma prole desgraçada. Criminosos consciente ou inconsciente os que vão casar, quando afetados de doenças capazes de atingir os filhos. (1940, p.14)

Sob um discurso essencialmente científico e nacionalista, o médico demonstra suas preocupações com relação aos cuidados para com a saúde da criança pequena:

A criança que nasce com saúde, por ser filhos de pais física e mentalmente íntegros, tem todas as probabilidades de triunfar, na vida, a despeito dos mil obstáculos opostos. Defende-se a criança atendendo-a, na hora do nascimento e nos primeiros dias de vida, em que é ainda frágil, como uma arvorezinha nova, época em que primeira vez funcionam os seus delicados aparelhos: circulatório, respiratório e digestivo. Defende-se a criança prodigalizando-lhe extremos cuidados, nos primeiros 6 meses, nos quais, pelo seu rápido crescimento, perde resistência e nos quais nenhum alimento substitui o leite materno. Defende-se a criança em seguida, nutrindo-a, vestindo-a, abrigando-a cuidadosamente até a sua entrada na escola. Habitua-se a criança, desde o primeiro dia de existência, ao asseio geral do corpo. Defende-se a criança, na

³¹Essas palestras proferidas pelo médico-sanitarista Dr. Savino Gasparini no ano de 1939, foram, posteriormente, reunidas e editadas em versão impressa, no ano de 1940, sobre o título de *Palestras de Higiene na Rádio Tupi*. Esse serviço, que tinha por função pública instruir a população sobre uma série de questões importantes que diziam respeito à saúde e à higiene, era divulgado através da Rádio Tupi sob os cuidados do Serviço de Propaganda e Educação Sanitária do Ministério da Educação e Saúde, do governo de Getúlio Vargas. Inúmeros temas foram abordados por essas palestras. Nesse exemplar, editado no ano de 1940, foram abordados vinte temas diferentes, os seus títulos foram: Saúde e Doença; A Guerra e a Saúde; Direitos da Criança; Resultado do inquérito sobre Alimentação do Povo; Disenteria Amebiana; Anemia dos Trópicos; Importância da Malária; Fatores que atuam sobre a saúde; Diagnóstico da Saúde; Futebol e Saúde; Higiene nas Fábricas; A luta contra a sífilis; A ação dos micróbios sobre o corpo; Não basta aconselhar... “Crescei e multiplicai-vos”; A Semana da Criança; Doença própria do homem civilizado; Alimentação do trabalhador; Doenças que mais matam na capital da República; Tuberculose e Previdência Social; Tuberculose.

Escola, zelando desveladamente por sua saúde física e mental, examinando-a periodicamente, instruindo-a e educando-a, em ambiente material e moralmente higiênico. (1940, p.14-15)

Em contrapartida, finalizava a palestra demonstrando em seu discurso preocupações nacionalista com realces muito além do que os meros cuidados para com a saúde e a higiene das crianças, contava também com aspectos voltados para o social e o político, que circulavam em torno da questão da construção cívica e moral de uma pátria forte:

Defende-se a criança, tutelando-a e protegendo-a, sendo órfã ou abandonada, impedindo-a por todos os meios, que seja explorada pelos pais, quando inconscientes ou perversos ou por estranhos. Defende-se a infância, dando-lhe ao lado da instrução que lhe vai iluminar a inteligência e da educação que lhe vai enobrecer a alma, uma orientação profissional destinada a emancipá-la, mais tarde, pelo trabalho honesto. O Serviço de Propaganda e Educação Sanitária do D.N.S., por meu intermédio, vem cooperar com o Ministério das Relações Exteriores no sentido de dar a mais ampla divulgação aos Direitos da Infância, fazendo um ardente apelo a todos os pais e a todos os educadores, afim de que se possa formar, em torno da criança inocente, uma sólida muralha de proteção da sua saúde, certo de ser esta a maneira mais prática de preparar os alicerces de uma Pátria mais forte, mais bela, mais culta, mais amada e mais feliz. (1940, p.15)

Em outra palestra do doutor Gasparini, intitulada *A Semana da Criança*, para tratar de temas que afligia a população brasileira, como as altas taxas de mortalidade infantil; o médico incitava os ouvintes para percorrer as “zonas pobres da ‘cidade maravilhosa’, visitar as habitações numerosas dos morros”, as péssimas condições físicas e higiênico-sanitárias que enfrentavam, sendo que tudo isso colaborava para compor um verdadeiro “espetáculo desolador da infância desprotegida” (1940, p.58). O doutor começava a palestra da seguinte forma:

Amáveis ouvintes, o Departamento Nacional de Saúde, através da sua Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância, dirigida por essa figura venerada do Dr. Olinto Oliveira, cuja vasta cultura e infinita bondade tem conseguido atrair para a infância brasileira as simpatias universais, está preparando o programa da Semana da Criança de 1939. Ela tem se repetido, desde 1932, sob a inspiração da Mensagem de Maio, do Sr. Presidente da República, dirigida a todos os interventores, chamando a atenção dos mesmo para o problema da infância. O Serviço de Propaganda e Educação Sanitária, por meu intermédio, volta mais uma vez a esta estação, que também é uma tribuna, para associar-se ao patriótico movimento, em favor das crianças, cuja mortalidade, entre nós, é apavorante. (1940, p.57).

Seguindo sua argumentação, o médico Gasparini afirmava que o “*problema da defesa da infância é novo entre nós*. A atenção das autoridades públicas, somente há pouco tempo, tem se voltado para o assunto graças à perseverança, ao ardor, a boa vontade de alguns abnegados.” (grifos nosso) (1940, p.58). A novidade da defesa da

infância e o compartilhamento desta ideia entre as nações não eram apenas novidade entre os brasileiros, mas, de uma maneira geral, eram novidades por todo o Ocidente. Esse discurso não contava com mais do que dois séculos de existência, conforme demonstramos no primeiro capítulo. Contudo, o compartilhamento internacional dessas preocupações para com as crianças era uma novidade do século XX, para ser mais específico, do pós-guerra, conforme demonstrava o médico Savino Gasparini:

Depois da Grande Guerra, a mortalidade infantil surpreendeu os dirigentes das grandes nações. A Alemanha, a Inglaterra, a França, a Itália, a Rússia, o Japão, os Estados Unidos, sentiram que era preciso correr em socorro da criança, sobre a qual se abatiam as consequências funestas de todas as loucuras e ambições dos políticos desencadeadores da guerra. (1940, p.58-59)

Esperava-se que com o progresso da ciência e da técnica as nações pudessem não só cuidar, proteger e dar assistência às crianças, como também combater as altas taxas de mortalidade infantil. A instituição de novas práticas da puericultura juntamente com a instrução materna, através da divulgação e organização de propagandas educativas, deveriam ser os primeiros passos para a diminuição da mortalidade infantil. Gasparini aludia aos exitosos exemplos da Inglaterra e dos Estados Unidos (que em menos de 20 anos a mortalidade teria abaixado para 60 em 1000 casos, sendo que antes eram de 150 em 1000 casos), contrastando-os com a péssima realidade brasileira, que “mesmo em localidades mais saudáveis, as que servem de sanatório aos favorecidos da fortuna, a mortalidade em cada mil nascidos é superior a 500.” (1940, p.59). Diante desse quadro desolador, Gasparini elencava a instrução higiênica das mães como a primeira medida que deveria ser tomada, devia torná-las senhoras das “noções modernas de puericultura”. Para isso, oferecia sugestões imbuídas do espírito cientificista, nacionalista e civilizatório:

A Divisão do Amparo à Maternidade e à Infância, com o apoio do Sr. Presidente da República que pretende transformá-la em Departamento Nacional da Criança, coordenou todas as atividades relativas à sua proteção e bem poderia inaugurar, em cada município do Brasil, pelo menor “uma escola de puericultura” durante a “semana da criança”, em 1939, e estimular a instalação de “lactário” junto de cada escola, a fim de alimentar aqueles que não tem mãe ou aqueles cujas mães não tenham recursos para criar ao seio os seus pobres bebês. Não faltarão médicos que se proponham a auxiliar este empreendimento altruístico, pois, todos os médicos sabem que as maiores conquistas da Civilização Moderna estão ligadas indissolavelmente às conquistas da Medicina e da Higiene, curando e prevenindo doenças. Ministras a essas mães os ensinamentos da puericultura é auxiliá-las a defender com eficiência a vida dos filhos, principalmente até um ano de idade, período de maior crescimento e de menor resistência às infecções. Quando a cada mãe brasileira for, ao mesmo tempo, **mãe e enfermeira**, estou certo que a mortalidade infantil ficará reduzida ao mínimo. Ainda ontem, perguntando-se ao Sr. Presidente da República, em que repousava, na sua opinião, “a melhor esperança do Brasil” respondeu “repousava na ação e no

pensamento das novas gerações”. Urge, portanto, fortalecer física, moral e intelectualmente a criança, para que “as novas gerações” que devem ser “gerações novas” sejam fortes e possam realizar aquelas “nobres e elevadas ações que engrandecem a História da Pátria e possam produzir os atos pensamentos, criadores da ciência, da literatura e da arte”, únicos compatíveis com a verdadeira civilização. São os votos do Serviço de Propaganda e Educação Sanitária, na “SEMANA DA CRIANÇA”. (grifos do autor, 1940, p.59-60)

Nessa palestra, em específico, proferida na Rádio Tupi, que tinha uma temática voltada para uma comemoração nacional, a Semana da Criança, fica evidente a mentalidade científicista, progressista, eugênica e nacionalista no discurso de um representante da classe médica. Outra importante questão que foi evidenciada nessa palestra foi o problema que afligia o Brasil da alta mortalidade infantil, uma vez que este gerava uma grande preocupação com o futuro da pátria. Assim, a preocupação do médico Gasparini ao fazer a exposição desse problema, traz à luz a concepção cristalizada da infância enquanto depositário das esperanças do futuro. Dessa forma, imbuídos nesse espírito de construção da pátria, o governo varguista do Estado Novo estendeu e sistematizou por todo o território nacional, de maneira autoritária, medidas de políticas públicas responsáveis por modificar o campo social³². Dentre elas podemos citar as medidas voltadas para a “proteção e a assistência à maternidade, à infância e aos adolescentes”. Conduzidas pelo Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, temos: primeiramente, a reorganização próprio Ministério da Educação e Saúde Pública, passando esse a denominar-se apenas de *Ministério da Educação e Saúde* (MES)³³. Órgão esse que se responsabilizaria, a partir de então, por promover as ações voltadas para saúde e educação, embora contasse sempre com o auxílio do Conselho Nacional do Serviço Social. Em segundo lugar, a criação do *Departamento Nacional da Criança*, o órgão subordinado ao MES, responsável pela “coordenação de todas as atividades nacionais relativas à proteção à maternidade, a infância e a adolescência”, conforme expressava o artigo 5º do Decreto-Lei nº 2.024 que o criava, de 17 de fevereiro de 1940, e que *fixava as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País*. Em terceiro lugar, através dessa nova estrutura ministerial,

³² Inúmeras medidas foram adotadas no governo de Vargas que diziam respeito ao campo privado da vida e, especialmente, ao campo público, como por exemplo, o Decreto-Lei nº 3.200, de 19 de abril de 1941, que *Dispõe sobre a organização e proteção da família*, ao procurar sistematizar todas as relações cíveis referentes ao matrimônio, ao casamento religioso e civil, despesas matrimoniais, pensões, mútuos para casamentos, sobre os filhos naturais, regimes matrimoniais, bens de família, família em condição de miséria, ensino e muitas outras questões trabalhadas nesse decreto.

³³ Criado pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que conferia uma *nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública*.

a instituição dos serviços de puericultura pelo Brasil: primeiro com a criação do primeiro *Instituto Nacional de Puericultura* do Brasil, pelo art. 54 do Decreto 378 de 1937 (o mesmo decreto que reorganizou o MES); segundo pela criação e obrigatoriedade do ensino de *Puericultura e Clínica da primeira infância*, na Faculdade Nacional de Medicina, sendo que este deveria ser ministrado até a sexta série do curso³⁴; e, por último, com a criação de cursos de puericultura pelo Departamento Nacional da Criança, como o curso de *Puericultura e de administração de serviços de amparo à maternidade, à infância e à adolescência*. A finalidade desse curso era “preparar especialistas aptos para organizarem e dirigirem tais serviços, em qualquer ponto do território nacional”, conforme expressava o artigo 1º do Decreto-Lei nº 4.730 de 23 de setembro de 1942³⁵. Todas essas medidas tinham por objetivo promover o “bem maior da nação”, através da redução das altas taxas de mortalidade infantil, além de melhores condições sociais, sanitárias e educacionais das gestantes, das crianças e dos adolescentes. Através do *Instituto Nacional de Puericultura*³⁶, que foi o órgão responsável por formular e executar a política de assistência materno-infantil no governo varguista, o Estado atuava em duas frentes: uma na esfera educacional, com a

³⁴ Esta obrigatoriedade de inclusão do ensino de “Puericultura e Clínica da primeira infância” no currículo do curso de medicina veio com o decreto Decreto-Lei nº 98, de 23 de dezembro de 1937, que *Incorpora à Universidade do Brasil o Instituto Nacional de Puericultura*.

³⁵ O Decreto-Lei nº 4.730, de 23 de setembro de 1942, dispunha sobre *a organização, no Departamento Nacional da Criança, de um curso de puericultura e de administração de serviços de amparo à maternidade, à infância e à adolescência e dá outras providências*. Sendo que ele foi revisto tempos mais tarde, ainda durante o governo de Vargas, fazendo algumas alterações nos cursos de puericultura, pela Lei nº 2.189 de 03 de março de 1954, que *Reorganiza os Cursos do Departamento Nacional da Criança (C.D.N.Cr), e dá outras providências*.

³⁶ O Instituto Nacional de Puericultura (INP) da Universidade do Brasil (atual Instituto de Pediatria e Puericultura Martagão Gesteira da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ), criado pelo Decreto n.º 378, de 13 de janeiro de 1937, que reorganizou o Ministério da Educação e Saúde (MES). Inicialmente o Instituto foi subordinado diretamente ao Departamento Nacional de Saúde do MES, contudo, meses depois foi incorporado à Universidade do Brasil, criada pelo Decreto-Lei n.º 98 de 23 de dezembro de 1937. Esse decreto alterou o nome do Instituto Nacional de Puericultura para, somente, Instituto de Puericultura (IP). Quando na sua criação o INP foi organizado pelo pediatra baiano Joaquim Martagão Gesteira, a pedido do presidente Getúlio Vargas, em 1937. “Sua criação fez parte da política de assistência materno-infantil posta em prática no país durante o Estado Novo. Essa política teve início na década de 1920, com a criação da Inspetoria de Higiene Infantil, instituída como parte da reforma da saúde pública comanda por Carlos Chagas, e, após a Revolução de 1930, ficou a cargo da Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância. A principal característica dessa política foi justamente a prioridade dada à popularização da puericultura por meio de ações de cunho cultural e pedagógico. Uma das atribuições do INP era ministrar cursos livres que tinham como público-alvo mulheres, mães e meninas em idade escolar” (2015, p.1). Segundo a historiadora Lidiane Monteiro Ribeiro, o INP foi capaz de ampliar o alcance da puericultura, transformando-a numa prática cultural amplamente difundida. Para a referida historiadora, o médico “Joaquim Martagão Gesteira pertence à geração de pediatras e puericultores responsáveis pela institucionalização da pediatria no Brasil. Ao lado de Carlos Arthur Moncorvo Filho, Antônio Fernandes Figueira e Luiz Barbosa, no Rio de Janeiro, e de Alfredo Ferreira de Magalhães, na Bahia, participou ativamente na fundação de entidades filantrópicas de caráter, simultaneamente, público e privado, onde o modelo médico-filantrópico de assistência à saúde da infância foi organizado” (2015, p.4).

instrução materna dos cuidados essenciais com os recém-nascidos; e na prestação de assistência à saúde da mãe e da criança pobre (RIBEIRO, 2015).

A Lei nº 378, de 1937, trouxe muitas novidades ao antigo Ministério da Educação e Saúde Pública. A primeira delas foi a nova organização do próprio Ministério, que não ficou apenas na mudança do nome, (Art.1º) Ministério da Educação e Saúde (MES). A segunda novidade foram as organizações e atribuições das atividades adquiridas na esfera federal (Art. 2º): “a) a educação escolar e a educação extraescolar; b) a saúde pública e a assistência médico-social”. Nessa nova organização do MES passou a ser constituído de órgãos de: a) direção; b) de execução (art.3º). Sendo que para melhor atuação administrativa dos serviços dividiram o Brasil em oito áreas de atuação, regiões, previstas no artigo 4º:

- a) 1ª Região, constituída pelo Distrito Federal e pelo Estado do Rio de Janeiro;
- b) 2ª Região, constituída pelo Território do Acre e pelos Estados do Amazonas e Pará;
- c) 3ª Região, constituída pelos Estados do Maranhão, Piauí e Ceará;
- d) 4ª Região, constituída pelos Estados do Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas;
- e) 5ª Região, constituída pelos Estados de Sergipe, Bahia e Espírito Santo;
- f) 6ª Região, constituída pelos Estados de São Paulo e Mato Grosso;
- g) 7ª Região, constituída pelos Estados do Paraná, Santa Catharina e Rio Grande do Sul;
- h) 8ª Região, constituída pelos Estados de Minas Gerais e Goiás;

O artigo 5º dizia que os órgãos de direção, cujo conjunto formava a Secretaria do Estado, eram os seguintes: “a) Gabinete do Ministro; b) órgãos de administração geral; c) órgãos de administração especial; d) órgãos complementares”. Os órgãos de administração especial se referiam ao pessoal e à contabilidade (art.7º). Os órgãos de administração especial (art.8º) eram divididos nos: a) Departamento Nacional de Educação (DNE); b) Departamento Nacional de Saúde (DNS). Nessa relação hierárquica, cabia ao Departamento Nacional de Educação (art.9º) “a administração das atividades relativas à educação escolar e à educação extraescolar”. Ou seja, as atividades relativas à educação escolar diziam respeito às atividades desenvolvidas em instituições de ensino, como especificava dos artigos 34 ao 40, por exemplo, as universidades, as faculdades, os colégios, as escolas de artes e ofícios e institutos. Agora, as atividades relativas à educação extraescolar, como especificava os artigos 41 ao 50, diziam respeito às atividades desenvolvidas em instituições do tipo: os institutos

de pesquisa científica, os observatórios, as bibliotecas, os museus e serviços educativos por meio de rádio³⁷.

O Departamento Nacional de Educação (DNE) era composto pelo gabinete do diretor geral e mais outro oito diretores para as seguintes divisões: “a) Divisão de ensino Primário; b) Divisão de Ensino Industrial; c) Divisão de Ensino Comercial; d) Divisão de Ensino Doméstico; e) Divisão de Ensino Secundário; f) Divisão de Ensino Superior; g) Divisão de Educação Extraescolar; h) Divisão de Educação Física;” (art.10). O DNE, assim como o Departamento Nacional de Saúde (DNS)³⁸ eram divididos ainda em órgãos de execução (Art.27), o quais, por sua vez, eram divididos em: a) serviços intermediários; b) serviços relativos á educação; c) serviços relativos á saúde; d) serviços auxiliares. Os serviços intermediários eram divididos em duas delegacias federais, uma de educação e a outra de saúde (Art.28). O artigo 29 previa que essas delegacias deveriam ser estabelecidas em cada uma das oito regiões previstas no artigo 4º da lei. A competência da delegacia federal de educação se consistia em: “fazer a inspeção dos serviços federais de educação, promover a fiscalização dos estabelecimentos de ensino reconhecidos federalmente, e ainda exercer as atividades que se tornarem necessárias à efetivação da colaboração da União nos serviços locais de educação escolar e de educação extraescolar” (Art.30). Estas delegacias eram dirigidas por delegados federais de educação, os quais eram auxiliados por técnicos de educação (Art.30 § 1º). Outra novidade que a Lei nº 378/37 trouxe foi a criação do *Serviço de Propaganda e Educação Sanitária*, substituindo, assim, a Secção de Informações, Propaganda e Educação Sanitária, da atual Diretoria Nacional de Saúde e Assistência

³⁷ A relação das instituições de educação escolar consideradas pela lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, citadas acima são: Universidade do Brasil (art. 34); as seguintes faculdades: Faculdade de Direito do Recife, Faculdade de Direito do Ceará, Faculdade da Medicina da Bahia, Faculdade de Medicina de Porto Alegre e Escola Politécnica da Bahia (art. 35); o Colégio Pedro II (art. 36); a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz e as escolas de aprendizes artífices (art. 37); o Instituto Benjamim Constant e o Instituto Nacional de Surdos Mudos (art. 38); o Instituto Nacional de Pedagogia (art. 39); o Instituto Nacional de Cinema Educativo (art.40). A relação das instituições extraescolares que eram consideradas: o Instituto Oswaldo Cruz (art.41); o Observatório Nacional (art.42); a Biblioteca Nacional (art.43); o Instituto Cayrú (art.44); a Casa de Ruy Barbosa (art.45); o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (art.46); o Museu Histórico Nacional (art.47); o Museu Nacional de Bellas Artes (art.48); o Serviço de Radiodifusão Educativa (art.50).

³⁸ Não nos interessa aqui analisar as funções atribuídas, de maneira geral, ao Departamento Nacional de Saúde (DNS), do Ministério, referentes à saúde pública, à assistência médico-social e à assistência hospitalar. Contudo, no que se refere ao DNS, por ora, apenas nos interessa saber que foi justamente a partir desse novo desenho do MES, com o artigo 14 alínea “d” da lei nº 378/37, que houve criação da *Divisão de Amparo á Maternidade e á Infância*, dentre as 4 divisões especializadas do DNS (as outras divisões eram: a) Divisão de Saúde Pública; b) Divisão de Assistência Hospitalar; c) Divisão de Assistência a Psicopatas). A *Divisão de Amparo á Maternidade e á Infância* seria a responsável por coordenar e gerir todas as atividades e políticas sociais voltadas para o amparo e assistência à maternidade, à saúde das crianças e aos serviços de puericultura.

Médico-Social. O Serviço de Propaganda e Educação Sanitária tinha a finalidade de “promover o desenvolvimento da cultura sanitária do povo, pela divulgação de conhecimentos de higiene individual e de saúde pública, inclusive os relativos à criança” (art.61). Esse serviço foi aqui exemplificado por meio das palestras apresentadas na Rádio Tupi pelo médico sanitarista Dr. Saviani Gasparini.

A partir do Decreto-Lei nº 2.024 de 1940, que fixava *as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País*, se organizaram no Brasil os serviços de assistência e proteção à maternidade, à infância e à adolescência, objetivando-se, de modo sistemático e permanente, conforme o artigo 1º, a “criar para as mães e para as crianças favoráveis condições que, na medida necessária, permitam àquelas uma sadia e segura maternidade, desde a concepção até a criação do filho, e a estas garantam a satisfação de seus direitos essenciais no que respeita ao desenvolvimento físico, à conservação da saúde, do bem estar e da alegria, à preservação moral e à preparação para a vida”. Isso levou, conforme o artigo 2º, a composição de forças, “nas esferas federal, estadual e municipal, na articulação dos órgãos administrativos relacionados com o problema, bem como dos estabelecimentos ou serviços públicos”.

A criação do Departamento Nacional da Criança, pelo artigo 4º do Decreto-Lei nº 2.024/40, órgão subordinado diretamente ao Ministério da Educação e Saúde, extinguiu automaticamente a Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância do Departamento Nacional de Saúde, do mesmo Ministério (Art. 22). As competências atribuídas a esse Departamento, previstas no artigo 6º, eram dispostas da seguinte maneira:

- a) Realizar inquéritos e estudos relativamente à situação, em que se encontra, em todo o país, o problema social da maternidade, da infância e da adolescência;
- b) Divulgar todas as modalidades de conhecimentos destinados a orientar a opinião pública sobre o problema da proteção à maternidade, à infância e à adolescência, já para o objetivo da formação de uma viva consciência social da necessidade dessa proteção, já para o fim de dar aos que tenham, por qualquer forma, o *mister* de tratar da maternidade ou de cuidar da infância e da adolescência os convenientes ensinamentos desses assuntos;
- c) Estimular e orientar a organização de estabelecimentos estaduais, municipais e particulares destinados à proteção à maternidade, à infância e à adolescência;
- d) Promover a cooperação da União com os Estados, o Distrito Federal e o Território do Acre, mediante a concessão do auxílio federal para a realização de serviços destinados à proteção à maternidade, à infância e à adolescência.
- e) Promover a cooperação da União com as instituições de caráter privado, mediante a concessão da subvenção federal destinada à manutenção

e ao desenvolvimento dos seus serviços de proteção à maternidade, à infância e à adolescência;

f) Fiscalizar, em todo o país, a realização das atividades que tenham por objetivo a proteção à maternidade, à infância e à adolescência;

Para ajudar o Departamento Nacional da Criança na sua função de estudos de questões relativas à proteção à maternidade, à infância e a adolescência, este contaria com o apoio do Conselho Nacional de Serviço Social (Art.7º). Outra novidade que este Decreto-Lei trouxe ainda no governo varguista foi, no artigo 17, com a comemoração do Dia da Criança, em todo o país, estabelecida no dia 25 de março. Sendo que o “objetivo principal dessa comemoração avivar na opinião pública a consciência da necessidade de ser dada a mais vigilante e extensa proteção à maternidade, à infância e à adolescência”. Dessa forma, em outubro de 1941, através do Decreto-Lei nº 3.775, o *Departamento Nacional da Criança* recebeu a sua organização, sendo, portanto, composto pelos seguintes órgãos: “Divisão de Proteção Social da Infância; Divisão de Cooperação Federal; Instituto Nacional de Puericultura; Serviço de Administração” (Art.1º). Este Decreto também reforçava a obrigatoriedade do ensino de Puericultura e clínica da primeira infância na sexta série do curso de medicina (§2º Art. 1º). Além de estabelecer a obrigação do Instituto Nacional de Puericultura em fornecer “os elementos necessários ao ensino de puericultura e clínica da primeira infância, mediante a realização de pesquisas de sua competência” (§3º Art. 1º).

Na preocupação com a institucionalização dos cuidados e assistência à maternidade, à infância e à adolescência, em setembro de 1942, o governo varguista, através do Decreto-Lei nº 4.730, sob a responsabilidade do Departamento Nacional da Criança, organizou o curso de *puericultura e de administração de serviços de amparo à maternidade, à infância e à adolescência*. Esse órgão se destinava “ao preparo de especialistas aptos para organizarem e dirigirem tais serviços, em qualquer ponto do território nacional” (Art.1º). Essas medidas procuravam construir meios de evitar as altas taxas de mortalidade infantil pelo Brasil afora. Anos mais tarde, esse mesmo curso foi alvo de novas medidas presidenciais. Em março de 1954, através da Lei de nº 2.189, buscou-se reorganizar os cursos ofertados pelo Departamento Nacional da Criança. Primeiramente os objetivos foram revistos, pontuando-os especificadamente: “I - formar pessoal habilitado a organizar e dirigir serviços de proteção à maternidade, à infância e à adolescência; II - promover o aperfeiçoamento, ou a especialização de pessoal para as diversas atividades dos serviços de proteção à maternidade, à infância e a adolescência;

e III - preparar pessoal habilitado a executar serviços auxiliares atinentes às finalidades do Departamento Nacional da Criança (D.N.Cr.)” (Art.1º). Para atender a todas essas finalidades, foram definidos também todos os cursos ofertados pelo órgão: “I - Curso de Puericultura e Administração (C.P.A.); II - Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização (C.A.E.); III - Cursos de Adestramento de Pessoal Auxiliar (C.A.P.)” (Art.2º).

Nesse período também foi criado, por meio do Decreto-Lei nº 3.799 de 1941, o *Serviço de Assistência a Menores (SAM)*. Na verdade, esse Decreto dava novos ares institucionalizados a antigas práticas de recolhimento de *menores abandonados e delinquentes* para os abrigos, escolas de preservação e outras instituições com mesmas finalidades. A criação do SAM se deu com a transformação do *Instituto Sete de Setembro* neste. O Instituto Sete de Setembro, criado pelo Decreto nº 21.548, de 13 de junho de 1932, havia sofrido reorganizações em 1939, através do Decreto-Lei nº 1.797. Este último Decreto reforçava, no seu artigo 1º, que esse Instituto estava subordinado ao Ministro da Justiça e Negócios Interiores, do então ministro, Francisco Campos, e especificava seus objetivos, competências e domínios: “compreenderá, além do abrigo provisório dos menores à disposição do Juiz de Menores do Distrito Federal, os serviços de investigação social e de exame médico-psico-pedagógico dos mesmos e respectivos tratamentos, até que tenham conveniente destino”. Nesse contexto do governo Vargas, vemos que os discursos e as práticas das instituições destinadas ao abrigo e recolhimento dos *menores abandonados e delinquentes* se tornaram mais ferrenhos e repressivos, principalmente após a aprovação deste Decreto-Lei de criação do SAM. Para as irmãs Irma Rizzini e Irene Rizzini (2004), este foi o momento em que o discurso da “defesa e da segurança nacional” tornou-se o sustentáculo ideológico do novo órgão de proteção aos *menores*, de modo que as práticas institucionais o utilizaram contra a ameaça comunista vislumbrada pela ditadura de Vargas (2004, p.36). Assim, durante o Estado Novo varguista intervir junto à infância torna-se uma questão de defesa nacional. Nesse quesito, de recolhimento e de limpeza das ruas, a assistência aos menores, centralizada e subordinada ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores e articulado com o Juízo de Menores do Distrito Federal, era uma estratégia muito importante. As funções atribuídas ao SAM, no artigo 2º do Decreto-Lei nº 3.799/41, elucidam essa questão:

- a) Sistematizar e orientar os serviços de assistência a menores desvalidos e delinquentes, internados em estabelecimentos oficiais e particulares;
- b) Proceder à investigação social e ao exame médico-psicopedagógico dos menores desvalidos e delinquentes;
- c) Abrigar os menores, á disposição do Juízo de Menores do Distrito Federal;

- d) Recolher os menores em estabelecimentos adequados, a fim de ministrar-lhes educação, instrução e tratamento sômato-psíquico, até o seu desligamento;
- e) Estudar as causas do abandono e da delinquência infantil para a orientação dos poderes públicos;
- f) Promover a publicação periódica dos resultados de pesquisas, estudos e estatísticas;

Para atender a todas essas finalidades, o SAM contava com a seguinte estrutura: “Secção de Administração (S.A.); Secção de Pesquisas e Tratamento Sômato-psíquico (S.P.T.); Secção de Triagem e Fiscalização (S.F.T.); e Secção de Pesquisas Sociais e Educacionais (S.S.E.)” (Art.3º). Além de contar com a incorporação de outros órgãos (Art.4º): “a) o Instituto Profissional Quinze de Novembro, atual Escola Quinze de Novembro; b) a Escola João Luiz Alves; c) o Patronato Agrícola Artur Bernardes; e d) o Patronato Agrícola Venceslau Braz.” Embora subordinados técnica e administrativamente ao SAM, esses órgãos tinham seus próprios regimentos. Foi grande a importância que o SAM adquiriu no Distrito Federal para tratar de todas as questões referentes aos *menores abandonados, desvalidos e delinquentes*. Todo e qualquer estabelecimento de assistência aos menores desvalidos só poderia “ser subvencionados ou admitir internados sob contrato, após audiência do S.A.M.”, sendo que esses mesmos estabelecimentos passariam, então, a “funcionar sob a fiscalização e orientação técnica do S.A.M.” (Art.5). Ao Juízo de Menores cabia fiscalizar “a parte relativa ao regime disciplinar e educativo dos internados” (Art. 6º).

Contudo, a má fama que o SAM adquiriu em decorrência das denúncias e das acusações em jornais e revistas cariocas, tais como a que a instituição fabricava “criminosos” e a de que era como uma “escola crime” (RIZZINI, 2004, p. 34), alterou o cenário dos discursos acerca da infância no Brasil. As práticas delatadas pelas mídias cariocas chocavam-se com o que a sociedade esperava sócio e educativamente da instituição. A todo o tempo, os discursos oficiais revisitavam a concepção de infância como futuro social e a imagem da criança feliz. Questões caras para a construção da nação. Contardo Calligaris na sua obra *A Adolescência*, na qual explica que na modernidade:

Paradoxalmente, as crianças devem ao mesmo tempo ser felizes e se preparar ativamente para conseguirem tudo o que nós não conseguimos. A transmissão dessa tarefa é crucial, constitutiva da infância moderna, que, portanto, não é só uma imagem estática de felicidade, mas uma espécie de promessa. Por isso, a modernidade pode ser paradoxalmente hiperprotetora e violenta com suas crianças: ela venera, protege as que têm condições de ser portadoras da promessa, ou seja, mandatárias dos sonhos dos adultos. E pode brutalmente deixar cair, abandonar, aquelas que por qualquer razão não têm

ou parecem não ter condição de realizar um dia nossas esperanças. (CALLIGARIS, 2014, p. 67).

Essa questão da infância e da adolescência enquanto *futuro social* e depositários da esperança da nação, tão presente nos discursos, não somente na época de Vargas, mas na modernidade, de maneira geral, tornou possível que o campo da educação surgisse como um terreno propício e legitimado para ser o portador do discurso da infância. Principalmente porque a educação passaria a ser encarada como a redentora dos problemas dos menores abandonados e delinquentes.

2.5. Segundas considerações finais

É de fundamental importância a compreensão de como se desenvolveu no Brasil o processo de judicialização da infância, de maneira articulada, entre os campos assistencial, jurídico, sanitário e educacional. Em muitos momentos as políticas voltadas para atender às crianças e aos adolescentes, ao longo do século XX, no Brasil foram conjugadas numa única medida. Além disso, foram institucionalizadas, orientadas e supervisionadas pelo mesmo órgão (MES), sendo, portanto, impossível distingui-las, pois, muitas vezes, os seus objetivos se confundiam. Principalmente no que se referiam às instituições criadas para atender a essas parcelas da população (crianças e adolescentes), apresentavam o caráter educativo, instrutivo, repressivo e de reclusão. Como foram os casos das escolas criadas e previstas pelo Regulamento de 1923 e pelo Código de 1927: de preservação, escolas de reforma, o abrigo; além das escolas oficinas e escolas campos que foram criadas posteriormente. Embora não seja tema do nosso trabalho, não é possível deixar de registrar a vigilância à maternidade – biológica, comportamental e psicológica. Ao homem cabia a preservação – cuidar de repassar bons genes – à mulher cabia tutelar a prole, mas, para tanto, precisava ser tutelada antes. A maternidade se transforma no “lugar mito” da cuidadora: a mãe é enfermeira, e parece muito sintomática que o Ministério da Educação esteja fundido ao da Saúde. Cura-se, assiste-se, educa-se. A vigília é constante e, por isso, há pouco lugares santificados para as mulheres fora da maternidade.

Embora ainda não se possa falar em campos de atuação completamente distintos hoje, a educação e a assistência começaram, no final dos anos 1980, a trilhar caminhos separados. A primeira apresentava-se sob um discurso universal como a redentora da moral e dos bons costumes sociais para todas as crianças, embora não fosse a única

ofertada a todos os segmentos sociais, em termos de qualidade e de modalidade. Enquanto que a segunda visava atender, principalmente, a uma parcela em específico da população brasileira, as classes populares. Os caminhos e as tensões que envolvem essa relação serão assuntos do próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

ANOS DE 1960-1990: A JUDICIALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL – A EDUCAÇÃO VITORIOSA, SERÁ?

A educação pode fazer uma grande diferença para a humanidade.

John Locke

3.1. Terceiras considerações iniciais

Conforme discutimos no capítulo anterior, a construção do *sistema de assistência social e jurídica à infância* no Brasil, a partir do início dos anos de 1920, possibilitou que a infância se adequasse a um ordenamento jurídico-político. Este acontecimento deu início ao *processo de judicialização da infância no Brasil*, mediante a criação e a difusão, em grande escala, de políticas de internação e de reclusão dos *menores abandonados e delinquentes*, destinando-os, portanto, a instituições asilares, como os orfanatos, as casas de educação, as escolas de preservação, as escolas reformas, dentre outras instituições públicas, privadas, conveniadas, filantrópicas e religiosas. Nesse contexto do início do século XX, desenhavam-se no cenário internacional os primeiros esboços para a consolidação das políticas de proteção da infância, como foi o caso da *Declaração de Genebra*, de 1924, da então Liga das Nações.

Este último capítulo objetiva compreender, em um primeiro momento, os movimentos internacionais portadores do discurso humanitário de defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, através da *Declaração dos Direitos da Criança*, de 1959, e posteriormente, da *Convenção sobre os Direitos da Criança*, de 1989. Ao nos referimos a esses documentos internacionais, buscaremos salientar dois pontos importantes: o primeiro, a consolidação e o fortalecimento do discurso de proteção à infância internacionalmente. Para tanto, é necessário lançar luz sobre o que era também defendido no campo dos direitos humanos, principalmente a partir do ano de 1945, com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), e de 1948, com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. O segundo ponto importante, o alinhamento entre os discursos desses documentos internacionais com as políticas brasileiras destinadas à infância, uma vez que o Brasil foi signatário de todas essas declarações e convenções.

Esclarecido os dois pontos mencionados, à luz desse discurso humanitário, voltaremos nosso olhar para as políticas brasileiras que se conjugavam num sistema de

assistência social, jurídico e educacional. Trataremos especialmente das políticas desenvolvidas no contexto dos anos de 1950, 1960 e 1970, momento em que houve o enrijecimento da política brasileira por conta da Ditadura Militar, se propagando também para as políticas destinadas aos *menores*. Foi justamente nessa conjuntura, em 1964, que surgiu a *Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor* (FUNABEM) encarregada da *Política Nacional do Bem-Estar do Menor* (PNABEM), como veremos adiante. Em consonância com as medidas autoritárias e centralizadoras, foram adotadas políticas educacionais que deveriam se sintonizar com os rígidos controles sociais, buscando educar e orientar os menores de acordo com a moral e os bons costumes, como foi o caso da *doutrina da Educação Moral e Cívica*, instituída no Brasil no ano de 1969. Essa doutrina marcou profundamente a educação nacional, fazendo alterações na primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional, de 1961, levando a sanção de outra lei da educação no ano de 1971.

Por fim, veremos como a década de 1980, que foi marcada por intensas transformações políticas, econômicas e sociais, rompeu com essa lógica estrutural da política da infância no Brasil. É importante lembrar que em 1985, com o fim da Ditadura Militar, o país viveu um processo de redemocratização que resultou na volta do Estado Democrático de Direito e, por conseguinte do Estado de Legalidade (FRIEDE, 2010). Com essa situação política de democracia, temos o ápice desse processo com a instituição da Assembleia Nacional Constituinte sob a presidência do Deputado Federal Ulisses Guimarães, do PMDB, no dia 2 de fevereiro de 1987. Tendo como resultado final a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, a Constituição Cidadã, como ela ficou conhecida, no dia 5 de outubro de 1988. Desta forma, a partir do texto Constitucional, podemos perceber várias mudanças ocorridas nos âmbitos social, assistencial, jurídico, político, sanitário e educacional. Essas transformações possibilitaram que o processo de judicialização da infância tivesse três mudanças significativas: primeiramente, nesse contexto da retomada da democracia, e em consonância com medidas tomadas internacionalmente, a defesa dos direitos humanos assumiu grandes proporções, se direcionando a vários setores da sociedade civil, como por exemplo, os idosos, os portadores de necessidades especiais e as crianças e os adolescentes. Podemos afirmar que no Brasil a promulgação do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, de 1990, coroou esse processo humanitário. Em segundo lugar, o processo de judicialização da infância não estaria mais centrado na assistência e na proteção dos *menores abandonados e delinquentes* ou dos *menores em situação de*

risco, mas sim em garantir direitos, dos quais tanto às *crianças* quanto os *adolescentes* passaram a serem portadores. Em terceiro lugar, o processo de judicialização da infância passou a acontecer não mais em ação conjunta, intermediada pelos campos assistencialista e educacional, mas separadamente. Em âmbito internacional, principalmente com relação aos países em desenvolvimento, a educação passou a ser vista como a redentora do futuro das novas gerações, a única capaz de solucionar os problemas da infância pobre e desvalida.

Todos os documentos jurídicos utilizados como fonte neste terceiro capítulo nos revelaram as imbricadas relações políticas de um cenário brasileiro muito peculiar. Neste lócus, se desenvolveram as políticas destinadas à infância, através de um aparato oficial de assistência e de proteção aos *menores*, erigindo um campo discursivo responsável por trazer a um ápice o processo de judicialização da infância no Brasil no contexto dos anos de 1980 e 1990.

3.2. O discurso de defesa dos direitos das crianças: a educação como a redentora dos problemas dos *menores abandonados e delinquentes*

Na esteira dos movimentos internacionais, liderados pela ONU, de defesa e valorização dos direitos humanos fundamentais e das liberdades, a *Declaração dos Direitos da Criança* foi aprovada por unanimidade, pelas 78 nações membros, no dia 20 de novembro de 1959. Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, essa Declaração retomou os princípios, os direitos e as liberdades defendidos tanto na *Carta das Nações Unidas* de 1945 como na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948. Tendo em mente a “condição especial das crianças”, como está expresso no preâmbulo, exigiu-se, portanto, uma Declaração à parte, que fosse inspirada também na *Declaração de Genebra de 1924*. Desta feita, os primeiros trabalhos e a primeira redação da Declaração datam de 1946, e couberam à *Comissão Social* e à *Comissão dos Direitos Humanos*. No entanto, o seu texto final foi elaborado pelo *Comitê Social, Humanitário e Cultural da Assembleia Geral*.

É importante compreender a historicidade contida tanto nessa *Declaração dos Direitos da Criança*, como na *Declaração de 1948*, as quais devem ser vistas como uma tentativa de se estabelecer, internacionalmente, por meio dos direitos ratificados, determinados padrões de conduta e de moral por todo o Ocidente, cabendo às nações membros aspirá-los. Um padrão se desenhava a partir do reconhecimento de uma série de direitos humanos fundamentais, de princípios e de liberdades, os quais objetivavam a

sua concretização, a observância e a normatização de condutas internacionais. Dessa forma, o discurso veiculado por esses movimentos humanitários internacionais adquiriram outro status no pós Segunda Guerra.

Esse foi o caso da Declaração de 1959, que embora fosse sucinta, contendo apenas 10 princípios, como a *Declaração de Genebra* de 1924 também o foi, se destacou por aprofundar muito mais nas questões humanitárias da infância. A aceitação unânime por toda a comunidade internacional membro da ONU tornou essa Declaração mais do que mera enumeração dos direitos, princípios e liberdades que faziam jus a todas as crianças. Os horrores do pós-guerra e as sentenças proferidas pelos crimes de guerra no tribunal de Nuremberg impactaram as sensibilidades, ou melhor, a *consciência de Humanidade*, como consta no preâmbulo da Declaração de 1948, em todo o Ocidente. O preâmbulo da *Declaração do Direito da Criança* ressaltava também essa mudança: “Visto que a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada, antes e depois do nascimento”. A partir de agora o que se buscava era o bem-estar das crianças, “visto que a humanidade deve à criança o melhor de seus esforços”. O rol de todos os direitos enunciados por essa Declaração deveria garantir as condições essenciais que fossem capazes de assegurar o bem-estar da criança e que, portanto, seria suficiente para conceder as crianças “uma infância feliz”. Para isso, ainda no preâmbulo, a Assembleia Geral apelava que aos pais,

os homens e as mulheres em sua qualidade de indivíduos, e as organizações voluntárias, as autoridades locais e os *Governos nacionais reconheçam estes direitos e se empenhem pela sua observância mediante medidas legislativas e de outra natureza, progressivamente instituídas, de conformidade com os seguintes princípios.* (grifos nosso)

Os dez princípios da Declaração de 1959 previam que as crianças passariam a ser credoras desses direitos, independente de quaisquer circunstâncias (raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, origem nacional, origem social, riqueza ou nascimento) (princípio 1º). Desta forma, as nações membros deveriam observar, de acordo com o princípio 2º, que todas as crianças passariam a gozar de *proteção especial*, sendo-lhes sempre proporcionados oportunidades e facilidades para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade. Para isso, quando as nações membros fossem instituir leis deveriam sempre “levar em conta os melhores interesses da criança”. Há um deslocamento no discurso da infância aqui nesse princípio: o interesse da criança associava-se, então, à proteção

especial. A partir de agora, esse discurso seria redistribuído através de novos documentos internacionais, a *Convenção sobre os Direitos da Criança*, de 1989, e em novos textos jurídicos brasileiros, como veremos mais adiante com o *Código de Menores*, de 1979, e com o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, de 1990. Essa mudança discursiva nos revela que os critérios de verdade do discurso são modificáveis e se deslocam no tempo, passando a ser sustentados por um sistema de instituições que os impõe e os reconduz (FOUCAULT, 2010). Assim, esse passou a ser o caso do princípio da *proteção especial* e da importância de *levar em conta os melhores interesses da criança*.

Deste modo, as crianças passaram a ter prioridade de atendimento em casos de proteção e de socorro (princípio 8º). A ter “proteção contra quaisquer formas de negligência, crueldade e exploração”, não sendo jamais permitido como objeto de tráfico. O trabalho infantil passou a não ser mais permitido, “antes da idade mínima conveniente”, não sendo também permitido o trabalho que lhe causasse prejuízo a “saúde ou a educação ou que interfira em seu desenvolvimento físico, mental ou moral” (princípio 9º). O terceiro princípio garantia a toda criança, desde o nascimento, a ter o direito a um nome e a uma nacionalidade. Os benefícios da previdência social, assegurado no princípio 4º, incluíam como direito a alimentação, habitação, recreação e assistência médica. De modo que toda criança poderia crescer e criar-se com saúde e, para isso, eram assegurados cuidados e proteções especiais tanto à criança quanto à mãe, com cuidados pré e pós-natal. Proteção, cuidados especiais e educação eram previstos às crianças com incapacidade física e mental (princípio 5º). O sexto princípio traduzia as mudanças vividas pelo Ocidente, desde o século XVIII, com relação à infância, como demonstramos no capítulo primeiro dessa dissertação:

Para o desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a criança precisa de amor e compreensão. Criar-se-á, sempre que possível, aos cuidados e sob a responsabilidade dos pais e, em qualquer hipótese, num ambiente de afeto e de segurança moral e material; salvo circunstâncias excepcionais, a criança de tenra idade não será apartada da mãe. À sociedade e às autoridades públicas caberá a obrigação de propiciar cuidados especiais às crianças sem família e aquelas que carecem de meios adequados de subsistência. É desejável a prestação de ajuda oficial e de outra natureza em prol da manutenção dos filhos de famílias numerosas.

O direito a receber “educação gratuita e compulsória pelo menos no grau primário”, observado no princípio 7º, trouxe em si uma mudança paradigmática. Encontramos nesse ponto do discurso a confluência de várias ciências – a pedagogia, a

medicina e a sociologia - que se mostravam preocupadas com a condição da infância.

Isso porque os objetivos da educação visavam:

promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmo da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.

Fechando a Declaração, sob uma perspectiva social, o décimo princípio, garantia a proteção às crianças contra os atos de “discriminação racial, religiosa ou de qualquer natureza”. Para isso, sob intenções utópicas e progressistas, finaliza o texto expressando que as crianças deveriam ser criadas em um “ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal e em plena consciência que seu esforço e aptidão devem ser postos a serviço de seus semelhantes”.

Nesse contexto, no Brasil foi sancionada no governo de João Goulart, em 1961, a primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN/61 - Lei nº 4.024/61), a qual já nasceu velha. Com treze anos de discussões no Congresso, o texto inicial havia sido aprovado pelo Ministro da Educação, Clemente Mariani, apresentado na mensagem presidencial nº 605 de 29 de outubro de 1948, em um “anteprojeto, elaborado por uma comissão de educadores presidida por Manoel Lourenço Filho, então Diretor do Departamento Nacional de Ensino do Ministério da Educação e Saúde, tendo como relator geral o professor Antônio de Almeida Júnior, da Universidade de São Paulo (USP)” (MONTALVÃO, 2010). Essa comissão composta por uma supremacia de educadores adeptos ao escolanovismo foi dividida em três subcomissões: a do ensino primário, que teve como presidente Almeida Júnior e integrada por: Carneiro Leão, Teixeira de Freitas, Celso Kelly e Coronel Agrícola da Câmara Lobo Bethem; a subcomissão do ensino secundário, que contava com a presidência de Fernando de Azevedo e composta por: Alceu Amoroso Lima, Arthur Filho, Joaquim Faria Goes e Maria Junqueira Schmidt; e a subcomissão do ensino superior, sob a presidência de Pedro Calmon, e composta por: Cesário de Andrade, Mário Paulo de Brito, padre Leonel Franca e Levi Fernandes Carneiro. Fernando de Azevedo não pôde assumir, entretanto ele pôde contribuir de maneira decisiva ao elaborar o esboço preliminar do projeto. Da mesma forma, o escolanovista Anísio Teixeira embora não estivesse compondo a comissão, colaborou com sugestões (SAVIANI, 2013, p.281-282).

Contudo, foram por questões políticas e pelos conflitos infundáveis nas discussões entre a defesa da escola pública *versus* a defesa da escola particular que levaram a prolongar os debates e o interstício da LDB no Congresso, de 1947 a 1961. Do lado da defesa das escolas públicas se encontravam os escolanovistas, dentre eles, Anísio Teixeira (acusado de ser comunista), Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Júlio de Mesquita Filho, Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho, João Eduardo Rodrigues Villalobos e Florestan Fernandes; de outro lado, os católicos, que eram apoiados pelos donos das escolas privadas, o deputado padre Fonseca e Silva, o arcebispo de Porto Alegre, Dom Vicente Scherer e o deputado Carlos Lacerda (SAVIANI, 2013). Isso torna claro e compreensível o clima de tensões que envolveram o debate da LDB/61 no Congresso, e que acabou por condicionar a aprovação dessa lei a uma redação final mais flexível, conjugando os interesses de ambos os lados: o texto final se esquivou de atribuir ao Estado responsabilidade, integralmente, da educação pública, laica, gratuita e obrigatória, e que deveria ter por função a unidade educacional, ao mesmo tempo em que assegurava a autonomia e a descentralização da educação nacional. Todas essas questões já haviam sido postas na década de 1930 quando houve a aprovação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, redigido por Fernando de Azevedo em 1932. A recepção polêmica que o Manifesto enfrentou ainda no ano de sua publicação, se estendeu nas décadas seguintes, se fazendo presente também no âmbito das discussões da LDBEN/61. A forte oposição liderada pelos intelectuais ligados a Igreja Católica, na década de 1930, tendo à frente Alceu Amoroso Lima, que segundo Dermeval Saviani pode ser considerado o “maior líder intelectual católico do século XX” (SAVIANI, 2013, p.256), criticavam a postura dos renovadores da educação, os escolanovistas, de serem “anticristãos”, “antinacional”, “antiliberal”, “anti-humano” e “anticatólicos” (SAVIANI, 2013, p.254). Seguindo a doutrina pedagógica da Igreja, contida na encíclica do papa Pio XI, *Divini illius magistri*, promulgada em 31 de dezembro de 1929, estabelecia-se uma hierarquia clara entre as três agências educativas: a família, a Igreja e o Estado. Portanto, a posição dos católicos era clara: não aceitavam a ideia escolanovista da responsabilidade da educação estar nas mãos do Estado. A precedência da família em relação ao Estado na doutrina católica defendia o direito dos pais de decidirem sobre a educação dos filhos. Desse modo, se mostravam contrários a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino, uma vez que entendiam que essas questões da educação não deveriam sofrer uma interferência indevida do Estado (SAVIANI, 2013, p.258).

Dessa forma, além de estruturar, sistematizar e organizar a educação nacional a LDBEN/61 trouxe muitas novidades ao longo de seus 120 artigos. Segundo Anísio Teixeira após todo o período de intensos debates que envolveram a aprovação da LDBEN/61, ainda assim pode-se considerar uma vitória a “orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. Assim, a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB” (SAVIANI, 2013, p.307). Também é possível observar que a referida lei também se encontrava inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana presentes nos discursos humanitário das Declarações internacionais do pós-Segunda Guerra. De modo que as finalidades da educação nacional foram apresentadas, logo no seu primeiro artigo, da seguinte forma:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

A educação passou a ser vista como um *direito de todos*, embora ela ainda pudesse ser ministrada “no lar e na escola”, sendo que cabia à família a escolha do gênero de educação de seus filhos (Art.2º). Nesse processo, a partir das análises do texto da lei que foi aprovado em 1961, o direito à educação foi assegurado “pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus” (Art.2º inciso I). Ao Estado coube também a obrigação de “fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada à insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos” (Art.2º inciso II). A partir de 1961 todas a administração e as atribuições do poder público federal em matéria de

educação, passaram a ser de competência do Ministério da Educação e Cultura (MEC)³⁹ (Art. 6º).

Segundo Dermeval Saviani a primeira providência que foi tomada foi a instalação do Conselho Federal de Educação (CFE)⁴⁰, em fevereiro de 1962, que contou com a participação de Anísio Teixeira. Também foi Anísio quem se encarregou da elaboração do Plano Nacional de Educação, que foi aprovado ainda em 1962 pelo CFE e homologado pelo Ministro da Educação, Darcy Ribeiro (SAVIANI, 2013). A composição e atribuições do CFE foram dadas pela LDBEN/61 nos seus artigos 8º e 9º: 24 membros “por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação”; as atribuições do CFE perpassavam todos os níveis e as modalidades do ensino, desde as responsabilidades de decisão sobre funcionamento, reconhecimento, currículo do ensino primário, secundário e superior, quer fossem públicos (do sistema de ensino federais, estaduais ou municipais) e/ou privados. As atribuições que tanto o CFE quanto o MEC recebiam com a LDBEN/61 demonstram as primeiras tentativas de descentralização da educação, conferindo aos órgãos estaduais e municipais maior autonomia. Entretanto, uma atribuição do CFE, em específico, nos chama a atenção, a que se encontra na alínea “n” do artigo 9º: “estimular a assistência social escolar”, já que nos mostra, claramente, como os caminhos destinados à educação e à assistência social ainda se entrecruzavam.

Para atender ao direito das crianças e dos adolescentes à educação, a LDBEN/61 estruturou a educação em três graus: o primeiro era o de grau primário, composto pela educação pré-primária e a primária (Art. 23 ao 32); o segundo, o de grau médio (Art. 33 ao 61), composto pelo ensino médio que era dividido em dois ciclos: o ginasial e o colegial, e abrangia também os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e o pré-primário; o terceiro, o de grau superior

³⁹ A nomeação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) se deu com a lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953, no governo de Getúlio Vargas, quando foi criado o Ministério da Saúde, havendo assim, a separação definitiva desses dois ministérios. Conforme vemos no texto da referida lei: “Art. 1º É criado o Ministério da Saúde, ao qual ficarão afetos os problemas atinentes à saúde humana. (...) Art. 2º O Ministério da Educação e Saúde passa a denominar-se “Ministério da Educação e Cultura”.” Embora se separasse do campo da saúde, a educação teve um longo envolvimento ministerial com a Cultura e o Desporto. Apenas no ano de 1985, através do Decreto nº 91.144, que se deu a criação do Ministério da Cultura. Com a lei nº 8.490, de 19 de novembro de 1992, o MEC se transformou em Ministério da Educação e do Desporto, embora mantivesse a sigla. Foi, então, somente no ano de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que o Ministério ficou responsável somente pela área de educação.

⁴⁰ As mudanças na estrutura, composição e organização do Conselho Federal de Educação para o Conselho Nacional de Educação, mantendo os 24 membros, mas dividido em 12 membros nas duas Câmaras, de Educação Básica e de Ensino Superior, só ocorreram através das alterações e de outras providências trazidas pela lei 9.131, de 24 de novembro de 1995.

(Art.66 ao 87). A educação pré-primária⁴¹ destinava-se aos menores de até sete anos de idade e era ministrada em escolas maternais ou jardins de infância (Art. 23). Mais uma vez a LDBEN/61 evidencia como era tênue a linha que separava as ações educacionais das ações assistenciais: “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (Art.24).

Embora não pretendemos esgotar aqui a discussão sobre o caráter dual da educação infantil, é importante salientar o entrecruzamento desses campos, no universo infantil: as ações ora são vistas como uma medida de assistência à infância, e ora como parte integrante da educação. De maneira geral no Ocidente, as instituições de educação infantil, que haviam se iniciado ao longo dos séculos XVIII, XIX, eram “parte de um conjunto de medidas que conformam uma nova concepção assistencial, a assistência científica, abarcando aspectos como a alimentação e habitação dos trabalhadores e dos pobres” (KUHLMANN JR, 2010, p. 77-78). No Brasil, temos de considerar o papel das Exposições Universais⁴², já apontado no capítulo anterior, no surgimento e na difusão dessas instituições, que foram associadas umbilicalmente à ideia de sociedade moderna e civilizada e à ideologia do progresso. Lembrando que, como já ressaltamos no capítulo anterior, a aceitação dessas instituições não se deu sem embates e contradições, uma vez que elas levavam ao questionamento do papel da mulher na maternidade e na família, ou seja, os fundamentos da tradicional família burguesa. Sob o signo da modernidade e do cientificismo, ocorreu a aceitação das instituições de assistência à infância e de educação infantil. Assim, a creche popular foi aceita sem cerimônias. Enquanto que na Europa a proposta da creche era tida como uma ampliação do trabalho industrial feminino, no Brasil a demanda por essa instituição veio para atender muito mais às trabalhadoras domésticas do que às operárias industriais (KUHLMANN JR., 2010, p.80). Na verdade, a creche, que era destinada às crianças de zero a três anos de idade, “foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas dos Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição

⁴¹ A educação pré-primária foi revogada pela lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as *Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus*, e deu outras providências. Como veremos mais adiante na nossa discussão.

⁴² No ensaio *As Exposições Internacionais e a difusão das creches e jardins de infância (1867-1922)*, Kuhlmann Jr. (2010, p.71) apresenta um quadro no qual ele relaciona as Exposições Internacionais de Assistência a Infância que ocorreram de meados do século XIX até o início do século XX: 1851 foi em Londres; 1855, Paris; 1862, em Londres; 1867, Paris; 1873, Viena; 1876, Filadélfia; 1878, em Paris; 1882, Buenos Aires; 1883, Antuérpia; 1889, Paris; 1893, Chicago; 1900, Paris; 1904, Louisiana; 1906, Milão; 1910, Bruxelas; 1915, São Francisco; 1922, Rio de Janeiro.

ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças” (KUHLMANN JR., 2010, p.78). Para Kulmann Júnior, no Brasil, as creches e pré-escolas assistencialistas foram concebidas e difundidas como instituições educacionais (2010, p.182). Na verdade, essas

novas instituições não eram apenas um mal necessário, mas representavam a sustentação dos saberes jurídicos, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada, e que tinha na questão da infância o seu principal pilar. Cada saber apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos ou jardins de infância, e seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas (...). Essas influências se articularam, em nosso país, tanto na composição das entidades, como na participação e organização de congressos sobre os temas da assistência, da higiene, da educação, etc. (KUHLMANN JR., 2010, p 87).

O ensino primário já havia se tornado obrigatório desde a Constituição de 1946. Dessa forma, a LDBEN/61, em seu artigo 27, reforçou a obrigatoriedade do ensino primário a partir dos sete anos de idade. Ela também previa as classes especiais ou cursos supletivos para aqueles iniciassem os estudos depois dessa idade, com a finalidade de desenvolver o raciocínio, as atividades de expressão da criança e integrá-la no meio físico e social (Art.25). O ensino primário tinha a duração de 4 séries anuais, sendo que os sistemas de ensino poderiam estender até seis anos (Art.26).

Como medidas sistêmicas e de descentralização, mas ainda revestida de um caráter assistencial, a LDBEN/61 no seu artigo 28 previa que cabia à administração dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios, ou seja, dos sistemas de ensino, promover: “a) o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar; b) o incentivo e a fiscalização da frequência às aulas”. Para isso era necessário que cada município fizesse “anualmente, a chamada da população escolar de sete anos de idade, para matrícula na escola primária” (Art. 29). Assim, sob essa lógica assistencialista, e a fim de assegurar o cumprimento da obrigatoriedade do ensino primário, o artigo 30 previa algumas estratégias, por exemplo, que o pai ou responsável não poderia exercer função pública, sem comprovar a matrícula de seus filhos "em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar”. Com a mesma preocupação, o artigo 31 assegurava que as empresas industriais, comerciais e agrícolas, onde trabalhassem mais de cem (100) pessoas, eram “obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses”. Com relação ao ensino primário rural, que também deveria ser obrigatório, o artigo 32 dizia que os “proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças

residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades”.

Já a educação de grau médio era destinada à formação do adolescente (Art.33). Passou a ser ministrada em dois ciclos, o ginásial e o colegial, além de abranger os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (Art. 34). O ciclo ginásial teria a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo (Art.44 § 1º). Para cada ciclo eram previstas disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas, sendo que competia ao CFE indicar, para os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podiam ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino (Art.35). Para o ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio, ou seja, no ciclo do ginásio, e nos cursos do secundário, do técnico ou de formação de professor, havia a dependência de aprovação em exame de admissão para comprovar a “satisfatória educação primária”, sendo que o educando deveria ter onze anos completos ou fosse alcançar essa idade no correr do ano letivo (Art.36). Só se fazia a matrícula na primeira série do ciclo colegial mediante a comprovação da conclusão do ciclo ginásial ou equivalente (Art.37). A organização do ensino de grau médio deveria observar as seguintes normas: duração do período escolar de cento e oitenta (180) dias de trabalho efetivo, com vinte e quatro (24) horas de aula semanais, frequência obrigatória de setenta e cinco por cento (75%), a obrigação de cumprir os programas elaborados e, ao longo do processo educativo, buscava-se uma formação moral e cívica do educando (Art. 38). Descentralizando ações e conferindo autonomia às escolas, o artigo 39, previa que as provas, ou melhor, a “apuração do rendimento escolar”, para usar o conceito da lei, deveria ficar sob a responsabilidade dos próprios estabelecimentos de ensino, sendo que também cabia a essas mesmas instituições a expedição de certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos. Também ficaria a cargo das instituições o direito de dispor de seus próprios regimentos ou estatutos sobre a sua “organização, a constituição dos seus cursos, e o seu regime administrativo, disciplinar e didático” (Art. 43).

Neste breve histórico, em que buscamos articular as relações entre ensino e assistência, ainda na LDBEN/61, ficam clara as relações estreitas entre esses campos. Prova mais específica disso foi a previsão de *assistência social escolar* pelos artigos 90 e 91 da referida lei, que permaneceu até a aprovação da LDBEN/96, quando eles foram revogados. A questão da assistência social está presente e perpassa todo o texto da lei,

mas em determinados artigos, expressava questões diretamente referentes à assistência, como os problemas médico e odontológico. Assim, nesse contexto, a assistência social escolar implicava em ações de cooperação, técnica e administrativamente, entre os sistemas de ensino e outros órgãos para “prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos” (Art.90). A assistência social deveria ser prestada “nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade” (Art.91). Outro ponto importante que cabe ressaltar é que embora a obrigatoriedade do ensino se referisse apenas o ensino primário, que ia dos sete anos até os dez anos de idade, com a LDBEN/61 já iniciava a vinculação da educação com a infância, fazendo com que essa se prolongasse em decorrência daquela. Dessa forma, do zero ano até os dezessete anos de idade a previsão era que a infância se passasse dentro dos muros das escolas.

3.3. O discurso que mudou: a infância controlada e disciplinarizada

Sancionada pelo presidente Humberto de Alencar Castello Branco e contando com a assinatura dos seis ministros⁴³, em 1º de dezembro de 1964, a lei nº 4.513 criava a *Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor* (FUNABEM), e incorporava a essa nova instituição todo o patrimônio e as atribuições do antigo *Serviço de Assistência a Menores* (SAM). Embora tenha sido sucinta, essa lei já expressava a orientação política durante a ditadura, que representaria a centralização e o autoritarismo tanto para o Brasil, como para os menores. Como uma entidade autônoma, com personalidade jurídica e gozando de autonomia administrativa e financeira, a FUNABEM veio assumir todas as atribuições do SAM (Art.5º parágrafo único) objetivando implantar medidas mais eficazes no trato com os menores por meio da *Política Nacional do Bem-Estar do Menor* (PNABEM). Na verdade, o objetivo da FUNABEM era formular e implantar a PNABEM “mediante o estudo do problema e planejamento das soluções, a orientação, coordenação e fiscalização das entidades que executem essa política” (Art.5º). A estrutura da FUNABEM era dividida em: o Conselho Nacional, o Conselho Fiscal, a

⁴³ A lei que criou a FUNABEM contou com a assinatura dos seis ministros de Castello Branco, que eram: Milton Soares Campos como Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Otávio Gouveia de Bulhões como Ministro da Fazenda, Hugo de Almeida Leme como Ministro da Agricultura, Flávio Suplicy de Lacerda como Ministro da Educação, Arnaldo Lopes Sussekind como Ministro do Trabalho e Previdência Social, e Raimundo de Moura Brito como Ministro da Saúde.

Diretoria e as Comissões Regionais (Art.8º). Além de contar com a participação de seis ministérios, a FUNABEM, no Conselho Nacional, contava com a participação de grandes setores representativos da sociedade civil⁴⁴. Cabia justamente ao Conselho Nacional da FUNABEM a definição da PNABEM (Art.10 alínea “b”). Essa lei normatizou também as Comissões Regionais, que eram os órgãos de implantação da política de assistência ao menor. Estes deveriam ter em vista os cuidados de adaptar as políticas e práticas às peculiaridades locais (Art.14).

Nesse contexto, foi notória a influência dos tratados internacionais como orientações para as políticas voltadas para os menores. O artigo 6º expressava isso ao fixar as diretrizes a serem seguidas pela FUNABEM para a “política nacional de assistência, além dos princípios constantes de documentos internacionais, a que o Brasil tenha aderido e que resguardem os direitos do menor e da família”. Dessa forma, foram elencados três incisos delimitando essas diretrizes. É importante ressaltar a distância entre o discurso constante no texto da lei e as práticas encontradas nas FEBEMs e outras instituições privadas criadas nesse mesmo contexto. Essa distancia se revelava nas políticas direcionadas aos distintos órgãos, que, ao invés de tentar solucionar o problema dos menores sem retirá-los de suas próprias famílias, ou seja, sem interná-los em instituições disciplinadoras, como já vinha ocorrendo desde a década de 1920, agiam ao contrario, realizando apreensão e internações dos *menores abandonados e delinquentes* – tal processo foi denominado de *institucionalização de crianças* no Brasil (RIZZINI, 2004). Essas práticas ocorriam muito embora o texto da lei mandasse a FUNABEM assegurar prioridade aos programas que visassem à integração do menor na própria comunidade, através de medidas de assistência em sua própria família, e até de colocá-lo, juntamente com sua família, ou parte dela, em lares substitutos (Art. 6º inciso D). Essa não parecia ser a parte da lei mais aplicada, pois, ao mesmo tempo em que

⁴⁴ O artigo 9º da lei de criação da FUNABEM (lei nº 4.513/64) demonstra todos os setores envolvidos no Conselho Nacional: “O Conselho Nacional compor-se-á de: I - Seis representantes do Poder Executivo, designados pelo Presidente da República, pelos Ministros da Justiça e Negócios Interiores, Educação e Cultura, Trabalho e Previdência Social, Agricultura e Saúde; a) o representante do Ministério da Saúde deverá ser o Diretor do Departamento Nacional da Criança; II - Um representante da Ordem dos Advogados do Brasil, designado por seu Conselho Federal; III - Um representante de cada uma das seguintes entidades; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); Conselho Federal dos Assistentes Sociais (CFAS); Legião Brasileira de Assistência (LBA); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Nacional de Aprendizagem industrial (SENAI); Serviço Social Internacional (SSI); União das Associações Familiares (UNAF); Associação Brasileira de Crédito Agrícola Rural (ABCAR); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB); Confederação Evangélica do Brasil; Confederação das Entidades Representativas da Coletividade Israelita do Brasil; e, mais três pessoas de notório saber, no campo de proteção à família e ao menor, escolhidas em lista de nove, a ser submetida por esses representantes ao Presidente da República, que as designará”.

assinhalava avanços no tratamento para com as crianças, previa a criação de instituições para esses menores.

Assim, as instituições de características asilares e punitivas ainda eram a regra (RIZZINI, 2004). Embora o texto da lei orientasse que esses tipos de instituição deveriam ter “características aprimoradas das que informam a vida familiar”, passando a ser obrigatória a readequação das instituições já existentes ao objetivo de tornar o seu ambiente com características mais familiares. Outro ponto que também era esquecido na aplicação da lei era que o menor só deveria ir para instituições que lhe privasse a liberdade em último caso (Art. 6º inciso II). Dessa forma, pensando em toda essa rede de instituições que foram criadas podemos compreender como a vontade de verdade do discurso da infância passou a ser reforçada e reconduzida por um conjunto de práticas consensuais nesse contexto da Ditadura Militar no Brasil (FOUCAULT, 2010). Isso fica, claramente, exemplificado no artigo 7º, da lei de nº 4.513, ao descrever as competências da FUNABEM:

- I - Realizar estudos, inquéritos e pesquisas para desempenho da missão que lhe cabe, promovendo cursos, seminários e congressos, e procedendo ao levantamento nacional do problema do menor.
- II - Promover a articulação das atividades de entidades públicas e privadas;
- III - Propiciar a formação, o treinamento e o aperfeiçoamento de pessoal técnico e auxiliar necessário a seus objetivos;
- IV - Opinar, quando solicitado pelo Presidente da República, pelos Ministros de Estado ou pelo Poder Legislativo, nos processos pertinentes à concessão de auxílios ou de subvenções, pelo Governo Federal, a entidades públicas ou particulares que se dediquem ao problema do menor;
- V - Fiscalizar o cumprimento de convênios e contratos com ele celebrados;
- VI - Fiscalizar o cumprimento da política de assistência ao menor, fixada por seu Conselho Nacional;
- VII - Mobilizar a opinião pública no sentido da indispensável participação de toda a comunidade na solução do problema do menor;
- VIII - Propiciar assistência técnica aos Estados, Municípios e entidades públicas ou privadas, que a solicitarem.

Ainda no período da Ditadura Militar foi aprovado o Decreto-Lei nº 869⁴⁵ no dia 12 de setembro de 1969. A aprovação deste Decreto se deu no período de afastamento do presidente marechal Arthur da Costa e Silva, sendo, portanto, uma ação da Junta

⁴⁵ Este Decreto-Lei nº 869 contou com muitos anos de vigência, sendo revogado somente no governo de Itamar Franco, no dia 14 de junho de 1993, através da lei de nº 8.663. Embora essa lei fosse bem sucinta, além de revogar a *doutrina da Educação Moral e Cívica*, alterava também o currículo escolar: “Art. 1º. É revogado o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País e dá outras providências. Art. 2º. A carga horária destinada às disciplinas de Educação Moral e Cívica, de Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros, nos currículos do ensino fundamental, médio e superior, bem como seu objetivo formador de cidadania e de conhecimento da realidade brasileira, deverão ser incorporados sob critério das instituições de ensino e do sistema de ensino respectivo às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais”.

Militar composta pelos ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica, respectivamente, o almirante Augusto Hamann Rademaker Grünewald, o general Aurélio de Lyra Tavares e o brigadeiro Márcio de Souza e Mello. Este decreto foi o responsável por implantar no Brasil a *doutrina da Educação Moral e Cívica* (alínea “a”, artigo 6º). Assinado por essa Junta Militar e pelo ministro de Educação, Tarso Dutra, o Decreto-Lei nº 869/69, embora bem sucinto, pois conta com apenas 10 artigos, marcou profundamente a educação brasileira em seus fundamentos filosóficos, sociológicos, curriculares e organizacionais. Nesse momento foi instituída nas escolas, em caráter obrigatório, em todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no país, a *Educação Moral e Cívica* (EMC) como disciplina e também como prática educativa (art. 1º). O decreto evidenciava, no artigo 2º, que a EMC se apoiava nas tradições nacionais, e para isso ele elencava, ao longo de oito alíneas e um parágrafo, todas as finalidades dessa nova disciplina e prática educativa:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade;

Parágrafo único. As bases filosóficas de que trata este artigo, deverão motivar:

- a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;
- b) a prática educativa da moral é do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extra-classe e orientação dos pais;⁴⁶

⁴⁶ A alínea “e” do artigo 2º teve nova redação através da Lei nº 6.660, de 21 de junho de 1979, durante o governo de João Batista de Figueiredo, que passou a ser: “o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à comunidade e à família, buscando-se o fortalecimento desta como núcleo natural e fundamental da sociedade, a preparação para o casamento e a preservação do vínculo que o constitui”.

O artigo 3º previa a inserção não apenas da disciplina e da prática de *Educação Moral e Cívica* com as devidas adequações de níveis e graus escolares, como também fazia as especificações para os diferentes graus de ensino. Assim, no parágrafo 1º previa a inserção curricular da disciplina de *Organização Social e Política Brasileira* (OSPB) nos estabelecimentos de ensino de nível médio, de forma geral. Quanto ao nível superior, inclusive para a pós-graduação, o parágrafo 2º previa que a EMC deveria ser ensinada como um complemento, sob a forma da disciplina de *Estudos de Problemas Brasileiros*.

No período militar, a centralização das ações e das decisões governamentais não se restringia apenas ao campo político, econômico e militar, elas também se estendiam ao campo educacional. Nessa lógica de se fazer política, o artigo 4º previa que os currículos, os programas básicos e até mesmo as metodologias para os diferentes cursos e áreas de ensino eram elaborados pelo *Conselho Federal de Educação* e pela *Comissão Nacional de Moral e Civismo* (CNMC), sendo de responsabilidade do Ministro da Educação e Cultura a aprovação. Subordinada diretamente ao ministro, a CNMC foi criada dentro da estrutura do MEC (Artigo 5º). Composta por nove membros que fossem “delicados à causa da Educação Moral e Cívica” (§ 1º), todos integrantes deveriam ser nomeados pelo presidente. Embora conciso nas atribuições, o artigo 6º tecia as atribuições prévias da CNMC:

- a) articular-se com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de governo, para implantação e manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica, de acordo com os princípios estabelecidos no artigo 2º;
- b) colaborar com o Conselho Federal de Educação, na elaboração de currículos e programas de Educação Moral e Cívica;
- c) colaborar com as organizações sindicais de todos os graus, para o desenvolvimento e intensificação de suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica;
- d) influenciar e convocar a cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, das Instituições e dos órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas editoras, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão; das entidades esportivas e de recreação, das entidades de casses e dos órgãos profissionais; e das empresas gráficas e de publicidade;
- e) assessorar o Ministro de Estado na aprovação dos livros didáticos, sob o ponto de vista de moral e civismo, e colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura, na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias, dentro do espírito deste Decreto-lei;

Transformações tão significativas na filosofia educacional e no currículo, em âmbito nacional, implicavam mudanças também em outros setores da educação, como a formação de professores e orientadores preparados para ministrarem essa nova disciplina e prática. Assim, a formação dos professores para ministrarem a EMC se

fazia em nível universitário, ficando a formação dos professores do ensino primário para os cursos normais (Artigo 7º). Enquanto as escolas não contavam com professores ou orientadores regularmente formados ou habilitados em exames de proficiência de EMC, cabia ao diretor à responsabilidade do ensino dessa disciplina (Art. 7º, §6º). Num contexto de exaltação e culto à pátria, aos símbolos, às tradições e às instituições nacionais, é compreensível a política de gratificação pelo esforço e destaque dos cidadãos dedicados à causa da *Educação Moral e Cívica*, como mostra o artigo 8º: “É criada a Cruz do Mérito da Educação Moral e Cívica a ser conferida pelo Ministro da Educação e Cultura, mediante proposta da CNMC, a personalidades que se salientarem, em esforços e em dedicação à causa da Educação Moral e Cívica”.

Muito mais específico e detalhado, o Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, que regulamentou o Decreto-lei nº 869 de 1969, tratou não só de retomar e reforçar, ao longo de seus 41 artigos, os princípios e as finalidades da *Educação Moral e Cívica* como disciplina e como prática das atividades extraclases, como tratou dos professores e da *Comissão Nacional de Moral e Civismo*. O Título II ficou reservado aos temas *Da Educação Moral e Cívica como Disciplina e como Prática Educativa*. No artigo 2º reforça a instituição e obrigatoriedade da EMC como disciplina e prática educativa, “visando à formação do caráter do brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade”. Igualmente como no Decreto-lei nº 869/69, o artigo 3º retoma os mesmos princípios e bases filosóficas expressos em alíneas e em um parágrafo único. O artigo 4º previa a adequação da EMC como disciplina e prática educativa com a apropriada adequação a todos os graus e níveis de escolaridade. Nesse caso, os estabelecimentos de ensino ficariam responsáveis por todos os critérios e normas de verificação de aproveitamento da disciplina, bem como pela fixação do número de horas semanais destinadas à disciplina. As questões postas pela *doutrina Educação Moral e Cívica* se faziam tão importantes que o artigo 5º apresentava uma solução rápida para o problema de não ultrapassar o limite máximo do quantitativo de disciplinas, e conseqüentemente, da carga horária no ginásio e no colegial: que não fossem computadas as disciplinas de EMC e OSPB. No parágrafo único desse mesmo artigo ainda previa que no nível médio essas mesmas disciplinas deveriam ser articuladas. O artigo 6º retomou, da mesma maneira, as recomendações para o ensino superior e pós-graduação: a EMC deveria ser ministrada sob a forma de *Estudos de Problemas Brasileiros*. A elaboração do currículo, dos programas básicos para os diferentes cursos

e áreas de ensino, as metodologias e a distribuição das atividades da EMC pelas séries eram centralizadas, assim, ficavam sob a responsabilidade do *Conselho Federal de Educação* e da *Comissão Nacional de Moral e Civismo* (Artigo 7º). Sob a agenda do nacionalismo exacerbado, a alínea “d” expressava que a EMC deveria constituir em “preocupação geral da escola, merecendo o cuidado dos professores em geral e, especialmente, daqueles cujas áreas de ensino tenham com ela conexão, como: Religião, Filosofia, Português e Literatura, Geografia, Música, Educação Física e Desportos, Artes Plásticas, Artes Industriais, Teatro Escolar, Recreação e Jornalismo”. Uma disciplina, que trazia em seu bojo “doutrinas” de tamanha importância para a nação, requeria uma rígida fiscalização para o cumprimento do Decreto-lei nº 869/69 nos estabelecimentos de ensino, essa atribuição ficou a cargo do Serviço Regular de Inspeção (Art. 8º).

O Título III (do artigo 9º ao art. 30), *Da Comissão Nacional de Moral e Civismo*, do Decreto nº 68.065/71, detalhou muito mais as competências, as funções, a composição, a estrutura, o organograma e as sessões. Os nove membros que compunham o CNMC estavam “dentre pessoas dedicadas à causa da educação Moral e Cívica, possuidores de ilibado caráter e valor cultural” (Art. 9º). O CNMC teve suas atribuições ampliadas no artigo 10; a íntegra do documento nos permite compreender o peso da disciplina e de suas doutrinas, em articulação às políticas públicas voltadas para a infância:

- a) implantar e manter a *doutrina da Educação Moral e Cívica*, de acordo com os princípios estabelecidos no Art. 3º, articulando-se para esse fim, com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de governo;
- b) colaborar com o Conselho Federal de Educação na elaboração dos currículos e programas básicos de Educação Moral e Cívica;
- c) fixar medidas específicas no referente à Educação Moral e Cívica extraescolar;
- d) estimular a realização de solenidade cívicas ou promovê-las, sempre que necessário;
- e) colaborar com as organizações sindicais de todos os graus para desenvolver e intensificar as suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica;
- f) influenciar e convocar à cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica as instituições e órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão entidades esportivas, de recreação, de classe e de órgãos profissionais;
- g) assessorar o Ministro de Estado da Educação e Cultura na aprovação dos livros didáticos do ponto de vista de moral e civismo;
- h) colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias para o cumprimento deste Regulamento;

- i) articular-se com as autoridades responsáveis pela censura no âmbito federal e estadual, tendo em vista a influência da educação assistemática sobre a formação moral e cívica;
- j) promover o conhecimento do Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 e deste Regulamento por meio de publicações e impressos, notícias e artigos em jornais, e revistas, rádio e televisão, e por palestras;
- k) sugerir providências para a publicação de livros, fascículos, impressos, cartazes ou cartazes de difusão adequada das bases filosófico-democrático-constitucionais prescritas no Decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969, e neste Regulamento, bem como de trabalho de fundo moral e cívico;
- l) expedir, sob forma de resolução, instruções, pareceres e outros provimentos necessários ao perfeito cumprimento do Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, e deste Regulamento. (grifos nossos)

Para cumprir todas essas obrigações e toda essa extensa agenda o CNMC contou com a criação de uma organização muito bem detalhada e especificada: uma presidência; o gabinete; o vice-presidente; três setores: um de *Implantação e Manutenção da doutrina*, outro de *Currículos e Programas Básicos* e o último de *Exame de Livros Didáticos*; uma Secretaria Geral; e outros sete serviços: de *Relações Públicas*, de *Currículos e Programas Básicos*, de *Exame de Livros Didáticos*, de *Assessoria e Jurisprudência*, de *Documentação e Publicações*, de *Administração* e de *Comunicações* (Art.11). Com tal organização institucional “os serviços de *Relações Públicas de Currículos e Programas básicos* e de *Exame de Livros didáticos* vincular-se-ão, sobretudo e respectivamente, aos Setores de *Implantação e Manutenção da Doutrina*, *Currículo e Programas Básicos* e *Exame de Livros Didáticos*” (§ 2º Art. 11). A CNMC funcionava em sessões de plenário e através de atividades permanentes, com a possibilidade de realizar trabalhos em Subcomissões e Grupos de Trabalhos (Art. 12).

As Atividades Extraclasse, previstas ao longo do Título IV, do art. 31 ao 38, evidenciam mais os meandros da questão da *doutrina da Educação Moral e Cívica*. Como prática educativa, o Decreto nº 68.065/71 previa e organizava muito bem o sistema de disciplinarização da sociedade. O artigo 31 prescrevia como a prática educativa da EMC deveria ocorrer em todos os estabelecimentos de ensino, já que esta deveria estimular

a criação de instituições extraclasse, para atender às finalidades de natureza cultural, jurídica, disciplinar, comunitária, manualista, artística, assistencial, de recreação, e outras, assemelhando, tanto quanto possível, a escola a uma sociedade democrática em miniatura.

Parágrafo único. Os objetivos visados podem ser atingidos através das instituições seguintes, obedecida a sequência de finalidades apresentadas neste artigo: biblioteca, jornal academia, centros diversos, "fórum" de debates, núcleo escoteiro, centro de formação de líderes comunitários, clube agrícola, oficinas, grêmios cênico-musical, banco, cooperativa, centro de saúde, grêmios esportivo, grêmios recreativos, associação de antigos alunos e outras.

Para o fortalecimento da *doutrina* no “âmbito escolar e para a irradiação na comunidade local, das atividades de Educação Moral e Cívica, e à cooperação na formação ou aperfeiçoamento do caráter do educando”, objetivava-se que todos os estabelecimentos de ensino, quer fossem eles públicos ou privados, estimulassem a criação do Centro Cívico. Esse seria composto por um professor orientador, designado pelo diretor, uma diretoria, eleita pelos alunos. Caberia ao Centro Cívico:

- a) considerar o civismo, nos três aspectos fundamentais: caráter, com base na moral, tendo fonte Deus nos termos do Preâmbulo da Constituição do Brasil; amor à Pátria e às suas tradições, com capacidade de renúncia; ação intensa e permanente em benefício do Brasil;
- b) projetar-se sobre as atividades de classe e extraclasse enumeradas no Art. 31 e seu parágrafo único;
- c) elaborar o Código de Honra do Aluno, nos níveis primário e médio, e o Código de Honra do Universitário, no nível superior;
- d) Empregar modernos processos didáticos de comunicação e explorar o desejo natural do educando de realizar novas experiências. (Art.32, §2º)

Nos estabelecimentos de nível primário e médio, esses Centros deveriam se chamar *Centro Cívico Escolar* (CCE) e nos estabelecimentos de nível superior deveriam se chamar *Centro Superior de Civismo* (CSC) (Art. 32 § 4º). Cabia ao CNMC baixar as “diretrizes fixando as finalidades e encargos do CCE e CSC, bem como as prescrições necessárias ao seu funcionamento em todas as unidades da Federação” (Art.33). Além dessa substituição autoritária e centralizada dos grêmios estudantis e dos centros acadêmicos pelos Centros Cívicos, era previsto, no artigo 34, que “em cada estabelecimento de ensino de grau primário e de grau médio existirá um círculo de Pais e Mestres, destinado a facilitar a participação da família nas atividades escolares, ao trato dos problemas educacionais comuns à escola e à família, as pesquisas julgadas necessárias, bem como à interação nos objetivos visados”. Esse artigo nos mostra como, dentro da lógica da *doutrina da Educação Moral e Cívica*, as ações do Estado deveriam ser conjugadas com as ações da família, para melhor e mais eficaz disciplinarização e controle da infância brasileira. Nessa aliança, havia reciprocidade: também a família era controlada, funcionando como um “aparato” institucional, mantenedor da ordem e garantidor do futuro em decorrência de sua ascensão sobre a infância.

Igualmente ao Decreto-lei nº 869/69, o Título V do Decreto nº 68.065/71, *Dos Professores e Orientadores* (art.35 a 38), tratava a questão da formação dos professores e orientadores para a disciplina Educação Moral e Cívica: para exercício no nível primário, a formação seria nas escolas normais e, para o exercício nos níveis médio e

superior, a formação se faria em nível superior. Para finalizar, o artigo 39 retomava a questão da Cruz do Mérito da Educação Moral e Cívica; esta seria “conferida pelo Ministro da Educação e Cultura, mediante proposta da CNMC, a personalidades que se salientarem em esforços e em dedicação à causa da Educação Moral e Cívica”.

Dentre as mudanças advindas no período militar e no intuito de reforçar e colaborar com a *doutrina da Educação Moral e Cívica*, foi sancionada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, no ano de 1971, a lei nº 5.692, que fixou as *Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus* (LDB/71)⁴⁷. Esta lei contou com as assinaturas dos ministros da Educação e do Trabalho e Previdência Social, respectivamente, Jarbas Gonçalves Passarinho e Júlio Barata. Menor do que a LDBEN/61, a LDB/71 possuía 88 artigos. Ao trazer mudanças significativas para a educação nacional e, ao mesmo tempo, expressar muitas permanências estruturais, essa regulamentação foi vista pelos educadores como mais uma normatização e disciplinarização típica do regime militar, e não como um esperado avanço.

Muitas dessas mudanças já vinham ocorrendo logo após a aprovação da LDBEN/61, uma vez que houve uma intensa manifestação no campo pedagógico nesse contexto: pela esquerda, os movimentos de educação popular e da pedagogia da libertação; pelo centro a pedagogia institucional, inspirada em Lobrot e Oury; e pela direita a pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2013, p.339). Dessa forma, as mudanças que tiveram maiores impactos na educacional nacional em âmbitos institucionais foram provenientes de dois polos: o primeiro das ações implantadas pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e a Escola Superior de Guerra (ESG) (a primeira instituição era movida pelos interesses de grupos empresariais nacionais, do Rio de Janeiro e de São Paulo, e internacionais; a segunda instituição estava sob a liderança dos generais Heitor de Almeida e Golbery do Couto e Silva⁴⁸). O segundo polo era proveniente das

⁴⁷ É extensa e válida a discussão dentre os educadores sobre se essa lei deve ser ou não considerada uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Não pretendemos levantar nem, muito menos, esgotar essa polêmica aqui. Pretendemos apenas esclarecer que para essa pesquisa, para fins de relacionar e de sistematizar as legislações que cuidam do campo da educação, adotamos a sigla *LDB/71* para nos referirmos à lei de nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, uma vez que ela objetivava fixar *Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Deste modo, iremos manter a sigla LDBEN/61 para nos referirmos à lei de nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como já foi apresentado anteriormente. E a sigla LDBEN/96 para nos referirmos à última lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

⁴⁸ O general Golbery do Couto e Silva teve em sua biografia uma trajetória de estudos exitosa, participando do Departamento de Estudos da Escola Superior de Guerra, além de contar com uma carreira militar que o colocava a ocupar altos postos do Estado-Maior. O que lhe permitiu dedicar à elaboração da Doutrina de Segurança Nacional, publicada no livro *Geopolítica do Brasil*, no ano de 1966. A terceira edição dessa obra foi publicada com o nome de *Conjuntura política nacional: o poder executivo e*

mudanças advindas do próprio Conselho Federal de Educação (CFE), sob a liderança de Raimundo Valnir Cavalcante Chagas, que se autoconsiderava discípulo e continuador de Anísio Teixeira (SAVIANI, 2013). Ficou a cargo de Valnir Chagas a responsabilidade da elaboração da doutrina da LDB/71, na condição de relator do projeto. Visando uma política educacional que viabilizasse um rápido desenvolvimento econômico e social do país, as reformas do ensino no governo militar objetivavam a “profissionalização do nível médio, a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na planificação educacional” (SAVIANI, 2013, p.343). Outro fato de extrema importância no campo educacional que deve ser levado em consideração no contexto dos anos iniciais da ditadura militar foram os acordos de cooperação entre o Brasil e os Estados Unidos da América, “Acordos MEC-USAID”, que traziam como pedagogia oficial do governo a pedagogia tecnicista, que tinha como “sustentação teórica deslocasse para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista” (SAVIANI, 2013, p.383).

Dessa forma, ao analisarmos a LDB/71 podemos encontrar as modificações que a referida lei trouxe logo nos artigos iniciais. O artigo 1º, parágrafo 1º, dizia que “entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau”. A estruturação e sistematização do ensino nacional também foi alvo de preocupação e de redefinição pela lei. O artigo 8º definia a organização do currículo, mediante a estruturação do ensino em *séries anuais* de disciplinas, com “organização semestral no ensino de 1º e 2º graus e, no 2º grau a matrícula por disciplina sob condições que assegurem o relacionamento, a ordenação e a sequência nos estudos”. Houve também a definição do “ano e do semestre letivo, independente do ano civil, com 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente” (Art.11). Toda essa configuração e estrutura do ensino eram válidas tanto para o 1º grau, quanto para o 2º grau. Com uma estrutura que se assemelha a que temos hoje na educação nacional, a LDB/71 apresentou a educação nacional de maneira muito mais sistematizada e técnica. O 1º grau destinava à formação da criança e do adolescente (Art.17), este se tornou obrigatório dos sete anos (idade mínima, conforme

geopolítica do Brasil, no ano de 1981. Essa edição continha o texto pronunciado na conferência do ano de 1980 na ESG, *Conjuntura política nacional – o poder executivo*, na qual ele defendeu a estratégia da transição democrática lenta, gradual e segura (SAVIANI, 2013, p.334-335).

expressava o Art. 19) aos 14 anos (Art.20). Tinha duração de oito anos letivos, com 720 horas de atividades anualmente (Art.18). Nos estabelecimentos oficiais de ensino, o ensino do 1º grau era gratuito (Art.44). No que se referia à antiga educação pré-primária referenciada na LDBEN/61, a LDB/71 previa que cabia aos sistemas de ensino velar “para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em *escolas maternas, jardins de infância* e instituições equivalentes” (Art.19, § 2º, grifos nosso). Já o ensino do 2º grau passou a ser destinado à formação integral do adolescente, contanto que este tivesse concluído o ensino de 1º grau (Art.21). O ensino de 2º grau passou a ter três ou quatro séries anuais, de acordo com cada habilitação, com no mínimo 2.200 até 2.900 horas de trabalho efetivo escolar (Art.22). E não era mais necessário o exame de admissão para se ingressar no 2º grau.

O foco na preparação para o trabalho estava muito presente na LDB/71, a começar pela definição do objetivo geral esperado, nesse o ensino de 1º e 2º graus deveria proporcionar aos menores, aos educandos: “a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (Art.1º). Esse foco no trabalho, mesmo numa lei de cunho educacional, se deve ao medo de que os *menores*, principalmente aqueles que eram considerados *abandonados moral e materialmente* e/ou *menores delinquentes* de se tornassem uma ameaça à estabilidade social e à ordem estabelecida. No ano de 1982, uma alteração na LDB/71, artigo 4º § 1º e § 2º, pela lei nº 7.044, frisava que: “§ 1º A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino. § 2º - À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino”. Dessa forma, vemos nitidamente a preocupação social atribuída à educação, passando essa a ser vinculada aos interesses do mundo do trabalho e do capital. De modo que o alvo a ser alcançado, no que se referia aos *menores abandonados e delinquentes*, era a integração social de todo o *resíduo social*, para lembrar o conceito de Bresciani (2013), por meio do trabalho. Isso nos esclarece como é importante perceber os valores sociais e morais destinados à infância que nos são revelados pelos códigos jurídicos.

A padronização de um currículo nacional com um núcleo comum obrigatório e uma parte diversificada, que atendesse às “peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais”, também se manteve na LDB/71 (Art.4º).

Toda a organização, definição de conteúdo continuava a ser da competência do CFE. Em tempos de vigência da *doutrina da Educação Moral e Cívica*, como era de se esperar, houve a inclusão de disciplinas obrigatórias. O artigo 7º incluía, obrigatoriamente, nos currículos as disciplinas de Educação Moral e Cívica (conforme o Decreto nº 869, de 12 de setembro de 1969), Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde em todos os estabelecimentos de 1º e 2º graus. A ênfase ao ensino da Educação Física, aparece novamente, tal como anteriormente no artigo 22 da LDBEN/61: “Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos”. Novamente com a LDB/71 e pelo Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971, que procurou estabelecer-se a sistemática da educação nacional, além de normatizar a prática da Educação Física. O artigo 1º desse decreto especificava a Educação Física como a “atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional”. Para isso, o artigo 2º do Decreto 69.450/71, afirmava que a Educação Física poderia ser tanto desportiva como recreativa, sendo que integrava o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino, como atividade escolar regular. Essa preocupação com a prática e a inclusão da disciplina de Educação Física ao núcleo comum do currículo obrigatório nacional, bem como a importância que a preparação para o trabalho assumiu a partir da LDB/71, evidencia a preocupação eugênica do regime militar com o futuro da nação, por meio da formação e disciplinarização do corpo e da mente de maneira harmônica, sistemática e ideologicamente estruturada. Tais preocupações revelam-se mais do que um projeto sócio educacional, que tinha na *doutrina de Educação Moral e Cívica* a expressão máxima; na verdade, revelam-se como parte de um projeto político governo. Isso se torna nítido na definição dos objetivos para o ensino primário, a única etapa obrigatória da educação nacional, que intentava, a partir de atividades físicas com

caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, do senso moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade” (Decreto 69.450/71, Art. 3º, inciso I).

Da mesma maneira intrigante, os objetivos para o ensino médio, expressos no inciso 2º do mesmo artigo, procuravam por meio da Educação Física, controlar o tempo e disciplinar corpo e alma dos adolescentes:

por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos saudáveis. (Decreto 69.450/71, Art. 3º, inciso II)

Assim, vemos que o intuito disciplinador do corpo dos menores se fazia mediante determinadas práticas de ensino, as quais objetivavam uma formação que ia ao encontro das aspirações da *doutrina da Educação Moral e Cívica*. Acompanhando Foucault (2013) em suas reflexões sobre a tecnologia do corpo, podemos apontar que o corpo infantil se tornava útil, pois era ao mesmo tempo um corpo produtivo e um corpo submisso. Essa sujeição se dava por meios difusos, perpassava os mais diferentes campos no Brasil, o jurídico, o assistencial, o social, o sanitário e o educacional, não sendo, portanto, possível localizá-lo numa instituição específica. É notável que, em vários contextos do século XX, como temos demonstrado ao longo da nossa narrativa, o Estado apropriou-se de todo esse “saber” do corpo, valorizando-o e, em alguns momentos, impondo-o, como vimos nos Códigos de Menores, na criação do SAM, na criação da PNABEM e da FUNABEM e da lei de inclusão da Educação Física no currículo educacional. Na verdade, “trata-se de alguma maneira de uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças.” (FOUCAULT, 2013, p.29).

Ainda era muito presente a questão da assistência educacional na legislação educacional. A LDB/71 assegurava que cabia aos sistemas de ensino estimular as “empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau” (Art.61). Cabia aos sistemas de ensino oferecer, obrigatoriamente, além de “serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”, também “entidades que congreguem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino” (Art.62). Os serviços de assistência educacional destinavam-se, “de preferência, a garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incluirão auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar” (Art.62 § 1º).

Uma permanência na mudança muito importante que marcou o final da década de 70 foi a promulgação de um novo Código de Menores. A lei nº 6.697 sancionada pelo presidente João Figueiredo no dia 10 de outubro de 1979 instituiu o *Código de Menores*. Este contou com a assinatura do então Ministro da Justiça Petrônio Portella. Mais conciso do que o *Código de Menores* de 1927, o Código de 1979 contava com 123 artigos e com algumas mudanças significativas para a situação social e jurídica da infância. Assim como o primeiro Código, o Código de 1979 era dividido em duas partes: o Livro I, a Parte Geral, e o Livro II, a Parte Especial. A primeira parte tratava das disposições sobre assistência, proteção e vigilância dos menores (Art.1º); da definição da noção de *menores em situação irregular* (Art.2º); da aplicação da lei (Art.4º ao 5º); da autoridade judiciária (Art.6º ao 8º); das entidades de assistência e proteção ao menor (Art.9º ao 12); das medidas de assistência e proteção (Art.13 ao 40); das medidas aplicadas aos pais ou responsáveis (Art.42 ao 47); das medidas de vigilância (Art.48 ao 58); da execução das medidas judiciais pelas entidades de assistência e proteção ao menor (Art.59 ao 61); da autorização para viajar (Art.62); das infrações cometidas contra a assistência, proteção e vigilância a menores (Art.63 ao 79); do registro civil do menor (Art.80 ao 82); do trabalho do menor (Art.83). A segunda parte, referente ao Livro II, a Parte Especial, que tratava do Processo (Art.84 ao 93); dos procedimentos especiais (Art.94 ao 117); e das disposições finais (Art.118 ao 123).

Uma importante mudança do Código de 1979 veio com a noção do *menor em situação irregular*, apesar de configurar em uma nova abordagem jurídica à questão dos *menores abandonados e delinquentes*, reforçava mais uma vez a situação da infância desvalida como um problema e, assim, gerador de preconceito social. Como fruto de um governo autoritário e centralizador, o Código de 1979 trouxe amplos poderes de intervenção para as mãos dos juízes, tanto sobre a esfera pública quanto sobre a esfera privada. Dessa maneira, passa a caber aos magistrados amplas competências de decisão sobre o destino dos *menores em situações irregulares*. No todo, o novo Código dispunha sobre a assistência, a proteção e a vigilância dos menores de “até 18 anos de idade, que se encontrem em situação irregular” (Art. 1º inciso I). Assim, “as medidas de caráter preventivo aplicam-se a todo menor de dezoito anos, independente de sua situação” (Art. 1º, parágrafo único). O artigo 2º tratou de definir o que se concebia como *situação irregular*:

Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor:

I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:

- a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;
 - b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;
 - II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;
 - III - em perigo moral, devido a:
 - a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;
 - b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;
 - IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;
 - V - com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;
 - VI - autor de infração penal.
- Parágrafo único. Entende-se por responsável aquele que, não sendo pai ou mãe, exerce, a qualquer título, vigilância, direção ou educação de menor, ou voluntariamente o traz em seu poder ou companhia, independentemente de ato judicial. (Lei nº 6.697/79, Art.2º)

Colocavam-se num mesmo patamar todas as possíveis situações que um *menor* poderia se encontrar. Ou seja, enquanto o Código de Menores de 1927 tinha a preocupação em definir e especificar as situações dos *infantes expostos*, dos *menores abandonados* e dos *menores delinquentes*, o Código de Menores de 1979 condensava as situações numa só, e as definia adjetivando unicamente sob o termo *menor em situação irregular*. Isto é, não importava se o menor se encontrava numa situação de privação de condições essenciais à subsistência, ou vítimas de maus tratos, ou desvio de condutas, ou autor de infração penal, todas essas situações passaram a ser enquadradas em uma única condição: *menor em situação irregular*.

Foi mantida a preocupação com o sigilo dos processos judiciais, policiais e administrativos, não permitindo a identificação dos *menores em situação irregular*, salvo no caso dos menores desaparecidos (Art.3 e Art. 63). Para a aplicação do Código de 1979 era levadas em consideração as diretrizes da PNABEM e o contexto socioeconômico e cultural em que se encontravam o menor e seus pais, sendo realizado, sempre que possível, um estudo de caso (Art.4º).

Observando o disposto no princípio 2º da *Declaração dos Direitos da Criança* de 1959⁴⁹, o artigo 5º do Código de 1979 previa que “na aplicação desta Lei, a *proteção aos interesses do menor* sobrelevará qualquer outro bem ou interesse juridicamente tutelado”. Da mesma forma, também foi observado o princípio 3º dessa referida

⁴⁹ O princípio 2º da Declaração dos Direitos da Criança de 1959 expressava: “A criança gozará proteção especial e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade. Na instituição de leis visando este objetivo levar-se-ão em conta, sobretudo, os melhores interesses da criança”. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>, data de acesso 15/07/2015.

Declaração, que especificava que “Desde o nascimento, toda criança terá direito a um nome e a uma nacionalidade”. Assim, o Código de 1979 se preocupava com o registro civil do menor, uma vez que todas as medidas de assistência e proteção deveriam ser “necessariamente precedidas da regularização do registro civil do menor” (Art.80).

Cabia à autoridade judiciária, o Juiz de Menores ou o juiz que exerça essa função, a fiscalização das decisões judiciais de assistência, proteção e vigilância dos menores (Art.7º). As entidades de assistência e proteção aos menores, criadas pelo poder público, deveriam obedecer às diretrizes da PNABEM, contendo “centros especializados destinados à recepção, a triagem e observação, e a permanência de menores” (Art.9º). Assim como foi adotado um protocolo de recepção dos *menores abandonados e delinquentes* no Regulamento de 1923 e no Código de Menores de 1927, também o foi com o novo Código de Menores de 1979 em consonância com a PNABEM. Para isso, era necessário fazer um estudo do caso, no prazo médio de três meses, de cada menor que chegasse ao centro de recepção, triagem e observação, levando em consideração os aspectos sociais, médico e psicopedagógico (Art.9º § 1º). Para os menores que fossem permanecer nos centros especializados eram, obrigatórias, a escolarização e a profissionalização (Art.9º § 2º). Nas anotações dos “menores assistidos ou acolhidos constarão data e circunstâncias do atendimento, nome do menor e de seus pais ou responsável, sexo, idade, ficha de controle de sua formação, relação de seus pertences e demais dados que possibilitem sua identificação e a individualização de seu tratamento” (Art.9º § 3º). Todas as entidades que se encarregavam de assistência e proteção aos menores deveriam manter um arquivo de registro dessas anotações, além de promover a escolarização e profissionalização de todos os menores assistidos, de preferência em estabelecimentos abertos (Art.11). Quanto às entidades privadas de assistência e proteção ao menor, elas só poderiam funcionar se tivessem registradas nos órgãos estaduais responsáveis “pelos programas de bem-estar do menor, o qual comunicará o registro à autoridade judiciária local e à Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor” (Art.10). Essas entidades privadas compunham o sistema complementar de execução das medidas de assistência e proteção aos menores (Art.59, parágrafo único).

De acordo com o Código de Menores de 1979, dentre todas as medidas aplicáveis aos menores, quer fossem de assistência ou de proteção, deveriam visar à integração deste no meio social e familiar (Art.13 e Art.60). Assim, eram previstas as seguintes medidas aplicáveis aos menores pela autoridade judiciária:

I - advertência;

- II - entrega aos pais ou responsável, ou a pessoa idônea, mediante termo de responsabilidade;
- III - colocação em lar substituto;
- IV - imposição do regime de liberdade assistida;
- V - colocação em casa de semiliberdade;
- VI - internação em estabelecimento educacional, ocupacional, psicopedagógico, hospitalar, psiquiátrico ou outro adequado. (Lei nº 6.697/79, Art.14)

O Código trouxe uma novidade, uma seção que tratava sobre a *Colocação em Lar Substituto* mediante a “delegação do pátrio poder, ou guarda, ou tutela, ou adoção simples, ou adoção plena” (Art.17). Isso significou um deslocamento no discurso sobre a infância no Brasil, ou seja, uma mudança no discurso nacional de assistência aos menores, em busca de manter uma harmonia com a *Declaração dos Direitos das Crianças* de 1959. Contudo, embora a mudança no discurso tendesse a acompanhar os caminhos dos tratados internacionais dos direitos humanos e dos direitos das crianças, que previam a criação das crianças sob a responsabilidade dos próprios pais ou responsáveis⁵⁰, ainda havia resquícios da política de recolhimento e apreensão dos menores. A apreensão dos menores ainda era prevista pelo Código de 1979, na medida em que fosse requisitada pela autoridade judicial para a execução de qualquer uma dessas medidas (Art.16).

Para a aplicação das medidas que previam o regime de liberdade assistida, ou colocação em casa de semiliberdade e a internação em estabelecimento educacional, ocupacional, psicopedagógico, hospitalar e/ou psiquiátrico, dependia de o menor incorrer nos incisos V e VI do artigo 2º, já citado anteriormente. Ou seja, o *menor em situação irregular* deveria ter um *desvio de conduta* ou *ser ator de infração penal*. O regime de liberdade assistida visava “vigiar, auxiliar, tratar e orientar o menor” (Art.38). A colocação do menor em casa de semiliberdade era uma medida de caráter transitório, para que o menor em situação irregular pudesse viver no meio aberto, “devendo, sempre que possível, utilizar os recursos da comunidade, visando à escolarização e profissionalização do menor” (Art.39). Já a internação era uma medida que, pelo menos em lei, só seria aplicada se fosse inviável a aplicação de quaisquer outras medidas

⁵⁰ O princípio 6º da Declaração dos Direitos da Criança de 1959 expressava: “Para o desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a criança precisa de amor e compreensão. Criar-se-á, sempre que possível, aos cuidados e sob a responsabilidade dos pais e, em qualquer hipótese, num ambiente de afeto e de segurança moral e material; salvo circunstâncias excepcionais, a criança de tenra idade não será apartada da mãe. À sociedade e às autoridades públicas caberá a obrigação de propiciar cuidados especiais às crianças sem família e aquelas que carecem de meios adequados de subsistência. É desejável a prestação de ajuda oficial e de outra natureza em prol da manutenção dos filhos de famílias numerosas”. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>, data de acesso 15/07/2015.

(Art.40). O artigo 41 afirma que a internação deveria ocorrer em estabelecimento adequado, sendo previsto no parágrafo 2º a possibilidade de internação do menor em “seção de estabelecimento destinado a maiores, desde que isolada destes e com instalações apropriadas, de modo a garantir absoluta incomunicabilidade”.

Da mesma forma que o Código de 1927, o Código de 1979 previa medidas aplicáveis aos pais ou responsáveis: a advertência, a obrigação de submeter o menor a tratamento, a perda ou suspensão do pátrio poder, a destituição da tutela e a perda da guarda (Art.42). Dessa forma, visando à assistência e proteção do *menor em situação irregular*, caberia a intervenção do poder do Estado, através da figura do juiz de menores.

As medidas de vigilância, com inspeções regulares da autoridade judicial e do Ministério Público, também se estendem para medidas destinadas aos menores e aos estabelecimentos por eles frequentados. Dentre esses estabelecimentos sob vigilância se encontravam os teatros, os cinemas, os circos, as emissoras de rádios e de televisão, as casas de jogos, os bailes públicos, os locais de jogos e de recreação e os hotéis. Essas medidas de vigilância limitavam desde a entrada até a permanência dos menores em determinados estabelecimentos, condicionando até mesmo o horário limite de acordo com as idades. Além dos limites de idade fixados pelo Serviço Federal de Censura, a autoridade judiciária poderia ampliá-lo (Art.52). Assim, era proibida a entrada de menores de 10 anos, desacompanhados dos pais ou responsáveis, a espetáculos teatrais, cinematográficos, circenses, radiofônicos e televisivos. Nenhum menor de 10 anos poderia permanecer nesses locais após as 22 horas (Art. 50). As restrições só cresciam. Nenhum menor de 18 anos poderia participar de espetáculo público, ou entrar e permanecer em dependência de estúdios de cinema, de teatros, de rádio e/ou de televisão sem a autorização judicial (Art.51). O Código de 1979 também vedava as apresentações em rádios e televisões de espetáculos proibidos aos menores em determinados horários: para os menores de 10 anos, até às 20 horas; para os menores de 14 anos, até às 22 horas; e para os menores de 18 anos, em qualquer horário. Tornou-se regra para a apresentação de todo e qualquer espetáculo o aviso de classificação de censura (Art.54). Nas casas de jogos, era proibida a entrada aos menores de 18 anos (Art.55). Era proibida também a hospedagem em hotéis, motéis e pensões de menores de 18 anos desacompanhados dos pais (Art.56). Em estabelecimentos que exploravam comercialmente o bilhar e a sinuca também era proibida a entrada de menores de 18 anos (Art.57). Era muito grande o poder disciplinador e de decisão da autoridade

judicial com relação aos menores. Cabia a essa autoridade a decisão da entrada e permanência dos menores em: estádios, ginásios e campos desportivos, em clubes e associações recreativas ou desportivas, em boates, salões de bilhar, sinuca, boliche, bocha; até a participação e o comparecimento em competições esportivas e em festividades públicas (Art.58). Também cabia à autoridade judiciária conceder a permissão para o menor de 18 anos viajarem desacompanhados dos pais ou responsáveis (Art.62).

Com relação ao trabalho infantil, de maneira sucinta e sem maiores comprometimentos, o Código de Menores de 1979 expressava apenas que “a proteção ao trabalho do menor é regulada por legislação especial” (Art.83). Essa omissão fazia um contraste enorme com a LDB/71 que concedeu muita atenção à preparação dos adolescentes para o trabalho. Isso nos mostra a importância socioeconômica atribuída ao papel que a educação e as escolas passaram a desempenhar.

A constituição da autoridade judiciária competente se fez no Livro II, na Parte Especial do Código de Menores de 1979. A jurisdição do menor era exercida, em cada Comarca, pelo juiz (Art.84). A competência era delegada de acordo com o domicílio dos pais ou responsáveis, e também pelo lugar onde se encontrasse o menor (Art.88). “As funções do Ministério Público eram exercidas pelo Curador de Menores, ou quem suas vezes fizesse” (Art.90). As obrigações com os *menores em situações irregulares* (privados de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória; ou vítima de maus tratos ou castigos imoderados; ou em perigo moral; ou privados de representação ou assistência legal) passaram a ser da responsabilidade de todos. Conforme expressava o artigo 94, as autoridades administrativas, bem como qualquer pessoa, deveriam encaminhar os menores às autoridades judiciárias competentes. Embora os *menores em situação irregular* que tivessem desvio de conduta ou fossem autores de infração penal também fossem levados às autoridades judiciais competentes, seu destino era outro. Quando eram pegos por policiais, logo deveriam ser enviados às autoridades policiais especializadas para que fossem apresentados à autoridade judiciária competente (Art.99). A apuração das infrações cometidas por eles obedecia ao protocolo específico presente no próprio Código de Menores de 1979 (Art.100), com ritos, condutas e tratamentos diferentes conforme as idades: de 10 a 14 anos (Art.101) e menor de 10 anos (Art.102). Em nenhum caso, o menor ficaria em situação de incomunicabilidade, tendo sempre direito de visita dos pais ou responsáveis e de

procuradores (Art.118). O *menor em situação irregular* também tinha direito à assistência religiosa (Art.119).

3.4. O discurso da *proteção integral da infância*: a criança enquanto portadoras de direitos

O contexto do final da década de 1980 trouxe mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais significativas no cenário internacional. No âmbito político, além das mudanças advindas com a queda do Muro de Berlim, ocorrida no ano de 1989, a ONU erigiu uma importante Convenção internacional. A aprovação da *Convenção sobre os Direitos da Criança*, no dia 20 de novembro de 1989 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, teve um enorme peso para reforçar e consolidar os direitos humanos referentes às crianças. Extensa e completa, essa Convenção abordava questões muito mais amplas e complexas do que se intentou com a *Declaração de Genebra*, de 1924, e com a *Declaração dos Direitos da Criança*, de 1959. Contando com 54 artigos, a Convenção de 1989 era dividida em três partes. A mesma foi assinada pelo governo brasileiro, em 26 de janeiro de 1990⁵¹, no governo do então presidente Fernando Collor de Mello, e promulgada em 21 de novembro do mesmo ano, pelo Decreto nº 99.710. Em um texto brevíssimo, de apenas três artigos, o referido Decreto do presidente Collor dizia:

Considerando que o Congresso Nacional aprovou, pelo Decreto Legislativo nº 28, de 14 de setembro de 1990, a Convenção sobre os Direitos da Criança, a qual entrou em vigor internacional em 02 de setembro de 1990, na forma de seu artigo 49, inciso 1;

Considerando que o Governo brasileiro ratificou a referida Convenção em 24 de setembro de 1990, tendo a mesma entrado em vigor para o Brasil em 23 de outubro de 1990, na forma do seu artigo 49, incisos 2;

DECRETA:

⁵¹ A tramitação de aprovação da *Convenção sobre os Direitos da Criança* de 1989 no Congresso brasileiro se deu, primeiramente, através do Decreto Legislativo nº 28, de 14 de setembro de 1990, que aprovou o *texto da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e assinada pelo Governo brasileiro, em 26 de janeiro de 1990*. O breve texto do Decreto Legislativo dizia: “Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e assinada pelo Governo brasileiro, em 26 de janeiro de 1990. **Art. 1º** É aprovado o texto da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e assinada pelo Governo brasileiro, em 26 de janeiro de 1990. **Parágrafo único.** São sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que possam resultar em revisão da referida Convenção, bem como quaisquer ajustes complementares que, nos termos do art. 49, inciso I da Constituição, acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional. **Art. 2º** Este decreto legislativo entra em vigor na data de sua publicação. Senado Federal, 14 de setembro de 1990. SENADOR ALEXANDRE COSTA, 2º Vice-Presidente, no exercício da Presidência”. Para então, ser promulgada na forma de um Decreto presidencial, o Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.

Art. 1º A Convenção sobre os Direitos da Criança, apensa por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Fernando Collor

Francisco Rezek

Logo no preâmbulo da Convenção de 1989 são retomados e reafirmados os princípios e os enunciados da *Carta das Nações Unidas*, de 1945, e os da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948, que fazem menção à dignidade e valor da pessoa humana, à liberdade e aos direitos fundamentais do homem. Dessa forma, são reafirmados e retomados direitos e liberdades proclamados nessas declarações passadas, como o direito da infância a cuidados e assistência especiais, especificado na Declaração de 1948. Retomou-se também a Declaração de Genebra de 1924 e a Declaração dos Direitos da Criança de 1959, assinalando que "a criança, em virtude de sua falta de maturidade física e mental, necessita proteção e cuidados especiais, inclusive a devida proteção legal, tanto antes quanto após seu nascimento". Como todo documento humanitário, a Convenção de 1989, ao não problematizar questões históricas e socioculturais importantíssimas e ao retomar, reafirmar e incorporar no seu discurso alguns valores ocidentais convenientemente selecionados acabou por naturalizá-los, resultou, de certa forma, na imposição de tais valores. Isso levou esses valores a orientar consciências internacionais, e se fizeram presente nas mais diversas medidas legislativas, administrativas e jurídicas das nações membros. É importante compreender a historicidade contida no discurso desses documentos, bem como o lugar de fala e a difusão desses valores, de maneira homogênea. Valores esses que, em sua grande maioria, são diluídos e compartilhados pela classe média burguesa ocidental. Um fragmento do preâmbulo da Convenção demonstra a relação de escolha da família enquanto princípio central dos valores difundidos pela Declaração:

Convencidos de que a família, como grupo fundamental da sociedade e ambiente natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros, e em particular das crianças, deve receber a proteção e assistência necessárias a fim de poder assumir plenamente suas responsabilidades dentro da comunidade; Reconhecendo que a criança, para o pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade, deve crescer no seio da família, em um ambiente de felicidade, amor e compreensão; Considerando que a criança deve estar plenamente preparada para uma vida independente na sociedade e deve ser educada de acordo com os ideais proclamados na Carta das Nações Unidas, especialmente com espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade; (...)

Assim, seguindo mais adiante ainda no texto do preâmbulo, reconhece-se internacionalmente que havia crianças em “todos os países do mundo (...) vivendo sob condições excepcionalmente difíceis” e que, portanto, essas “crianças necessitam consideração especial”. Para isso, a Convenção de 1989 ressaltava que se deveria levar em “conta a importância das tradições e dos valores culturais de cada povo para a proteção e o desenvolvimento harmonioso da criança”. Sendo extremamente necessário reconhecer a “importância da cooperação internacional para a melhoria das condições de vida das crianças em todos os países, especialmente nos países em desenvolvimento”. Paradoxalmente, após uma série de considerações no preâmbulo que afirmam valores e direitos humanos transepocais, já assinados e ratificados pelas nações ocidentais em outros vários tratados internacionais, os quais deveriam transpor as fronteiras nacionais de “todos os países do mundo”, a *Convenção sobre os Direitos da Criança* finaliza o preâmbulo, pontuando, timidamente em apenas uma sentença, a importância “das tradições e dos valores culturais de cada povo”.

A grande preocupação da Convenção se centrava em ressaltar a condição de vulnerabilidade das crianças, e que por isso, elas necessitariam de contar com proteção e assistência especiais. Para isso, o papel da família nessa relação é retomado, conferindo a esta uma responsabilidade fundamental de cuidados e proteção, nunca antes proferida em acordos e em tratados internacionais. Deste modo, para garantir às crianças toda essa proteção e assistência, que são sistematicamente reiteradas, era preciso assegurar a proteção jurídica que os seus direitos lhe conferem. Direitos que passam a ser respeitados, assegurados e garantidos antes e após o nascimento. Portanto, o discurso de todos os 54 artigos que compõem a Convenção de 1989 procurou definir, conceituar e normatizar determinadas práticas consensuais.

Logo no primeiro artigo, ao definir o conceito de crianças, limitando-o pela questão da idade, acabou por padronizar o mesmo conceito em muitos textos e contextos internacionais: “Para efeitos da presente Convenção considera-se como criança todo ser humano com menos de dezoito anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes”. Vemos ao longo do texto da Convenção de 1989 uma retomada e um aprofundamento do discurso de proteção e assistência à infância, contido na Declaração de 1959. Assim, no artigo 2º é asseverado que as nações deveriam garantir todos os direitos das crianças trazidos nessa Convenção:

1. Os Estados Partes respeitarão os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança sujeita à sua jurisdição, sem distinção alguma, independentemente de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra índole, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiências físicas, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais.
2. Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar a proteção da criança contra toda forma de discriminação ou castigo por causa da condição, das atividades, das opiniões manifestadas ou das crenças de seus pais, representantes legais ou familiares.

Igualmente, foi assegurado, no artigo 3º, o *interesse maior da criança* como condição primeira para quaisquer decisões e medidas adotadas por “instituições públicas ou privadas de bem estar social, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos”. Novamente, é importante salientar que ao longo do texto da Convenção, por repetidas vezes, é reforçado o compromisso que os Estados Partes deveriam assumir para assegurar todos os direitos contidos nos artigos. Para tanto, seria necessário que todos os Estados garantissem a realização desses direitos por meio de suas legislações nacionais, se comprometendo também em tomar as medidas administrativas e jurídicas adequadas (artigo 4º). Desse modo, o comprometimento em assegurar às crianças a proteção e os cuidados necessários para seu bem-estar deveria levar em consideração os “direitos e deveres de seus pais, tutores ou outras pessoas responsáveis por ela perante a lei e, com essa finalidade, tomarão todas as medidas legislativas e administrativas adequadas”. Ou seja, de uma forma bem clara, o Estado deve fazer de tudo para aplicar e garantir os direitos contidos na Convenção, mesmo quando os pais ou responsáveis não o fizerem, quer por questões de incapacidade, ou por questões de negligência. Contudo, apesar de toda autoridade conferida aos Estados para intervir na família e no foro privado em favor da criança, a Convenção de 1989, em seu artigo 5º, ressaltou que os Estados Partes deveriam respeitar

as responsabilidades, os direitos e os deveres dos pais ou, onde for o caso, dos membros da família ampliada ou da comunidade, conforme determinem os costumes locais, dos tutores ou de outras pessoas legalmente responsáveis, de proporcionar à criança instrução e orientação adequadas e acordes com a evolução de sua capacidade no exercício dos direitos reconhecidos na presente convenção.

Ao longo dos artigos são reconhecidos, pontualmente, os direitos das crianças. Nos artigos 6º, 7º e 8º são reconhecidos o direito à vida, à sobrevivência, ao desenvolvimento da criança, ao registro civil logo após o nascimento, ao direito a ter um nome, à nacionalidade (e, sempre que possível, o direito de conhecer os pais e de ser educado por eles), ao direito a ter sua identidade. Assim como no artigo 6º da

Declaração de 1959, é garantido também o direito das crianças de viver com os pais e de não se separar destes, observado no artigo 9º da Convenção de 89, que se refere aos casos de comprovação de maus tratos ou negligências, devendo ser considerado o *interesse maior da criança*. Passaram a ser assegurados também os direitos à liberdade de expressar suas opiniões (da criança) livremente em questões que lhe dizem respeito, até mesmo em processo judicial ou administrativo que afete a ela mesma (Art.12); à liberdade de expressão, de procurar, receber e expandir informações e ideias (Art.13); à liberdade de pensamento, consciência e religião (Art.14); à liberdade de associação (Art.15). O direito a proteção da vida privada, ou seja, contra a intromissão na sua vida familiar e ofensas à sua honra e reputação (Art.16). O direito à proteção e assistência especiais do Estado para as “crianças privadas temporária ou permanentemente do seu meio familiar, ou cujo interesse maior exija que não permaneçam nesse meio”. No caso dessas crianças, o artigo 20 assegura que os Estados Partes devem garantir, de acordo com suas leis nacionais, cuidados alternativos para essas crianças:

Esses cuidados poderiam incluir, inter alia, a colocação em lares de adoção, a kafalah do direito islâmico, a adoção ou, caso necessário, a colocação em instituições adequadas de proteção para as crianças. Ao serem consideradas as soluções, deve-se dar especial atenção à origem étnica, religiosa, cultural e linguística da criança, bem como à conveniência da continuidade de sua educação.

São assegurados, pontualmente, os direitos das crianças que foram internadas em instituições, para fins de assistência, de proteção e de tratamento, de revisão periódica dessa colocação (Art.25); os direitos à adoção (Art. 21); o direito das crianças refugiadas (Art.22), das crianças deficientes (Art.23); direitos à saúde e a serviços médicos, com o comprometimento dos Estados Partes em diminuir a mortalidade infantil e combater a má nutrição, de assegurar às mães cuidados de saúde, antes e depois do nascimento (Art.24); direito à segurança social (Art.26); direito da criança a um “nível de vida adequado ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social”. Para isso, os Estados Partes deveriam, de acordo com suas condições nacionais, adotar “medidas apropriadas a fim de ajudar os pais e outras pessoas responsáveis pela criança a tornar efetivo esse direito e, caso necessário, proporcionarão assistência material e programas de apoio, especialmente no que diz respeito à nutrição, ao vestuário e à habitação” (Art.27). Também ficaram assegurados: o direito das crianças de minorias ou de populações indígenas (Art.30); o direito das crianças ao lazer, a atividades recreativas e culturais (Art.31); o direito à proteção contra a exploração

econômica ou a sujeição a trabalhos perigosos ou que comprometessem a educação, saúde, desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social. Os Estados Partes devem adotar medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais que levam em consideração as disposições pertinentes de outros instrumentos internacionais, com relação ao estabelecimento de idade mínimas para a admissão em empregos, devem estabelecer uma regulamentação relativa a horários e condições de emprego, bem como penalidades ou outras sanções apropriadas (Art.32); as crianças têm o direito a proteção contra o consumo ilícito de drogas e substâncias psicotrópicas, bem como de serem utilizadas na produção e no tráfico ilícito dessas substâncias (Art.33); direito à proteção contra todas as forma de exploração e de violência sexuais, contra a prostituição e exploração na produção de espetáculos e materiais pornográficos (Art.34); direito à proteção contra o venda, o tráfico e o rapto de crianças (Art.35).

Um dos artigos mais extenso da Declaração de 1989 foi o artigo 40 que abordou a questão da justiça de menores, que além de reafirmar muitos pontos levantados pela Declaração de 1959, os aprofundou e os especificou. As crianças suspeitas ou acusadas de infração de leis penais têm direito a garantias fundamentais, à assistência jurídica de defesa, a ser tratada com dignidade e respeito, a ter um tratamento que leve em consideração a sua idade, e que vise a sua reintegração na sociedade. Os procedimentos judiciais e a internação em instituições devem ser evitados sempre que possível. Cabem aos Estados Partes o comprometimento em promover o estabelecimento de leis, de procedimentos, de autoridades e de instituições específicas para as crianças que sejam acusadas ou declaradas culpadas de ter infringido leis penais. Para isso, é preciso que os Estados Partes estabeleçam idade mínima para imputabilidade penal, adotem medidas que respeitem os direitos humanos e as garantias legais para tratar dessas crianças sem recorrer a procedimentos judiciais. Assim, a própria Convenção sugere diversas medidas alternativas à internação em instituições, que garantem que as crianças sejam tratadas de modo adequado ao seu bem-estar, de forma proporcional às circunstâncias e ao tipo do delito, tais como “ordens de guarda, orientação e supervisão, aconselhamento, liberdade vigiada, colocação em lares de adoção, programas de educação e formação profissional”.

O artigo 37 assegurou às crianças o direito de proteção contra tortura, tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes, privação de liberdade. A nenhuma criança deveria ser imposta “pena de morte nem a prisão perpétua sem possibilidade de livramento por delitos cometidos por menores de dezoito anos de idade”. A privação de

liberdade das crianças por detenção ou reclusão deveria ser efetuada em conformidade com as leis de cada Estado, sendo que esta medida deve ser vista, frisado novamente, como o último recurso a ser aplicado, e por um breve período de tempo. Quando privada de sua liberdade, toda criança deve ser tratada com humanidade e o respeito inerente à dignidade da pessoa humana. Deve ser colocada em separado dos adultos, deve ter direito de manter contato com a família, por meio de correspondência ou de visitas. O artigo 38 assegura que nenhuma criança com menos de 15 anos de idade deve ou pode participar de conflitos armados, ou ser incorporada aos exércitos. Pelo contrário, os Estados Partes devem garantir a segurança, a proteção e assistência às crianças afetadas pelos conflitos armados, de acordo com os termos do direito humanitário internacional.

A Convenção de 1989 tratou as questões de foro privado e familiar como questões complementares a de foro público. Ao abordar o princípio da responsabilidade comum de ambos os pais na educação e no desenvolvimento da criança, caberia aos Estados Partes assegurar uma política adequada de assistência aos pais e representantes legais “para o desempenho de suas funções no que tange à educação da criança e assegurarão a criação de instituições, instalações e serviços para o cuidado das crianças”. Dessa forma, as crianças cujos pais trabalhem têm o “direito a beneficiar-se dos serviços de assistência social e creches a que fazem jus” (Art.18). O Estado deveria também proteger a criança de quaisquer formas de abusos e maus tratos, de violências físicas e mentais, de abandonos e de tratamentos negligentes, realizados pelos pais ou responsáveis. Assim, cabe ao Estado o estabelecimento de programas sociais de prevenção de tais abusos e de tratamento das vítimas (Art.19).

O direito à educação, reconhecido pela *Convenção sobre os Direitos da Criança*, de 1989, no artigo 28 e 29, visava, primeiramente, tornar o ensino primário obrigatório e gratuito a todos; o ensino secundário, geral ou o profissionalizante, progressivamente gratuito e disponível a todos, e o ensino superior acessível a todos. Os Estados Partes se comprometeriam a aumentar a frequência e a diminuir a evasão escolar, a adotar uma disciplina escolar que respeitasse a dignidade humana da criança, conforme a presente Convenção; e a eliminar o analfabetismo. A educação da criança deveria ser orientada no sentido de:

- a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial;
- b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;

- c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua;
- d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena;
- e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente. (Convenção Sobre os Direitos das Crianças de 1989, Art.29)

Coube à Parte II da Convenção de 1989 tratar dos compromissos adquiridos pelos Estados Partes de dar ampla publicidade e tornar conhecido os princípios e as disposições da Convenção (Art.42). Também o estabelecimento do *Comitê para os Direitos da Criança*, que examinaria os progressos no cumprimento das obrigações contraídas pelos Estados Partes (Art.43), o qual receberia os relatórios encaminhados pelos Estados Partes “sobre as medidas que tenham adotado com vistas a tornar efetivos os direitos reconhecidos na convenção e sobre os progressos alcançados no desempenho desses direitos” (Art.44). Já a Parte III da Convenção finaliza o texto tratando das questões referentes às assinaturas (Art.46), à ratificação (Art.47) e à adesão desta (Art.48), bem como outras questões de ordem práticas, como a proposição de emendas à Convenção e obrigações do Secretário-Geral da ONU, que foi designado para ser o depositário da *Convenção sobre os Direitos da Criança*.

No ano seguinte da aprovação da *Convenção sobre os Direitos da Criança* pela Assembleia das Nações Unidas, foi aprovado no Brasil o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA/90). Sancionado pela lei nº 8.069⁵², do dia 13 de julho de 1990, pelo então presidente Fernando Collor, essa lei contou com as assinaturas dos ministros da Justiça, da Educação, do Trabalho e da Ação Social, respectivamente, Bernardo Cabral, Carlos Chiarelli, Antônio Magri e Margarida Procópio. O ECA/90 representou uma mudança paradigmática com relação à política, às medidas jurídicas, às medidas sociais, educacionais e culturais a tudo que dizia respeito aos *menores*. Muito mais extenso e

⁵² O ECA/90 por ser uma lei que ainda está em vigência vem sofrendo inúmeras alterações ao longo dos anos desde a data da sua publicação. Assim, é importante ressaltar aqui que nos ateremos somente ao texto original de 1990, período do nosso recorte temporal, não nos referindo a nenhuma das alterações provenientes da virada do século. As leis que alteraram o ECA/90 até o ano de 2015 são: Lei nº 8.072 de 25 de julho de 1990; Lei nº 8.242 de 12 de outubro de 1991 (sofreu alterações pela lei nº 12.696 de 2012, referenciando o Novo Código Civil - lei nº 10.406 de 2002); Lei nº 9.249 de 26 de dezembro de 1995; Lei nº 9.532 de 1997; Lei nº 9.455 de 1997; Lei nº 9.975 de 23 de junho de 2000; Lei nº 10.764 de 12 de novembro de 2003; Lei nº 11.259 de 2005; Lei nº 11.185 de 2005; Lei nº 11.829 de 2008; Lei nº 12.010 de 2009; Lei nº 12.015 de 2009; Lei nº 12.038 de 2009; Lei nº 12.594 de 2012; Lei nº 12.696 de 2012; Lei nº 12.955 de 2014; Lei nº 12.962 de 2014; Lei nº 13.010 de 2014 (Lei da Palmada); Lei nº 13.046 de 2014; Lei nº 13.106 de 2015.

mais complexo do que os Códigos de Menores, o ECA/90 aprofundou as questões que diziam respeito às *crianças e aos adolescentes*, e não mais *aos menores*, no Brasil. Dividido em duas partes, assim como os dois Códigos de Menores de 1927 e de 1979, a primeira parte, a Parte Geral, conta com 85 artigos e a segunda parte, a Parte Especial, é composta pelos artigos de número 86 até o de número 267.

O ECA/90 representa um deslocamento no discurso jurídico sobre a infância no Brasil. Antes os Códigos de Menores tratavam questões relativas às crianças e aos adolescentes sob o conceito de *menores*, o que acarretavam inúmeras implicações. Primeiramente, antes, com os Códigos de Menores, as crianças e os adolescentes eram meros objetos da legislação, não eram sujeitos das leis. A partir do ECA/90 as crianças e os adolescentes passam a ser *sujeitos de direitos*, ou seja, eles são os *titulares dos direitos*, assumem a posição de *cidadãos*, com garantias de direitos prescritos e assegurados tanto no próprio ECA/90, como na Constituição Federal de 1988 e em outros documentos internacionais, como a Declaração de 1948, a Declaração de 1959 e a Convenção de 1989. Em segundo lugar, a mudança conceitual e de uso de algumas categorias: antes se usava o conceito de *menor*, conceito que adquiriu uma carga pejorativa com o tempo, desqualificando e estigmatizando as crianças e os adolescentes, além de ter uma vinculação direta com a infância pobre e desvalida. Foram vários os conceitos utilizados para caracterizar essas crianças ao longo dos séculos XIX e XX no Brasil: *infantes expostos*, *menores abandonados* e *delinquentes*, *menores vadios*, *menores mendigos*, *menores libertinos*, *menor em situação irregular*⁵³. Em terceiro lugar, a mudança de princípios que orientavam os Códigos para outros novos princípios que passaram a nortearam o Estatuto. Se o Código de Menores de 1979 era dirigido pelo princípio da *situação irregular*, o ECA/90 passou a ser guiado pelo princípio da *proteção integral*. Isso implicou em uma série de modificações políticas voltadas para a infância. Principalmente porque ao partir do *princípio da situação irregular*, se buscava

⁵³ O glossário de categorias sociais e jurídicas relativas à infância e à adolescência, contido ao final da obra *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico do presente*, das irmãs Irma e Irene Rizinni (2004), exemplifica ainda mais as expressões utilizadas ao longo do século XX no Brasil: *crianças empedradas*, *menores extraviados*, *menores desvalidos*, *menores desamparados*, *menores viciosos*, *menores transviados*, *menores desassistidos* (*menor carenciado*, *menor de conduta antissocial*), *menores materialmente abandonados*, *menores moralmente abandonados*, *menores em perigo moral*, *menores maltratados*, *menores vadios*, *menores vagabundos*, *menores mendigos*, *menores libertinos*, e *menores desajustados*. Contudo, cada categoria dessas está inserida num contexto, sem o qual não se pode desvincular. Portanto, trago apenas os termos aqui para corroborar a ideia do quão diversificado, pejorativos e estigmatizantes foram os termos empregados ao longo do século XX para se referir à infância pobre e desvalida no Brasil. Para melhor compreensão dessa questão categórica e conceitual ver toda a referida obra e o glossário.

políticas que dessem conta de *garantir a proteção e a assistência aos menores*, ou seja, buscava políticas e procedimentos que corrigissem as ações danosas aos menores, ações que eram contra a moral e os bons costumes, e que já estavam em curso comprometendo e violentando os *menores*. Eram, fundamentalmente, medidas *corretivas*, embora o Código de 1979 já vislumbrasse algumas medidas preventivas. Agora com o ECA/90, a partir do princípio da *proteção integral*, o discurso se volta para a ideia da *prevenção*, ou seja, procura efetivar ações que previnam os danos, fazendo o uso de medidas que assegurem os direitos, uma vez que se torne “dever todos de prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente” (Art.70). Para isso, propõem uma *Política de Atendimento dos direitos das crianças e dos adolescentes* (Parte Especial do ECA/90).

Todos esses apontamentos exalam dos textos jurídicos, por exemplo, no texto do *Regulamento da Assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes*, de 1923, no seu artigo 1º, lemos o seguinte: “O menor, de qualquer sexo, abandonado ou delinquente, *será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção instituídas neste regulamento.*” (grifos nosso). No Código de Menores, de 1927, vemos na cláusula primeira: “O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, *será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código.*” (grifos nossos). Já no Código de Menores de 1979 está expresso, também no artigo 1º, o seguinte: “Este Código dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores: I - até dezoito anos de idade, que se encontrem em situação irregular; II - entre dezoito e vinte e um anos, nos casos expressos em lei. Parágrafo único - As medidas de caráter preventivo aplicam-se a todo menor de dezoito anos, independentemente de sua situação”. Diferentemente de todos esses textos jurídicos, o ECA/90 reafirmou e consolidou as questões abordadas pelos tratados internacionais, pontuando-as tanto nas disposições preliminares como ao longo de todo o seu texto:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a *proteção integral à criança e ao adolescente.*

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. (...)

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os *direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei*, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de *liberdade e de dignidade.*

Art. 4º *É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à*

profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (...)

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (grifos nosso)

As diferenças saltam aos olhos, principalmente quando analisamos e confrontamos as formas de construção do discurso, de abordagem e de apresentação dos direitos dispostos ao longo dos artigos. Com tal metodologia – a de cotejamento – alcançamos, enfim, a estruturação do Estatuto jurídico em contraste com a edificação de um Código jurídico. Um código é uma coleção de leis, de regras e preceitos, enquanto um estatuto é a própria regra ou norma de funcionamento, em forma de uma lei ou decreto, com uma finalidade não só jurídica, mas de regulamentação de práticas e consciências.

No Título que trata sobre os *direitos fundamentais* são assegurados os direitos referentes à vida e à saúde (Art.7º ao 14); à liberdade, ao respeito e à dignidade (Art.15 ao 18); à convivência familiar e comunitária (Art.19 ao 52); à educação, cultura, esporte e lazer (Art.53 ao 59); e à profissionalização e à proteção ao trabalho (Art.60 ao 69). Na verdade, o ECA/90 acompanha de perto muitos dos princípios e dos direitos defendidos pela *Convenção sobre os Direitos da Criança* de 1989, que já haviam sido abordados pela *Declaração dos Direitos da Criança* de 1959. Como por exemplo, o direito à proteção à vida e à saúde por meio de políticas sociais, é assegurado desde o nascimento e ao longo de todo o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, de maneira sadia e harmoniosa, “em condições dignas de existência” (Art.7º). Esse direito também é estendido às gestantes, com atendimento pré e perinatal, assistência psicológica no período pré e pós-natal pelo Sistema Único de Saúde (SUS) (Art.8º). É assegurado o período de aleitamento materno no artigo 9º, questão que foi amplamente debatida no início do século XX, como mostramos no capítulo 2. Os hospitais e estabelecimentos de atenção à saúde de gestantes, quer fossem públicos ou privados, adquiriram obrigações: manter registros por 18 anos, com a identificação do recém-nascido pela sua impressão plantar e digital, além de impressão digital da mãe; proceder exames no recém nascido e orientar os pais; fornecer declaração de nascimento e manter alojamento conjunto entre mãe e filho (Art.10). Nesse âmbito, normatizou-se o que era obrigatório: a permanência em tempo integral de um dos pais ou responsável, nos casos de internação de criança ou adolescente (Art.12); a comunicação ao Conselho Tutelar nos casos de suspeita ou

confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente (Art.13); a existência de “programas de assistência médica e odontológica para a prevenção das enfermidades que ordinariamente afetam a população infantil, e campanhas de educação sanitária para pais, educadores e alunos”; a vacinação das crianças nos casos recomendados pelas autoridades sanitárias (Art.14).

As crianças e os adolescentes passam a ter também assegurados o “direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (Art.15). Integram o direito à liberdade: ir, vir e estar nos logradouros e espaços públicos; de opinião e expressão; de crença e culto religioso; de brincar, praticar esportes e divertir-se; de participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; de participar da vida política; de buscar refúgio, auxílio e orientação (Art.16). “O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais” (art.17). A família, a comunidade, o Estado, enfim, todos passam a ter o dever de velarem pela “dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (art.18)⁵⁴.

O direito à convivência familiar e comunitária dizia respeito às crianças serem criadas e educadas por suas próprias famílias, ou em famílias substitutas, de modo que seja sempre assegurada a convivência familiar e comunitária (Art.19). Esse direito já foi questão pontuada pela *Declaração dos Direitos da Criança* de 1959 no princípio 6º: “Criar-se-á, sempre que possível, aos cuidados e sob a responsabilidade dos pais e, em qualquer hipótese, num ambiente de afeto e de segurança moral e material; salvo circunstâncias excepcionais, a criança de tenra idade não será apartada da mãe”. Contudo, essa questão foi aprofundada pela *Convenção sobre os Direitos da Criança* de 1989 no artigo 9º, e retomada pelo próprio ECA/90 em outros artigos mais adiante. A Convenção de 1989 dizia: “Os Estados Partes deverão zelar para que a criança não seja separada dos pais contra a vontade dos mesmos, exceto quando (...) as autoridades

⁵⁴ Foram acrescentados os artigos 18-A e 18-B no ano de 2014 pela tão propalada *Lei da Palmada*, lei de nº 13.010, que estabeleceu o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante. A *Lei da Palmada* também alterou a LDBEN/96 (art.26 § 9), com a inclusão dos conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente nos currículos escolares, através dos temas transversais, com produção e distribuição de material didático adequado, que deveria tomar como diretrizes o próprio ECA/90.

competentes determinarem (...), que tal separação é necessária ao interesse maior da criança”. Há a extensão dos direitos a todos os filhos, sendo ou não frutos da relação do casamento (Art.20). O *pátrio poder*⁵⁵ passou a visto como um dever de exercício, em igualdade de condições, tanto pelo pai quanto pela mãe (Art.21). Esse artigo pode ser compreendido como fruto de um processo de autonomia da figura feminina nas relações familiares, bem como nos espaços privados e públicos. Dessa forma, caberia a ambos os pais o “dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores” (Art.22). Diferentemente dos Códigos de Menores de 1927 e 1979, a pobreza, ou melhor, a “falta ou a carência de recursos materiais” passaram a não constituir mais motivos suficientes para a perda ou a suspensão do pátrio poder (Art.23). Na verdade, o parágrafo único desse mesmo artigo dizia o seguinte: “Não existindo outro motivo que por si só autorize a decretação da medida, a criança ou o adolescente será mantido em sua família de origem, a qual deverá obrigatoriamente ser incluída em programas oficiais de auxílio”. A perda ou a suspensão do pátrio poder só se daria a partir de agora mediante decisão judicial (Art.24). Fora isso, as crianças e os adolescentes têm todo o direito de convivência familiar, na sua família natural, aquela formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes (Art.25). O reconhecimento dos filhos, o que a lei chama de “estado de filiação”, se tornou um “direito personalíssimo, indisponível e imprescritível, podendo ser exercitado contra os pais ou seus herdeiros, sem qualquer restrição, observado o segredo de Justiça” (Art.27).

Em consonância com os princípios da Declaração de 1959 e da Convenção de 1989, o ECA/90 também procurava minimizar as medidas de internação em instituições e asilos, dando preferência àquelas que colocassem as crianças em *famílias substitutas*. Dessa forma, a internação em abrigo, prevista no parágrafo único do artigo 101 do ECA/90, passou a ser concebida como a última medida a ser adotada, sendo de caráter provisório e excepcional, utilizada como “forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando em privação de liberdade”. Essa medida impediria a *cultura da institucionalização de crianças*, como apontaram os estudos de Irma e Irene Rizinni (2004). Assim, o ECA/90 previa que a colocação em família substituta se faria mediante a guarda, a tutela ou a adoção, sendo que, sempre que possível, a criança e o adolescente deviam ser ouvidos e sua opinião considerada (Art.28). Esse princípio de

⁵⁵ A expressão *pátrio poder* foi substituída nesse artigo pela expressão *poder familiar*, pelo artigo 3º da lei de nº 12.010, de 3 de agosto de 2009.

que a criança deveria ser ouvida e que a sua opinião deveria ser levada em consideração foi ressaltado no artigo 12 da Convenção de 1989:

1. Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança.
2. Com tal propósito, se proporcionará à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional.

Aquele que detivesse a guarda da criança estaria obrigado a prestar assistência material, moral e educacional, podendo opor-se até mesmo aos próprios pais desta. A guarda conferia à criança a condição de dependente, “para todos os fins e efeitos de direito, inclusive previdenciários” (Art.33). A antiga dependência social que a criança estava destinada no século XVIII, como mencionamos no capítulo 1, se mostra aqui como uma permanência que se recontextualizou. Como forma de assistência, coube ao poder público estimular, através de assistência jurídica, de incentivos fiscais e de subsídios, “o acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado⁵⁶” (Art.34).

O direito à educação, definido no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, também foi reiterado no ECA/90. Além de ter sido afirmado no artigo 26 da Declaração de 1948, “Todo ser humano tem direito a educação”, no princípio 7 da Declaração de 1959, “A criança terá direito a receber educação”, nos artigos 28 da Convenção de 1989, “Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação”. Esse direito é mais uma vez assegurado no ECA/90, no artigo 53, “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, e será mais uma vez reforçado na LDBEN/96, como veremos mais adiante. Passou a ser assegurada às crianças e adolescentes: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às

⁵⁶ Esse artigo recebeu nova redação pela lei de nº 12.010 de 2009, alterando a expressão *criança ou adolescente órfão ou abandonado* por *criança ou adolescente afastado do convívio familiar*.

instâncias escolares superiores; direito de organização e participação em entidades estudantis; acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (Art.53).

Os deveres do Estado com relação à educação passaram a ser: assegurar o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Art.54). Enfim, o “acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Art.54 § 1º), a educação estava dentro do rol dos direitos que as crianças e adolescentes passaram a serem os titulares. Ao poder público cabia também “recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola” (Art.54 § 3º). Caberia aos pais à obrigação de “matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Art.55) e aos diretores de estabelecimentos de ensino fundamental a obrigação de comunicar ao Conselho Tutelar os casos de: maus-tratos envolvendo os alunos; reiteradas faltas injustificadas e de evasão escolar; e os elevados níveis de repetência (Art.56). Depreende-se de toda essa estrutura que envolve o setor educacional a construção de um sistema articulado, que visava muito mais do que mera proteção e assistência, visava proteger e assegurar direitos.

O direito à profissionalização e à proteção no trabalho se configura com o respeito à condição peculiar da criança como pessoa em desenvolvimento, e com a capacitação profissional adequada destas ao mercado de trabalho (Art.69). O trabalho passou a ser proibido aos menores de 14 anos de idade, “salvo na condição de aprendiz” (Art.60). Assim como a própria CF/88 no artigo 7º inciso XXXIII proibia o “trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos”. E no artigo 227, § 3º, inciso I, a CF/88 definia “a idade mínima de quatorze anos para a admissão ao trabalho”. Nesse contexto, passou a ser considerada *aprendizagem* aquilo que garantisse a “formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor” (Art.62). Aos adolescentes com idade de até 14 anos de idade

(ou seja, dos 12 aos 14 anos) era assegurada uma “bolsa de aprendizagem” (Art.64), e aos adolescentes aprendizes, maior de 14 anos de idade, era assegurado os “direitos trabalhistas e previdenciários” (Art.65). O trabalho mais uma vez se mostra como uma questão definidora da infância. Tentando desvincular a lógica mercadológica de pagamento por hora de trabalho e pela mão de obra, o ECA/90 previa também, no artigo 68, o trabalho educativo, coordenado por programas sociais governamentais ou não governamental, que seria aquela “atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo”. Nessa concepção, portanto, a remuneração que o adolescente receberia pelo “trabalho efetuado ou a participação na venda dos produtos de seu trabalho não desfigura o caráter educativo”.

O direito das crianças e dos adolescentes à informação, à cultura, ao lazer, aos esportes, a diversões, a espetáculos se vincula também à ideia de suas condições peculiares de pessoa em desenvolvimento, que devem ser respeitadas. Nesse sentido passam a ser exigidas indicações classificatórias, contendo recomendações e informações sobre a natureza do evento e a faixa etária a que se destinam (Art.71). A preocupação com horários e com a permanência em locais públicos ainda se mantém presente no ECA/90, por exemplo, o artigo 75, limita a idade de 10 anos como a idade mínima para crianças permanecer nos locais de apresentação ou exibição quando desacompanhadas dos pais. Não são permitidas também a entrada e a permanência de crianças e de adolescentes em estabelecimentos que explorem “comercialmente bilhar, sinuca ou congêneres ou por casas de jogos, assim entendidas as que realizem apostas” (Art.80). Quanto às emissoras de rádio e de televisão, deveriam exibir programas com finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas nos horários recomendados para o público infanto-juvenil (Art.76). Com relação às revistas e a outros produtos gráficos destinados ao público infanto-juvenil não poderiam “conter ilustrações, fotografias, legendas, crônicas ou anúncios de bebidas alcoólicas, tabaco, armas e munições, e deverão respeitar os valores éticos e sociais da pessoa e da família” (Art.79). Tornou-se proibida a venda de armas, munições e explosivos; bebidas alcoólicas; produtos cujos componentes possam causar dependência física ou psíquica ainda que por utilização indevida; fogos de estampido e de artifício, exceto aqueles que pelo seu reduzido potencial sejam incapazes de provocar qualquer dano físico em caso de utilização indevida; revistas e publicações impróprias ou inadequadas; bilhetes lotéricos e equivalentes às crianças e aos adolescentes (Art.81). Também se tornou

proibida a “hospedagem de criança ou adolescente em hotel, motel, pensão ou estabelecimento congênere, salvo se autorizado ou acompanhado pelos pais ou responsável” (Art.82). A viagem das crianças desacompanhadas dos pais se tornou condicionada à “expressa autorização judicial”, embora houvesse casos de exceção: se ela estiver acompanhada de parentes “ascendente ou colateral maior, até o terceiro grau” ou de “pessoa maior, expressamente autorizada pelo pai, mãe ou responsável” (Art.83). Entretanto, se a viagem fosse para o exterior, a criança deveria estar acompanhada de ambos os pais, ou se a viagem fosse com apenas um dos pais, o respectivo deveria estar “autorizado expressamente pelo outro através de documento com firma reconhecida” (Art.84).

A Parte Especial do ECA/90 que trata sobre a *Política de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente* significou uma mudança de paradigma na política da infância. Essa mudança imprimiu uma nova concepção de medidas político-jurídicas voltadas para a infância, as quais passaram a ocorrer “através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios” (Art.86). Para isso, foi estruturada uma rede de instituições, que assumiram funções específicas nas diretrizes da política de atendimento. Uma série de medidas foi tomada visando conferir celeridade, melhorias e eficiência na defesa e no atendimento dos direitos das crianças e dos adolescentes, como exemplo: a descentralização das ações por meio da criação de órgãos destinados ao atendimento, o registro de problemas e questões voltadas para a infância e fiscalização nos *Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente* (estaduais, municipais e federais) (Art.90) e no *Conselho Tutelar* (Art.131). Dentro dessa logística, tanto as entidades governamentais como as não governamentais passaram a ser fiscalizadas pelo poder Judiciário, pelo Ministério Público e pelos Conselhos Tutelares (Art.95).

Foram definidas como linhas de ação da *Política de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente*: políticas sociais básicas; políticas e programas de assistência social; serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão; serviço de identificação e localização de pais, responsável, crianças e adolescentes desaparecidos; proteção jurídico-social por entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente (Art. 87). E como diretrizes foram estabelecidas: a municipalização do atendimento; a criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis,

assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federais, estaduais e municipais; a criação e manutenção de programas específicos, observada a descentralização político-administrativa; a manutenção de fundos nacional, estaduais e municipais vinculados aos respectivos conselhos dos direitos da criança e do adolescente; a integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial a adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional; a mobilização da opinião pública no sentido da indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade (Art.88). Assim, as entidades de atendimento às crianças e aos adolescentes passaram a ser responsáveis não só pela manutenção de suas próprias unidades como também pelo planejamento e execução de programas de proteção e programas sócio-educativos, que visassem: a orientação e apoio sócio-familiar; o apoio sócio-educativo em meio aberto; a colocação familiar; o abrigo⁵⁷; a liberdade assistida; a semiliberdade; e a internação (Art.90).

As exigências para com as instituições que desenvolviam programas de abrigo se tornaram muito mais rigorosas. Os diretores dessas instituições de abrigo passaram a ser equiparados ao guardião, para todos os efeitos de direito, e a partir de agora essas deveriam obedecer aos seguintes princípios: a preservação dos vínculos familiares; a integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem⁵⁸; o atendimento personalizado e em pequenos grupos; o desenvolvimento de atividades em regime de co-educação; o não desmembramento de grupos de irmãos; evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados; a participação na vida da comunidade local; a preparação gradativa para o desligamento; e a participação de pessoas da comunidade no processo educativo (Art.92).

Da mesma forma, as instituições que desenvolvessem programas de internação passaram a ter as seguintes obrigações: primeiramente, de sempre observar os direitos e garantias de que são titulares os adolescentes; com isso, não se restringiria nenhum direito que não tenha sido objeto de restrição na decisão de internação; oferecer atendimento personalizado em pequenas unidades e grupos reduzidos, que preserve a identidade, e garanta o respeito e a dignidade do adolescente; buscar preservar e

⁵⁷ A lei de nº 12.010 de 2009 alterou a expressão *abrigo* para *acolhimento institucional*.

⁵⁸ A lei de nº 12.010 de 2009 alterou o termo *família de origem* para *família natural* ou *extensa*.

reestabelecer os vínculos familiares; as instalações físicas devem ser estar em condições de habitabilidade, higiene, salubridade e segurança; disponibilizar objetos necessários à higiene pessoal, ao vestuário e à alimentação; os adolescentes devem contar com cuidados médicos, psicológicos, odontológicos e farmacêuticos; devem ser propiciadas escolarização e profissionalização, atividades culturais, esportivas, de lazer e assistência religiosa; a cada seis meses os casos deve ser reavaliados, sendo informadas tanto as autoridades competentes quanto os próprios adolescentes; após saírem dessas instituições, esses adolescentes devem ser integrados em programas de apoio e de acompanhamento; devem ser providenciados os documentos necessários ao exercício da cidadania àqueles que não os tiverem (Art.94).

Seguindo essas mesmas linhas de ação foram delimitadas as *medidas de proteção* à criança e ao adolescente, as quais deveriam ser aplicadas sempre que os seus direitos reconhecidos fossem ameaçados ou violados, quer por ação ou omissão da sociedade ou do Estado, quer por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável ou em razão da própria conduta das crianças ou adolescentes (Art.98). Essas *medidas de proteção* às crianças e aos adolescentes previstas pelo ECA/90 em muito se diferiam das que foram adotadas pelos Códigos de Menores. Passaram a ser levadas em consideração as necessidades pedagógicas, preferindo as medidas que visassem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários (Art.100), ao invés de abrigar o menor em asilos, longe de seus pais e comunidade. O ECA/90 previa que, quando os direitos das crianças e dos adolescentes fossem ameaçados ou violados, as autoridades competentes deveriam adotar as seguintes medidas: o encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; a orientação, apoio e acompanhamento temporários; a matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; a inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; a requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; a inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; o abrigo em entidade; e a colocação em família substituta (Art.101). Todas essas *medidas de proteção* passaram a ser as que deveriam ser tomadas quando ocorresse um ato infracional cometido por uma criança, ou seja, os menores de 12 anos de idade incompletos, conforme os critérios de idade definido no artigo 2º do ECA/90.

O Estatuto da Criança e do Adolescente passou a considerar como atos infracionais todas as condutas descritas como crime e/ou contravenções (Art.103).

Assim como na CF/88, no artigo 228, que considerava “penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos as normas da legislação especial”, o ECA/90 também considerou a imputabilidade penal somente aos maiores de 18 anos de idade (Art.104). Dessa forma, aos adolescentes caberia a aplicação de *medidas sócio-educativas* (Art.112) e às crianças *medidas de proteção* (Art.98 e 101). Contudo, aos adolescentes eram assegurados os direitos individuais, nunca antes mencionados nos Códigos de Menores, por exemplo, nenhum adolescente seria privado de liberdade, salvo em flagrante de ato infracional, de identificação aos responsáveis por sua apreensão e de ser informado dos seus direitos (Art.106). Ainda, a apreensão de qualquer adolescente deveria ser comunicada, imediatamente, à autoridade judiciária competente e à família (Art.107). Como já dissemos anteriormente, a internação dos adolescentes passou a ser repudiada a partir do ECA/90, embora houvesse a possibilidade de internação antes da sentença de no máximo 45 dias (Art.108), caso houvesse gravidade no ato infracional e a repercussão social que fosse gerada pudesse colocar em risco a segurança pessoal do adolescente ou da ordem pública (Art.146). Seguindo essa mesma linha de medidas, a privação de liberdade do adolescente só poderia ocorrer mediante o devido processo legal (Art.110), sendo assegurada ao adolescente a garantia: de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, mediante citação ou meio equivalente; de igualdade na relação processual, podendo confrontar-se com vítimas e testemunhas e produzir todas as provas necessárias à sua defesa; de defesa técnica por advogado; de assistência judiciária gratuita e integral aos necessitados, na forma da lei; de direito de ser ouvido pessoalmente pela autoridade competente; e de direito de solicitar a presença de seus pais ou responsável em qualquer fase do procedimento (Art.111).

Como *medidas sócio-educativas* o ECA/90 previa: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional, e algumas medidas de proteção (Art.112). Para o ECA/90 todas essas medidas, quando aplicadas, deveriam levar em conta três pontos importantes: a capacidade do adolescente de cumprir essas medidas, as circunstâncias e a gravidade da infração (Art.112, §1º). Para a aplicação das medidas sócio-educativas, uma série de requisitos importantes passou a ser pedido, como a necessidade de haver provas suficientes da autoria e da materialidade da infração (Art.114).

O repúdio à internação dos adolescentes, que aparece normatizado em vários artigos do ECA/90, limitou o uso dessa medida nos seguintes casos: quando se tratar de

ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa; por reiteração no cometimento de outras infrações graves; por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta (Art.122). Para tanto, o Estatuto previa que a internação dos menores deveria ocorrer em local distinto daquele destinado ao abrigo, e deveria separar os adolescentes seguindo os critérios de idade, compleição física e gravidade da infração (Art.123). Assim como os Códigos de Menores o ECA/90 manteve a prerrogativa de que a internação dos adolescentes deveria se passar em local separado dos adultos (Art.185). Tornou-se dever do “Estado zelar pela integridade física e mental dos internos, cabendo-lhe adotar as medidas adequadas de contenção e segurança” (Art.125). Dessa forma, eram assegurados os seguintes direitos aos adolescentes privados de liberdade:

- I - entrevistar-se pessoalmente com o representante do Ministério Público;
- II - peticionar diretamente a qualquer autoridade;
- III - avistar-se reservadamente com seu defensor;
- IV - ser informado de sua situação processual, sempre que solicitada;
- V - ser tratado com respeito e dignidade;
- VI - permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsável;
- VII - receber visitas, ao menos, semanalmente;
- VIII - corresponder-se com seus familiares e amigos;
- IX - ter acesso aos objetos necessários à higiene e asseio pessoal;
- X - habitar alojamento em condições adequadas de higiene e salubridade;
- XI - receber escolarização e profissionalização;
- XII - realizar atividades culturais, esportivas e de lazer;
- XIII - ter acesso aos meios de comunicação social;
- XIV - receber assistência religiosa, segundo a sua crença, e desde que assim o deseje;
- XV - manter a posse de seus objetos pessoais e dispor de local seguro para guardá-los, recebendo comprovante daqueles porventura depositados em poder da entidade;
- XVI - receber, quando de sua desinternação, os documentos pessoais indispensáveis à vida em sociedade. (ECA/90, art.124).

O ECA/90 previa a aplicação de medidas destinadas aos pais ou responsáveis: o encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família; a inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; o encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico; o encaminhamento a cursos ou programas de orientação; a obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar; a obrigação de encaminhar a criança ou adolescente a tratamento especializado; advertência; perda da guarda; destituição da tutela; e suspensão ou destituição do pátrio poder (Art.129). Nos casos de maus tratos, opressão ou abuso sexual por parte dos pais ou responsáveis, as crianças e adolescentes poderiam ser afastados dos agressores, da moradia comum,

como medida cautelar (Art.130). Previa também medidas destinadas aos crimes praticados contra a criança e o adolescente por ação ou omissão (Art.225). Cada situação criminosa (do Art.228 ao 244) prevista no ECA/90 foi cuidadosamente relacionada com suas penas, ressaltando que seria sem prejuízo do que estivesse disposto no Código Penal. Previa também penalidades para as infrações administrativas (do Art. 245 ao 258).

Complementando os direitos conferidos às crianças e aos adolescentes, foi sancionada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, no dia 20 de dezembro de 1996, a lei nº 9.394, que estabeleceu as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN/96)⁵⁹, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro; contou também com a assinatura do então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza. Na esteira das mudanças vividas nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil, a LDBEN/96 contava com 92 artigos e uma concepção “ampliada” da educação assim como a própria CF/88⁶⁰. A concepção de educação apresentada pela LDBEN/96 passou a abranger “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Art.1º), essa lei veio para tratar da educação nacional, embora em muitos momentos se encontrem ambiguidades geradas pelos usos dos termos de “ensino” e a “instrução” (DEMO, 1997). Entretanto, a LDBEN/96 se destinava a disciplinar “a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (Art.1º § 1º). Sem perder de vista a relação educação-trabalho-socialização, pois a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art.1º § 2º). Outras modificações que a LDBEN/96 trouxe foi uma nova organização do ensino nacional descentralizada, atribuindo responsabilidades aos respectivos sistemas de ensino,

⁵⁹ Assim como o ECA/90, a LDBEN/96 é uma lei que ainda está em vigência e, que por isso vem sofrendo inúmeras alterações ao longo dos anos desde a data da sua publicação. Assim, é importante ressaltar aqui que nos ateremos somente ao texto original de 1996, período do nosso recorte temporal, não nos referindo a nenhuma das alterações provenientes da virada do século. As leis que alteraram a LDBEN/96 até o ano de 2015 são: Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997; Lei nº 10.287 de 2001; Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001; Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003; Lei nº 10.709, de 31 de julho de 2003; Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003; Lei nº 11.114 de 2005; Lei nº 11.183 de 2005; Lei nº 11.274 de 2006; Lei nº 11.301 de 2006; Lei nº 11.331 de 2006; Lei nº 11.525 de 2007; Lei nº 11.632 de 2007; Lei nº 11.645 de 2008; Lei nº 11.684 de 2008; Lei nº 11.700 de 2008; Lei nº 11.788 de 2008; Lei nº 11.741 de 2008; Lei nº 11.769 de 2008; Lei nº 12.013 de 2009; Lei nº 12.014 de 2009; Lei nº 12.020 de 2009; Lei nº 12.056 de 2009; Lei nº 12.061 de 2009; Lei nº 12.287 de 2010; Lei nº 12.472 de 2010; Lei nº 12.603 de 2012; Lei nº 12.608 de 2012; Lei nº 12.796 de 2013.

⁶⁰ A parte na CF/88 que trata sobre a educação se encontra no Capítulo III, intitulado *Da Educação, da Cultura e do Desporto*, na Seção I, *Da Educação*, compreendendo os artigos que vão do 205 ao 214.

Municipal, Estadual, Distrital e da União (Art.8º). Consoante com a CF/88 e com os tratados internacionais os quais o Brasil era signatário, essa concepção levou a educação ser vista como um “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art.2º). Assim, a LDBEN/96 foi baseada nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII - valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX - garantia de padrão de qualidade;
 - X - valorização da experiência extraescolar;
 - XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- (art.3º)

Vista por muitos educadores como uma verdadeira mudança na educação nacional, por sistematizar e incluir etapas e modalidades de ensino antes relegadas, as quais ainda não haviam recebido as devidas atenções nas legislações educacionais precedentes, a LDBEN/96 já nasceu velha. Isso porque as discussões que lhe diziam respeito já haviam tido lugar na *Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação*, através da *Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes* da Constituinte de 1987, presidida por Hermes Zanetti, e tendo como relator João Calmon. Para o sociólogo Pedro Demo, a LDBEN/96 representou em alguns momentos, ranços; e, em outros, avanços. Por um lado, por ser uma lei “pesada”, que envolvia muitos interesses orçamentários e por interferir em instituições públicas e privadas de grande relevância nacional, tais como as universidades e as escolas, a LDBEN/96 preservou vários ranços. Por outro lado, por ter mantido dispositivos inovadores e flexibilizadores, graças à “interferência” do senador Darcy Ribeiro para a manutenção do texto da lei, a LDBEN/96 representou grandes avanços (DEMO, 1997). Deste modo, completa e bem detalhada a nova lei da Educação especificava minuciosamente os deveres do Estado para com educação escolar pública:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

- IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (art.4º)

Em consonância com a CF/88 (art.208, § 1º “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo), o ECA/90 (Art.54, §1º), a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 (princípio 7º) e a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 (Artigo 28), a LDBEN/96 afirmava o direito ao ensino fundamental passou a ser visto como “direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo” (Art.5º). Sendo da competência dos “Estados e Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União: I. recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso; II. fazer-lhes a chamada pública; e III. zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (Art.5º, § 1º). Como dever dos pais ou responsáveis foi especificado que estes seriam os responsáveis por “efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete⁶¹ anos de idade, no ensino fundamental” (Art.6º).

Ao se referir as formas da *Organização da Educação Nacional* a LDBEN/96 estabeleceu que os Municípios, os Estados, o Distrito Federal e a União passariam a ter a liberdade de organização de seus próprios sistemas de ensino, cabendo a cada um deles determinadas competências: a União (Art.9º), aos Estados e ao Distrito Federal (Art.10) e aos Municípios (Art.11). Cabia ao Poder Público a obrigação de “recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade” (Art.87, § 2º). Sendo que “cada

⁶¹ A obrigatoriedade do ensino fundamental tem se mantido a mesma desde a publicação da LDBEN/96, contudo, a idade inicial que vem sofrendo alterações: a lei de nº 11.114, de 2005, havia reduzido a obrigatoriedade do ensino fundamental para se iniciar aos seis anos de idade. Agora, recentemente, a lei de nº 12.796, de 2013, reduziu para os quatros anos de idade a obrigatoriedade de matrícula das crianças na educação básica.

Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: I. matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental” (Art.87, § 3º, inciso I). Também foi delegadas competências e atribuições aos estabelecimentos de ensino (Art.12) e dos docentes (Art.13). Tratou também da delimitação das instituições que comporiam os sistemas de ensino federal (Art.16), o sistema de ensino dos Estados e do Distrito Federal (art.17) e os sistemas de ensino municipais (Art.18). Assim, a LDBEN/96 ordenou o ensino nacional classificando-o em diferentes níveis e modalidades, sendo, portanto, dois níveis de ensino, a educação básica e o ensino superior. Sendo que a educação básica passou a ser composta por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Art.21). Quanto às modalidades de ensino⁶², foram definidas quatro formas: a Educação de Jovens e Adultos, o EJA (Art.37 ao 38), a Educação Profissional (Art.39 ao 42), e a Educação Especial (Art.58 ao 60), e a Educação a Distância (Art.80).

É importante observar que ao configurar a educação básica de maneira extensa e com etapas obrigatórias a LDBEN/96 acabou prolongando a infância. Uma vez que o ensino fundamental passou a se iniciar aos sete anos de idade, e passou a ter duração mínima de 8 anos letivos (Art.32), e com uma jornada escolar de pelo “menos 4 horas de trabalho efetivo em sala de aula”, com vistas de estendê-lo a tempo integral (Art.34). Quanto ao ensino médio, a etapa final da educação básica, esta passou a ter a duração mínima de 3 anos letivos (Art.35).

Mais uma vez no Brasil a educação, através da educação básica, se volta para as finalidades de formar para a cidadania e para o trabalho, incluído aí também a função propedêutica de progressão nos estudos posteriores (Art.22). Portanto, ao definir as diretrizes dos conteúdos curriculares da educação básica no artigo 27, vemos que a educação assumiu não apenas a função orientadora para o mundo do trabalho, como também definiu diretrizes orientadoras para a infância. Os currículos apresentavam funções que mesclavam orientações de cunho nacionalistas, por meio da ordem social e democrática, com os direitos dos cidadãos e do bem comum. Dessa forma, seguindo essas orientações o currículo do ensino médio observou as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

⁶² No ano de 2008, através da lei de nº 11.741, foi incluída uma nova modalidade de ensino na LDBEN/96: a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, do artigo 36-A ao artigo 36-D.

II - adotará metodologias de ensino e de avalia o que estimulem a iniciativa dos estudantes;

(...)

  1  Os conteúdos, as metodologias e as formas de avalia o serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produ o moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

  2  O ensino médio, atendida a forma o geral do educando, poderá prepar lo para o exercício de profissões técnicas.

  3  Os cursos do ensino médio ter o equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

  4  A prepara o geral para o trabalho e, facultativamente, a habilita o profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em coopera o com institui es especializadas em educa o profissional. (art.36)

As preocupa es para com as crianças se encontram expressas nitidamente ao definir cada etapa da educa o básica. Na verdade, podemos afirmar seguramente que esse momento de san o da LDBEN/96 foi o ápice da concretiza o das políticas voltadas para infância no Brasil. políticas que tinham o intuito de assegurar a *prote o especial*   infância. Como já havia se iniciado com a CF/88 e posteriormente com o ECA/90. A Constitui o Federal de 1988 dizia em seu artigo 227:

  dever da família, da sociedade e do Estado assegurar   criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito   vida,   saúde,   alimenta o,   educa o, ao lazer,   profissionaliza o,   cultura,   dignidade, ao respeito,   liberdade e   convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discrimina o, explora o, violência, crueldade e opressão.

(...)

  3  O direito a prote o especial abrangerá os seguintes aspectos:

I - idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7 , XXXIII;

II - garantia de direitos previdenciários e trabalhistas;

III - garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem   escola;

IV - garantia de pleno e formal conhecimento da atribui o de ato infracional, igualdade na rela o processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legisla o tutelar específica;

V - obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito   condi o peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplica o de qualquer medida privativa da liberdade;

VI - estímulo do Poder Público, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado;

VII - programas de preven o e atendimento especializado   criança, ao adolescente e ao jovem dependente de entorpecentes e drogas afins.

Dessa forma, a LDBEN/96 veio para complementar e fortalecer as políticas voltadas para a *prote o especial* e o *superior interesse da criança*. A educa o

infantil⁶³ exemplifica bem essas preocupações. Definida no artigo 29 como a primeira etapa da educação básica, a educação infantil se integrava, portanto, ao campo da educação, se distanciando de uma vez por todas do campo assistencial. Dessa forma, o referido artigo ainda continuava afirmando que a educação infantil deveria ser vista como uma ação conjunta das escolas, das famílias e do Estado, determinando assim, as finalidades da educação infantil como o “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Oferecida em creches, para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas para as crianças de 4 a 6 anos de idade (Art.30). A educação infantil não tinha finalidade de promover as crianças para a próxima etapa educacional, sendo que a única forma de avaliação das crianças de até seis anos de idade seria mediante acompanhamento e registro do seu próprio desenvolvimento (Art.31). Já a próxima etapa da Educação Básica, o ensino fundamental obrigatório, gratuito nas escolas públicas, com duração mínima de 8 anos, passou a ter como objetivos a “formação básica do cidadão, mediante:”

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Art.32)

Já o ensino médio, a última etapa da educação básica passou a ter, de maneira integrada a educação nacional, como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Art.35)

⁶³ Desde a publicação da LDBEN/96 a educação infantil tinha como público as crianças de até 6 anos de idade. O que implicava em iniciar o ensino fundamental aos 7 anos de idade. Contudo, no ano de 2013 a lei de nº 12.796, alterou alguns pontos da LDBEN/96, dentre eles a faixa etária do público da educação infantil, que passou a ser de até 5 anos de idade. Dessa forma o oferecimento da educação infantil ficou: as creches permaneceu para crianças de até 3 anos de idade, mas as pré-escolas ficou destinadas às crianças de 4 a 5 anos de idade.

Ao se preocupar com as diretrizes e bases da educação nacional a lei Darcy Ribeiro determinou não apenas questões voltadas para o currículo, conteúdos, metodologias, formas de avaliações e organização escolar, mas também com todas as áreas relacionadas ao ensino como, por exemplo, a formação e a valorização dos profissionais de educação (Art.61 ao 67) e os recursos financeiros destinados a educação (Art.68 ao 77). Ao se referir as despesas consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino, que seriam as despesas que visavam atingir os objetivos das instituições educacionais em todos os níveis, foram elencados os seguintes casos:

- I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar. (Art.70)

Já as despesas que não constituíam a manutenção e o desenvolvimento do ensino nacional no Brasil, a LDBEN/96 especificou claramente que seriam os seguintes casos:

- I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;
- II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;
- III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;
- IV - *programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;*
- V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;
- VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino. (Art.71, grifos nosso)

Isso representa uma ruptura definitiva entre os caminhos que a educação traçava em conjunto com a assistência no Brasil desde os anos 1920, já que os recursos não eram mais oriundos de um mesmo fundo, além de não poderem mais ser designados para quaisquer outros destinos que não fossem os de *manutenção e desenvolvimento do ensino*. Dessa forma, ao adotar essa postura de recusa de subvencionar programas assistenciais, os considerados gastos suplementares de saúde e alimentação, a

LDBEN/96 explicita o seu ponto de vista: “a escola é uma entidade dedicada à educação, especificadamente; incluem-se nela algumas formas de assistência já reconhecidas, sobretudo a merenda escolar, mas não está disposta a abrir as portas para alternativas ulteriores” (DEMO, 1997, p.56). Tudo isso nos mostra como, a partir de agora, os caminhos da educação e da assistência estavam decididamente separados. Enquanto a educação seguia o seu caminho, o caminho da assistência se encontraria ainda com os caminhos do campo da saúde e do campo jurídico, como especificou o artigo 227 da CF/88 nos parágrafos: “§ 1º O Estado promoverá *programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem*”, e também no § 3º do inciso VI, que já citamos anteriormente, mas que vale a pena reapresentá-lo: “estímulo do Poder Público, através de *assistência jurídica*, incentivos fiscais e subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado”. Contudo, o tema a envolver os debates sobre os caminhos conjugados entre a assistência, a saúde e a judicialização merecem outra pesquisa. Nessa, apenas apontamos a distinção instaurada e a importância de tais relações para à infância, à adolescência e à família – cujos papéis continuam a ser normatizados, não apenas no campo educacional.

3.5. Terceiras considerações finais

Ao longo desse capítulo pudemos acompanhar a presença da infância no ordenamento jurídico-político brasileiro sob as mais diferentes nuances, com o objetivo de compreender o que denominamos como o ápice do processo de *judicialização da infância no Brasil*. Qualificar as ocorrências da segunda metade do século XX, e, sobretudo, das suas décadas finais, como “ápice” se relaciona ao fato de termos afirmado, no segundo capítulo desta dissertação, que esse processo teria se iniciado nos anos de 1920, com os primeiros documentos jurídicos da incipiente República Velha, o *Regulamento de Assistência e Proteção aos Menores Abandonados e Delinquentes*, de 1923, e do primeiro *Código de Menores*, de 1927. O acompanhamento panorâmico da legislação nos permite, neste momento, assegurar que o processo de judicialização encontra permanências na mudança, mas a maior das mudanças é a separação entre educação e assistência.

Vimos a importância da *Declaração dos Direitos da Criança* de 1959 como documento que ecoou internacionalmente, como na *Convenção sobre os Direitos da*

Criança, de 1989, e se fez presente no Brasil em vários documentos jurídicos, como por exemplo, no *Código dos Menores*, de 1979, e no *Estatuto da Criança e do Adolescente*, de 1990. A referida Declaração de 1959, através da defesa dos princípios da *proteção especial* e da importância de *levar em conta os melhores interesses da criança*, representou um deslocamento no discurso da infância, imprimindo assim, um novo regime de verdade (FOUCAULT, 2010). Com isso, houve um aumento significativo no rol dos direitos que passaram a ser creditados à infância, e o direito à educação tomou o seu lugar em meio essas reivindicações. A educação tornou-se gratuita e compulsória ao menos no grau primário. Essa nova proposição resultou no prolongamento da infância. A LDBEN/61 garantiu o ensino primário a partir dos sete anos de idade, com 4 séries anuais. Com a promulgação da LDB/71, a obrigatoriedade da educação se estendeu dos sete aos quatorze anos de idade, ao longo de 8 anos letivos, que compreendiam o grau primário.

Contudo, mesmo sob a forte presença do discurso dos direitos humanos, que valorizavam a solidariedade, a liberdade e a dignidade humanas, que procuravam manter as crianças juntas de suas famílias e de suas próprias comunidades, foram aprovadas no Brasil políticas destinadas à infância que visavam o recolhimento e a apreensão dos *menores*. Como foi o caso da criação da *Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor* (FUNABEM) e da *Política Nacional do Bem-Estar do Menor* (PNABEM) em 1964, que acirrou essa política de apreensão de *menores* nos anos da Ditadura Militar. Nesse contexto, o discurso da infância ainda foi marcado com a implantação da *doutrina da Educação Moral e Cívica* e o acréscimo no currículo escolar da disciplina e da prática de *Educação Moral e Cívica* (EMC), de *Organização Social e Política Brasileira* (OSPB), e de *Estudos de Problemas Brasileiros* no ensino superior, no ano de 1969. Os decretos de implantação e de regulamentação dessa doutrina trataram de complementar a construção de uma rede de instituições que corroboravam as práticas repreensivas e disciplinarizadoras voltadas para a infância. Como foi o caso da criação do *Conselho Nacional de Moral e Civismo* (CNMC) e dos *Centros Cívicos Escolares* (CCE). Os objetivos e as finalidades que a disciplina de educação física adquiriu no ano de 1971, através do Decreto 69.450, evidenciou as preocupações eugênicas do projeto político do governo militar através da formação e disciplinarização do corpo e da mente dos *menores*. Nessas relações de poder, esses menores tinham os seus corpos mergulhados no campo político (FOUCAULT, 2013).

Apesar de sintonizar o seu discurso com os documentos humanitários, o novo Código de Menores, ao ser instituído no ano de 1979, trouxe a noção do *menor em situação irregular*, que reforçava, pejorativamente, mais uma vez a situação da infância desvalida como um problema e um preconceito social. Contudo, o Código de 1979 trouxe alguns avanços no sentido de defesa dos direitos das crianças, como foram os casos de: na aplicação da lei, ser sempre observado a proteção aos interesses do menor; quando for aplicar alguma medida de proteção ou de assistência, visar sempre a integração do menor no meio social e familiar; e a possibilidade dos menores serem colocados em lares substitutos.

Internacionalmente, a defesa dos direitos das crianças iniciada pela Declaração de 1959 foi retomada e ampliada, contando assim com uma maior adesão dos países através da *Convenção sobre os Direitos da Criança*, de 1989. Nesse documento foram reforçados também valores e princípios enunciados em outros tratados, como por exemplo, a *Carta das Nações Unidas*, de 1945, e a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948. Os princípios de *proteção especial* e do *interesse maior da criança* foram reafirmados, reforçando, assim, o compromisso dos Estados Partes signatários deste documento. Dessa forma, a Convenção de 1989 tratou de fazer com que os Estados garantissem todos os direitos enunciados através de suas legislações nacionais, se comprometendo também em tomar as medidas administrativas e jurídicas adequadas.

No Brasil os ecos desse discurso se fizeram presentes na Constituição Federal de 1988 e no *Estatuto da Criança e do Adolescente* no ano de 1990. Esses documentos jurídicos representaram um deslocamento no discurso da infância, excluindo inúmeras práticas, antes tidas como aceitáveis, e selecionando e redistribuindo outras práticas apoiadas, agora, por novas leis, novos discursos e novas instituições. Podemos observar principalmente, três mudanças importantíssimas: a primeira mudança foi não fazer uso do conceito de *menores*; a segunda foi não ver as crianças e os adolescentes como meros objetos da lei. Pelo contrário, as crianças e os adolescentes passaram a ser vistos como sujeitos da lei, como titulares de direitos fundamentais ao ser humano, assumindo, de uma vez por todas, o posto de cidadãos. A terceira foi a mudança dos princípios, a partir dos anos 1980, o princípio que guiaria as políticas voltadas para a infância seria o da *proteção integral*. Dessa forma, as preocupações não se centravam mais em *garantir a proteção e a assistência aos menores*, através de medidas corretivas, mas sim em centrar as ações em busca de uma *Política de Atendimento dos direitos das crianças e*

dos adolescentes, que apresentassem medidas preventivas, as quais deveriam assegurar os direitos das crianças, toda vez que estes fossem ameaçados ou violados.

Assim, completando e fortalecendo o discurso de defesa dos direitos da infância foi aprovada, no ano de 1996, a nossa última lei de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Esta estava em consonância com a CF/88 garantindo o “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Art.208, § 1º). Dessa forma, a LDBEN/96 previu a obrigatoriedade do ensino fundamental, e também modificou as formas de políticas educacionais sempre casadas com as políticas assistenciais, como haviam sido praticadas no Brasil ao longo de todo o século. Um exemplo claro dessa dissociação veio com os artigos 70 e 71 que se referiam, de maneira pontual, ao destino específico dos orçamentos e dos valores que deveriam ser destinados somente à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Assim, não havia possibilidade do gasto destes com outros setores da educação, como a assistência supletiva, da merenda escolar e da saúde. Também teve a especificação da educação infantil como etapa integrante da educação básica, se distanciando das prerrogativas das políticas assistenciais (Art.29).

Dessa forma, vemos que esses documentos jurídicos que fecharam as duas últimas décadas do século XX finalizaram o processo de *judicialização da infância* no Brasil, que teve início na década de 1920. Dizemos isso não no sentido de se encerrar as políticas voltadas para infância, pois como foi explicado, tanto a CF/88, como o ECA/90 e a LDBEN/96 vem sofrendo alterações referentes a políticas que melhor tratam a situação da infância no Brasil, como por exemplo o caso da *Lei da Palmada* (lei de nº 13.010 de 2014) que alterou tanto o ECA/90 como a LDBEN/96. Muito mais importante é o que o ápice do processo de judicialização inseriu a infância no ordenamento jurídico-político brasileiro, a inscreveu nos códigos, já que ela foi objeto de preocupação da sociedade e do Estado e se tornou portadora de direitos. Todos esses documentos do século XX encerraram o período em que se fez necessário erigir políticas voltadas para a fundamentação dos direitos da infância. Agora, a partir do século XXI, a questão posta é com relação à proteção desses direitos (PIOVESAN, 2013). Assim, podemos afirmar que todos esses agentes e instituições, todos esses documentos jurídicos, assistenciais e educacionais bem como os documentos internacionais colaboraram para a composição da imagem, da concepção, do discurso e do sentimento da infância que compartilhamos no Brasil, e de certa maneira em todo o Ocidente, nos dias atuais.

Assim, ao nos deparar com a predominância que a educação foi adquirindo com relação à infância, em detrimento de outros campos, nos perguntamos se podemos considerar essa relação como vitoriosa? Será que foi exitosa essa vinculação/aproximação? É difícil tecer uma afirmação definitiva e pontual. Mas se olharmos os déficits e os problemas que permeiam o setor educacional nas suas mais variadas formas de políticas educacionais nos dias de hoje, como por exemplo, os baixos índices do IDEB, da Provinha Brasil e de outros programas governamentais, como também as infindáveis lutas dos professores da educação básica por melhores condições de trabalho, por melhorias salariais e por uma educação de qualidade. Todos esses exemplos citados indicam o teor negativo da resposta. Contudo, sabemos que cabe aos educadores, aos profissionais da educação e a sociedade inverter essa resposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as reflexões compreendidas nessa narrativa foram guiadas por uma única hipótese: a de que o processo de judicialização da infância no Brasil, que ocorreu ao longo do século XX, contribuiu de maneira significativa para a construção do discurso da infância. Portanto, as experiências humanas, nada harmoniosas, exalam das fontes aqui analisadas, isto é, leitura dos documentos jurídicos, nos revelaram partes significativas que compuseram o discurso da infância ao longo de todo esse período. Como o discurso, embora pareça, não é a “obra final” da judicialização, por seu intermédio pudemos avaliar, também, agentes, instituições e suas práticas, demarcando mudanças e permanências nas concepções em torno da infância. Compreendemos que o discurso sobre a infância a inscreveu no campo jurídico (alimentando-se dos saberes de outras áreas, tais como a educação, a psicologia, a saúde, para citar algumas) e a essa inscrição denominamos *processo de judicialização*. Acompanhá-lo, apresentar seus avanços, recuos e interesses, demonstrar criticamente sua relação com o panorama internacional, dada sua estreita vinculação com o debate em torno dos Direitos Humanos, foram os objetivos que guiaram a escrita desta dissertação.

Dessa forma, ao longo do capítulo 1, procuramos traçar uma breve reflexão sobre a historicidade da modernidade no Ocidente, focando em três questões de fundamentais à história da infância. Primeiramente, analisamos as experiências advindas das sociedades tradicionais medievais e suas imbricadas e conflitantes relações com os diferentes sentimentos da infância no processo de socialização e de escolarização das crianças nas sociedades modernas. Em segundo lugar, analisamos como as transformações impostas às sociedades modernas alteraram, ao mesmo tempo, as relações familiares, instituindo um ideal de privacidade conectado ao processo que transformava a educação. Nesse processo, observamos as participações significativas e determinantes de instituições sociais que tornaram-se pilares da sociedade ocidental: a família, as escolas, as Igrejas e o Estado. Em terceiro e último momento no capítulo 1, analisamos como as transformações ocorridas no interior dos Estados nacionais modernos, a partir do século XVIII, possibilitaram que a infância fosse gerida dentro de um ordenamento jurídico-político. Tais transformações, é bom reforçar, se desenvolveram em meio à noção de *modernidade* compartilhada pelo Ocidente, que

tinha na ciência, na técnica e nos ideais de civilização e de progresso os seus sustentáculos.

Ao longo do capítulo 2, iniciamos nossas análises do *processo de judicialização da infância no Brasil*, partindo da década de 1920 e chegando até o final da década de 1950. Demonstramos que, nesse contexto, esse processo percorreu, ao mesmo tempo, os campos assistencial, jurídico, sanitário e educacional, haja vista que foi, justamente nesse período, criado o *sistema de assistência social e jurídica à infância* no Brasil. Assim, lançando mão de documentos jurídicos oficiais, pudemos acompanhar o processo de modernização iniciado no Brasil, quando o país se inseria, mais efetivamente do ponto de vista discursivo, no conjunto das nações ocidentais “civilizadas”, tendo como agentes os intelectuais que corroboraram com a biopolítica à brasileira (os médicos sanitaristas, os engenheiros, os educadores e os juristas). Acompanhamos, neste capítulo, o processo pelo qual se estruturou uma rede de instituições disciplinares que se encarregaria dos *infantes expostos* e dos *menores abandonados e delinquentes*.

Paralelamente a esse movimento desenvolvido no Brasil, no cenário internacional se desenhava e se articulava um discurso às políticas de proteção de infância. Nos debates internacionais, houve a instituição de organismos supranacionais, tais como a Liga das Nações Unidas e, mais tarde, a Organização das Nações Unidas, como guardiões, propagadores e fiscalizadores desse discurso de proteção da infância. A preocupação com a proteção à infância explorava os mais variados aspectos possíveis, como a maternidade e a puericultura – esses âmbitos mereciam atenção e vigília. Assim, diante de todas essas análises pudemos compreender como o aparelhamento oficial de assistência, de proteção e de educação aos *menores* abriu espaço para erigir um campo discursivo que, ao assumir vigor, possibilitou o desenvolvimento do processo de judicialização da infância no Brasil, cujo ápice identificamos nas últimas décadas do século XX.

No capítulo 3, verificamos que o processo de judicialização passou a ser vinculado, cada vez mais, a um discurso dos direitos humanos, no qual a educação assumiu primazia. Assim, centrando nossas análises na produção de documentos jurídicos nacionais deste período, acompanhamos a defesa e a consolidação de garantias e de direitos nunca antes mencionados a essa parcela da população. Dessa forma, os discursos presentes nos tratados internacionais de proteção aos direitos da criança, primeiramente em 1959 e, posteriormente em 1989, apresentavam-se sintonizados. Igualmente, esse discurso encontrou lugar também no Brasil, se fazendo presente nos

documentos jurídicos aqui produzidos, como, por exemplo, o Código de Menores, de 1979, a Constituição Federal, de 1988, e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990.

Assim, ao longo da análise de nossas fontes percebemos muitas mudanças e permanências que foram definidoras do discurso da infância no Brasil. Um fator que se fez presente ao longo da pesquisa, por ser assunto problemático e recorrente em quase todas as fontes selecionadas, e que, por isso, se tornou impossível de ser ignorado, foi o trabalho infantil. A questão do trabalho contribuiu, enquanto um dos aspectos mais importantes nas sociedades capitalistas ocidentais, para a definição do discurso da infância no Brasil. Como vimos, em vários momentos, o trabalho se apresentou como uma linha limítrofe entre a infância e a idade adulta. Ele foi visto, muitas vezes, como a última barreira no mundo moderno a ser derrubada, a última barreira que pudesse comprometer e acabar, de uma vez por todas, com a inocência do mundo da infância. Não são poucos os casos que exemplificam essa questão, a começar pela exploração da força de trabalho das crianças negras escravas no Brasil, no século XVIII, a partir dos seus 7 ou 8 anos de idade (MATTOSO, 1996); e a presença da força de trabalho infantil nas indústrias do Brasil no final do século XIX e início do século XX (MOURA, 1996). Sem contar com os trabalhos previstos pelo Código de Menores de 1923 que tinha a função de ensinar às crianças abandonados um ofício. Anos mais tarde, a LDB/71 demonstrou um grande enfoque na preparação para o trabalho. Ao definir o objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus: “a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, *preparação para o trabalho* e para o exercício consciente da cidadania” (Art.1º), a LDB/71 transparecia o espaço social ocupado pelo trabalho no mundo da infância. Durante o regime militar, quando era imperativa a segurança nacional, foi de suma importância vincular trabalho e educação, pois os dois fatores juntos poderiam combater os problemas sociais apontados pelo grande contingente de *menores abandonados* e *delinquentes* vagando soltos pelas ruas e ameaçando a ordem social. A integração social destes *menores* era vista somente através da formação educacional, que fosse também voltada para o trabalho. Todas as fontes desse período revelam dois pontos importantes: um primeiro que seria a tentativa de homogeneizar valores sociais e morais destinados aos menores; e um segundo, um processo de disciplinarização da infância desvalida. Um ponto muito contraditório que nos foi revelado pelas fontes nesse contexto da Ditadura Militar veio com o posicionamento omissivo do Código de Menores de 1979 com relação ao trabalho

infantil, ao declarar que “a proteção ao trabalho do menor é regulada por legislação especial” (Art.83), frente à abertura nítida da LDB/71.

Nessa leitura, está presente a ideia de que o trabalho edifica e salva, além de não deixar espaço para a vadiagem. O menor desvalido não era qualquer um: era visto como aquele pária social, não se encontrava no seio da família. Como tal, precisava ser disciplinado e a pergunta que se fazia era: como o seria? Pela combinação entre a educação e o trabalho. A alguma permanência assistimos em nossos tempos: o discurso de que é preciso formar para o mercado ganha as almas empresariais, pois a tecnologia exige mão de obra qualificada. As sequenciais revoluções industriais criaram um dilema para os empregadores: esses não podem assistir à sobrevivência de seus negócios com trabalhadores com baixa qualificação. O tema é longo, importa apontar uma permanência, mas por motivos distintos: antes, a disciplinarização para controle social (o trabalho retirava da vadiagem); agora, disciplinarização para produção econômica (o trabalho exige formação de recursos humanos e não mão de obra manipulável). Nesse segundo caso, a educação se torna o caminho indispensável, ao mesmo tempo em que cria entraves (investimento a longo prazo e formação melhor atrelada à melhor capacidade de exigir condições de trabalho), daí não alcançamos a saída fácil do labirinto.

A volta do Estado Democrático de Direito trouxe muitas mudanças com relação ao trabalho infantil. Com a CF/88 passou a ser proibido o “trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos” (artigo 7º inciso XXXIII). Foi também definido os quatorze anos de idade como idade mínima para a admissão ao trabalho (Art.227, § 3º, inciso I). Seguindo essas premissas, o ECA/90 o trabalho aos menores de quatorze anos de idade passou a ser proibido “salvo na condição de aprendiz” (Art.60). Em meio a tantas restrições trabalhistas, foi garantido aos adolescentes trabalhador, que fosse menor aprendiz ou que contasse com mais de dezesseis anos de idade, o direito à profissionalização e à proteção no trabalho, respeitando a condição peculiar da criança como pessoa em desenvolvimento, e com a capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho (Art.69). O trabalho mais uma vez se mostrou como uma questão definidora da infância. Anos mais tarde a LDBEN/96 também revelou os laços entre educação e trabalho. Mais uma vez no Brasil a educação, através da educação básica, se voltou para as finalidades de formar para a cidadania e para o trabalho, incluído aí também a função propedêutica de progressão

nos estudos posteriores (Art.22). Portanto, ao definir as diretrizes dos conteúdos curriculares da educação básica no artigo 27, vemos que a educação assumiu não apenas a função orientadora para o mundo do trabalho, como também definiu diretrizes orientadoras para a infância. Os currículos apresentavam funções que mesclavam orientações de cunho nacionalistas, por meio da ordem social e democrática, com os direitos dos cidadãos e do bem comum.

Em meio à defesa dos direitos das crianças e a consequente delimitação do conceito de infância (e porque não falarmos do sentimento de infância?) no Brasil ao longo do século XX, tivemos o prolongamento desta. Foi através, principalmente, das legislações educacionais e dos Códigos de Menores que esse feito se realizou. A LDBEN/61, em seu artigo 27, trazia a obrigatoriedade do ensino primário a partir dos sete anos de idade, com duração de 4 séries anuais, sendo que os sistemas de ensino poderiam estender até seis anos (Art.26). Já a educação de grau médio era destinada à formação do adolescente (Art.33), ministrada em dois ciclos, o ginásial e o colegial (Art. 34). O ciclo ginásial teria a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo (Art.44 § 1º). Assim, ao relacionarmos as idades e as séries educacionais, um cidadão devia entrar no ensino primário com 7 anos, no ginásio com onze anos completos (Art.36), e no colegial com 15 anos, de modo que finaliza os estudos aos 17 anos de idade. A LDB/71 também prolongava a infância por todo o período de escolarização, dos 7 aos 14 anos de idade, na obrigatoriedade do 1º grau.

A trouxe novas denominações aos ciclos ou séries escolares, mas no fundo, manteve a mesma lógica de. O 1º grau destinava à formação da criança e do adolescente (Art.17), se tornou obrigatório dos 7 anos (idade mínima, conforme expressava o art. 19) aos 14 anos (Art.20), com duração de 8 anos letivos, com 720 horas de atividades anualmente (Art.18). Nos estabelecimentos oficiais de ensino, o ensino do 1º grau era gratuito (Art.44). O ensino do 2º grau era destinado à formação integral do adolescente que havia concluído o ensino de 1º grau (Art.21). O ensino de 2º grau tinha três ou quatro séries anuais, de acordo com cada habilitação, com no mínimo 2.200 até 2.900 horas de trabalho efetivo escolar (Art.22).

Nessa mesma lógica, a de vincular infância e educação, a *Convenção sobre os Direitos da Criança*, de 1989, no artigo 28 e 29, reconhecia o direito à educação, tornando o ensino primário obrigatório e gratuito a todos; o ensino secundário, geral ou o profissionalizante, progressivamente gratuito e disponível a todos, e o ensino superior acessível a todos. Assim, a LDBEN/96 também configurou a educação básica de

maneira extensa e com etapas obrigatórias, prolongando a infância, mais uma vez: dos 7 aos 14 anos de idade.

Tudo isso nos mostrou que, ao longo de todo esse período, o discurso da infância foi controlado, selecionado, organizado e distribuído de diferentes maneiras e sob diferentes enfoques. Ou seja, ele foi dependente de um regime de verdade que ordenava o discurso, fazendo com que ele assumisse uma postura ora assistencialista, ora médico-sanitário, ora religioso, ora educacional. As medidas e as ações oficiais, de alcances nacionais, adotadas pelo Estado brasileiro para com as crianças e os adolescentes por meio dos decretos, das leis e dos regulamentos exemplificam e contextualizam os procedimentos de controle e de delimitação desse discurso no âmbito político-jurídico. Dessa forma, os critérios de verdade compartilhados sobre os *menores* foram, nesse contexto, modificados, havendo um deslocamento no discurso da infância, que procuramos mostrar em duas etapas: uma primeira entre os anos de 1920 até 1950, predominantemente no âmbito assistencial, sanitário e educacional; e uma segunda entre os anos de 1960 a 1990, mesclado também entre os âmbitos assistencial e educacional, conhecendo ao final a separação de ambos os campos.

É importante ter em mente que todos esses critérios de verdade foram sustentados dentro de relações de poder que produziram uma rede de instituições que tinham por função organizar e redistribuir esse discurso da infância, levando a uma predominância e imposição deste na sociedade (FOUCAULT, 2010). Assim, à luz das análises de Foucault vemos que essa vontade de verdade (sobre as crianças e os adolescentes) não se encontra findada, uma vez que esse discurso se desloca, se desarticula e se renova continuamente. Os atuais acontecimentos de manifestação estudantis secundaristas na sociedade goiana, bem como as que ocorreram no sudeste do Brasil, demonstram como a abordagem de força do Estado ainda é disciplinarizadora – ou seja, ocorre não no sentido de proteger o direito (daqueles que são os portadores de direitos pelo ECA/90), mas de retirá-lo, ao cercear a manifestação, usar de violência e encarcerar. Em muitos casos veiculados pela mídia, vimos a forte presença militar para tratar dessas questões, sendo que muitos alunos secundaristas, sem ao menos terem atingido os dezoito anos de idade, foram abordados e tratados duramente pelo poder de polícia do Estado. Outro ponto levantado pela sociedade brasileira nos dias atuais, que nos comprova o quanto esse discurso e suas práticas deslocam-se continuamente é a forte questão no Congresso Nacional referente à redução da maioria penal, de 18 anos para 16 anos de idade. Questão essa que foi amplamente debatida pelos juristas e

pelos códigos penais dos anos 1920 e 1930 no Brasil, mas que não se sustenta mais. Na verdade, as instituições que se encarregavam de sustentar tais princípios, de transmiti-los e de reforçá-los se encontram agora diante de um novo momento, de uma nova formação discursiva. Assim, a criminalidade e o peso de sentenças penais, com privação de liberdade dos adolescentes em conjunto aos adultos, não mais confrontam os ideais de civilização, de progresso, de cientificidade e de modernidade visados pela sociedade brasileira do início do século passado. Na verdade, o tempo máximo permitido de internação como medidas sócio-educativas é de três anos, prevista no artigo 121 do ECA/90. Esse tempo tem se chocado com os interesses e com os anseios sociais. Paradoxalmente, a mesma sociedade que quer aprovar a redução da maioridade penal, aprovou em 2014 uma lei severa de proteção às crianças e aos adolescentes, que levou a discussões acaloradas sobre os limites de atuação do poder público do Estado no foro privado: a Lei da Palmada (lei de nº 13.010/2014). Entretanto, um fator une essas duas medidas extremistas: a intervenção do Estado tanto no foro privado da família quanto no foro público. No foro privado, a infância adquiriu tamanha autonomia social, diferentemente da infância anterior ao contexto do século XVIII, que chegou a ser portadora de direitos. Razões essas que se exemplificam com a Lei da Palmada. Ao mesmo tempo, ao buscar definir mais formas de proteção, mais formas de assegurar os direitos que podem ser ameaçados ou violados, reduz-se a infância à margem limite dos 16 anos de idade. Tal ação encaminha-se na contramão do que objetivam as políticas educacionais, que têm uma “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade”. Essa nova redação foi dada no ano de 2013 ao inciso I do artigo 4º da LDBEN/96 pela lei nº 12.796. As contradições se encontram no próprio texto das leis, uma vez que também os códigos são expressões de princípios e concepções culturais, além de resultado de conflitos de poder.

Diante do exposto, constatamos que as mudanças nas sensibilidades ao longo dos últimos séculos trouxeram a infância para o centro das atenções, colocando-a, num primeiro momento, sob a dependência social da família. Em um segundo momento, ao longo das mudanças políticas, sociais e culturais do século XX, com a afirmação dos direitos e liberdades inerentes à pessoa humana, a criança foi adquirindo independência frente à sua própria família. Paradoxalmente, ao mesmo tempo, as crianças adquiriram uma importância sentimental familiar inigualável, se compararmos com percepções do medievo (tal como fizemos no capítulo 1), e adquiriu também uma independência social e política, ao ter os seus direitos assegurados, quer por sua própria família, quer por

intervenção do Estado. Portanto, longe de naturalizar e estabelecer conclusões precipitadas e sintetizadoras, procuramos aqui historicizar o trajeto da infância no ordenamento político-jurídico brasileiro ao longo do século XX para, com isso, compreender melhor a construção do discurso, que alia a concepção e ao sentimento de infância no Brasil.

BIBLIOGRAFIA

ABRIL CULTURAL. *Gênios da pintura*. A maior coleção de arte do mundo. Pieter Bruegel. São Paulo: Abril Cultural, 1967.

_____. *Gênios da pintura*. A maior coleção de arte do mundo. Anton van Dyck. São Paulo: Abril Cultural, 1968.

AGAMBEN, Giorgio. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua*. Tradução de Henrique Burigo, 2ª Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

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

_____. Por uma história da vida privada. In. CHARTIER, Roger (Org.). *História da Vida Privada: da Renascença ao Século das Luzes*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Vol. 3.

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948.

_____. UNICEF. *Declaração dos Direitos da Criança*, de 20 de novembro de 1959.

_____. *A Convenção sobre os Direitos da Criança*, de 20 de novembro de 1989.

BOSI, Alfredo. *A escravidão entre dois liberalismos*. Revista de Estudos Avançados. Vol. 2, nº 3. São Paulo, set/dez 1988.

BRASIL. Decreto nº 16.272, de 20 de dezembro de 1923 – *Aprova o Regulamento de Assistência e Proteção aos Menores Abandonados e Delinquentes*.

_____. Decreto nº 4.867, de 05 de novembro de 1924 - *Institui o dia 12 de outubro para ter lugar em todo o território nacional o dia de festa da criança*.

_____. Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927 – *Consolida as leis de assistência e proteção a menores*.

_____. Decreto-Lei nº 1.797, de 23 de novembro de 1939 - *Reorganiza o Instituto Sete de Setembro e dá outras providências*.

_____. Decreto-Lei nº 2.024, 17 de fevereiro de 1940 – *Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País*.

_____. *Palestras de higiene na Rádio Tupi*. Ministério da Educação e Saúde. Serviço de Propaganda e Educação Sanitária. Dr. Savino Gasparini. 1940.

_____. Decreto-Lei nº 3.200, de 19 de abril de 1941 – *Dispõe sobre a organização e proteção da família*.

_____ Decreto-Lei nº 3.775, de 30 de outubro de 1941 - *Dispõe sobre a organização do Departamento Nacional da Criança, e dá outras providências.*

_____ Decreto-lei nº 3.799, de 05 de novembro de 1941 – *Transforma o Instituto Sete de Setembro em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências.*

_____ Decreto-Lei nº 4.730, de 23 de setembro de 1942 – *Dispõe sobre a organização, no Departamento Nacional da Criança, de um curso de puericultura e de administração de serviços de amparo à maternidade, à infância e à adolescência e dá outras providências.*

_____ Decreto nº 19.841, de 22 de outubro de 1945 - *Promulga a Carta das Nações Unidas, da qual faz parte integrante o anexo Estatuto da Corte Internacional de Justiça, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, por ocasião da Conferência de Organização Internacional das Nações Unidas.*

_____ Lei nº 2.189, de 3 de março de 1954 – *Reorganiza os Cursos do Departamento Nacional da Criança (C.D.N.Cr), e dá outras providências.*

_____ Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.*

_____ Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964 – *Autoriza o Poder Executivo a Criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências.*

_____ Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 – *Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.*

_____ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 – *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.*

_____ Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971 – *Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências.*

_____ Decreto nº 71.771, de 29 de janeiro de 1973 – *Altera o Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, e dá outras providências.*

_____ Lei nº 6.660, de 21 de junho de 1979 – *Dá nova redação à alínea "e" do art. 2º, do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da educação Moral e Cívica, como disciplina obrigatória, nos sistemas de ensino do País, e dá outras providências.*

_____ Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979 – *Institui o Código de Menores.*

- _____. Constituição da República Federativa Brasileira, 1988.
- _____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*.
- _____. Decreto Legislativo nº 28, de 14 de setembro de 1990 - *Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e assinada pelo Governo brasileiro, em 26 de janeiro de 1990*.
- _____. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990 – *Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança*.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- CALLIGARIS, Contardo. *A Adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2014.
- CHARTIER, Roger (Org.). *História da Vida Privada: da Renascença ao Século das Luzes*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Vol. 3 e 4.
- COMENIUS, Jan Amos. *A escola da infância*. Tradução Wojciech Andrzej Kulesza. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- _____. *Pampaedia: educação universal*. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. São Paulo: Editora Comenius, 2014.
- DEMO, Pedro. *A Nova LDB: Ranços e avanços*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- ELIAS, Norbert. *A solidão dos moribundos, seguido de Envelhecer e morrer*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. *O Processo Civilizador: uma história dos costumes*. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. 1v.
- _____. *O Processo Civilizador: formação do Estado e civilização*. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. 2v.
- FOUCAULT, Michel. “A cultura de si”. In.: *História da Sexualidade 3*. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque, 12ª Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2013, p.41-73.
- _____. *A Ordem do Discurso*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio, 20ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- _____. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- _____. *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramallete. 41 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: CHARTIER, Roger (Org.). *História da Vida Privada: da Renascença ao Século das Luzes*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Vol. 3, p. 305-320.

HALL, Catherine. Sweet home. In.: CHARTIER, Roger (Org.). *História da Vida Privada: da Renascença ao Século das Luzes*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Vol. 4, p.47-76.

HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos A. M. O imaginário moderno no Brasil. In.: HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos A. M. *A invenção do Brasil Moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 9-42.

HERSCHMANN, Micael M. A arte do operatório. Medicina, naturalismo e positivismo 1900-1937. In.: HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos A. M. *A invenção do Brasil Moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 43-65.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUNT, Lynn. Revolução Francesa e Vida Privada. In.: CHARTIER, Roger (Org.). *História da Vida Privada: da Renascença ao Século das Luzes*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Vol. 4, p. 18-46.

KOSELLECK, Reinhart. *Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês*. Tradução Luciana Villas-Boas Castelo-Branco. Rio de Janeiro: EDUERJ – Contraponto, 1999.

KUHLMANN Jr., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LONDOÑO, Fernando T. A Origem do Conceito do Menor. In.: PRIORE, Mary Del (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996.

LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano M.; FERNANDES, Rogério. *Para a compreensão histórica da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MANACORDA, Mário A. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano Lo Monaco. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATTOSO, Kátia de Q. O Filho da Escrava. In.: PRIORE, Mary Del (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996.

MONTALVÃO, Sérgio. *Revista Mosaico*. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. Publicado em 06 de Jul de 2010.

<http://cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=artigo/ldb-de-1961-apontamentos-para-uma-hist%C3%B3ria-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o>.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo, EPU, Rio de Janeiro, Fundação Nacional do Material Escolar, 1974.

NUNES, Clarice. A escola reinventa a cidade. In.: HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos A. M. *A invenção do Brasil Moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p.180-201.

PASSETTI, Edson. O Menor no Brasil republicano. In.: PRIORE, Mary Del (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996.

PERROT, Michelle. A família triunfante. In.: CHARTIER, Roger (Org.). *História da Vida Privada: da Renascença ao Século das Luzes*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Vol. 4, p. 79-90.

_____. Funções da família. In.: CHARTIER, Roger (Org.). *História da Vida Privada: da Renascença ao Século das Luzes*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Vol. 4, p.91-106.

_____. Figuras e Papéis. In.: CHARTIER, Roger (Org.). *História da Vida Privada: da Renascença ao Século das Luzes*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Vol. 4, p.107-167.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

PRIORE, Mary Del (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996.

_____. *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013.

RIBEIRO, Lidiane M. *Puericultura e políticas públicas de assistência materno-infantil: o Instituto de Puericultura da Universidade do Brasil, 1937-1954*. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434419839_ARQUIVO_Textocompleto-LidianeMonteiroRibeiro.pdf.

RIZZINI, Irene; RIZINNI, Irma. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência a infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Reconstrução do Passado: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SOUZA, Laura de Mello. O Senado da Câmara e as crianças expostas. In.: PRIORE, Mary Del (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996.

ANEXO 1

Representações e iconografias da infância analisadas por Philippe Ariès

1. Representações das crianças em adultos em miniaturas: reproduzidos em escala menor:
 - Século XI = Miniatura otoniana = Evangeliário de Oto III, Munique (17)
 - Final do século XI = Miniatura francesa = Vie et miracles de Saint Nicolas; Bibliothèque Nationale (17)
 - Fim do século XII e início do XIII = Bíblia moralizada e ilustrada de São Luís de Leyde (17)
 - Século XIII = Evangeliário da Sainte-Chapelle;

2. Representações das idades da vida: calendários das idades (9)
 - Século XII = capitéis do no batistério de Parma;
 - Século XIV = capitéis do palácio dos Doges e afrescos dos Eremitani de Pádua;

3. Representações de anjos adolescentes (p.19)
 - Século XIV = representações de Fra Angelico, de Botticelli, de Ghirlandajo;

4. Representações do menino Jesus ou a Nossa Senhora menina (19)
 - Século VII ao XII = manuscritos pintados, exposição da Bibliothèque Nationale, 1954;

5. Representação da fase gótica da criança nua como representação da alma (19)
 - *Ilíada* da Biblioteca Ambrosiana de Milão;

6. Representações de crianças em efígies funerárias e imagens de crianças mortas só depois do século XVI (21)
 - Século XVI = Gaignières, Les Trombeaux = túmulos de 1503, 1530 e 1560;
 - Sepulturas de mestre de Bolonha = cenas de sala de aula com o professor no meio dos alunos;

- 1378 = cardeal de La Grange, bispo de Amiens, sepultura representando os dois príncipes de que havia sido tutor;
 - 1655 = Merian = Tabula Cebetis (22)
 - 1586 = túmulo da Marquesa de Winchester, na abadia de Westminster; (23)
 - 1615 = túmulo do conde de Shrewsbury;
 - 1620 = túmulo da condessa de Shrewsbury;
 - 1639 = túmulo de John Coke em Halkham;
 - 1633 = túmulo de Cope D'Ayley em Hambledone;
 - 1610 = painéis no museu dos Augustins, em Toulouse, da coleção Du Mège;
 - Vitrais da Igreja de São Sebastião de Nuremberg;
 - 1560 = quadro no museu de Bregenz; (24)
 - 1526 = quadro da família Meyer, de Holbein;
 - Século XVII = quadro de Norcret no museu de Versalhes, representando as famílias de Luís XIV e seu irmão;
 - Túmulo de Jaime I = representando suas filhas que perdeu entre 1606 e 1607;
 - 1606 e 1607 – efígies das filhas de Jaime I das filhas em Westminster (24)
 - Século XVI – retrato do Delfim Carlos Orlando, por Maître des Moulins (24-25)
7. Século XV = representação das crianças por meio do *Putto* (criancinha nua, a nudez clássica do Eros helenístico; representação de uma criança sagrada ou alegoria da alma, ou ser angelical, o *putto* nunca foi uma criança real, histórica, mas as crianças dos retratos são históricas, e não são representadas nuas) (p.21, 25-26)
- 1521 = família Meyer, por Holbein;
 - Largillière = filhos de Jaime II (p.25) → Largillière pintor da alta burguesia (p.27)
 - Baldovinetti, "A virgem e o menino", Louvre (p.26)
 - Père du Colombier – pinturas de Lucca della Robbia do Hospital dos Inocentes;
 - 1521 = família Mayer, por Holbein (p.26)
 -

- 1571 = numa tela, *Triunfo de Vênus do Prado*, de Ticiano, Felipe II estende seu filho, Ferdinando, à Vitória; (27)
 - 1560 = família Cucina-Fiacco reunida diante da virgem e do menino, numa tela de Veronese;
 - Meados do século XVI = uma família holandesa numa tela de P. Aertsen;
 - 1637 = filhos de Carlos I pintado por Van Dyck = representa o último filho de Carlos I como *putto*; (27)
 - Século XVIII = retrato de Hélène Fourment de Munique
 - 1647 = família de Jabach por LeBrun
 - Conde de Toulouse de Mignard, museu de Versalhes; (28)
8. Retratos do século XVI: Trajes das crianças; Jogos e festas; Inocência da criança;
- Retratos trazendo informações da idade: Exposição de Orangerie, “O retrato na arte Flamenga”, Paris, 1952 (2-3)
 - 1551 = Retrato de Jean Fernaguut e sua mulher Adrienne de Buc, por Pourbus, Bruges;
 - 1439 = Retrato de Margareth Van Eyck, de 17 de junho de 1439;
 - 1559 = Retrato da família dos Van Gindertaelen = atribuído a Pourbus;
 - 1572 = quadro da família de Antoon Anselme, (magistrado de Antuérpia, com sua mulher e 2 filhos), por Martin de Voos;
 - 1609 = família de Rubens por Karlsruhe (p.28)
 - Quadros de Franz Hals, Van Dyck e Lebrun (p.28)
 - Retrato dos sete filhos da família Harbert, de Philippe de Champagne, no museu de Reims; (32)
 - “quadro da Vida Humana”, Tabula de Cebis, gravura de Merian; (33)
 - Van Dyck (1599-1641) = Retrato dos filhos de Carlos I;
 - 1710 = *Catherine de Bethisy e seu irmão*, por Belle (p.33)
 - O duque de Anjou (*Le duc d’Anjou enfant*), por Arnoult (p.33)
 - Desenho de Rubens no Louvre (p.33)
 - 1788 = Madames Adelaide e Victoire, por Mme Gabrielle Guiard (35)
 - 1715 = Luís VX, gravura de Cabinet des Estampes (35)
 - 1587 = gravuras de Jean Leclerc (37)

- 1663 = Jean de Bray, por H. Gerson – distribuição de roupas (39)
- Século XVII – gravura de Arnoult – criança jogando boliche (49)
- Tela de S. Bourdon – mendigos em torno da criança observando jogar dados (50)
- P. Fierens, *Le Nain*, museu de Genebra – crianças jogando jogos de azar (50)
- Tapeçaria do início do século XVI, jogo de cabra cega– Louvre (50)
- Quadro de Metsu – A festa de reis, reproduzida por Berndt (52)
- 1688 – tela de Steen, (53)
- Primavera de Boticelli, da Galeria dos Ofícios (55)
- 1642 – tapeçaria – As estações – Florença. H. Göbbel – festa com crianças e jovens (55)
- 1700 – pintura holandesa – Brokenburgh, reproduzido por Berndt (55)
- Tapeçaria de Tournai, H. Göbbel (55)
- Meninas de Nicolas Maes no museu de Toulouse (56)
- 1649 – tela holandesa de Lamén (57)
- Franz Hals – Meninos músicos, Kassel, Gerson (57)
- Franz Hals, Berlim (57)
- Le Nain Detroit, La charrete, do Louvre (57)
- Brouwer – tocador de realejo cercado de crianças (57)
- Século XVII - Tela holandesa de Vinckelbaons – reproduzido por Berndt (57)
- Tela de Le Nain e gravura de Guérard (58)
- Ecce homo flamenga de P. Pietersz (79) → criança fazendo pipi e outros vitrais e gravuras nas igrejas

9. Representações das crianças com suas famílias nos séculos XVI, XVII e XVIII: Família em cena seca, em volta da mesa, pousando para o artista em cena de afeto; cenas de gênero (mãe vigiando criança no berço, amamentando; limpando a criança):

- Estampa de Stradan, gravura, Cabinet des Estampes (95)
- 1620 – Volckskert, reproduzido por Berndt (95)
- Flandres, Itália (Ticiano, Pordenone e Veronese), na França (Le Nain, Lebrun, Tournier), na Inglaterra ou Holanda (Van Dyck) (140)

- Tela de Pourbus, Le portrait dans l'art flamand (140)
- Van Dyck – pintou Sebastien Leers, sua mulher e seu filho (140)
- Ticiano, reproduzido em K. d. K. (140)
- Van Dyck – A família Pembroke (140)
- 1561 – família Van Berchaun de Floris (140)
- 1577 – família Anselme de Martin de Vos (140)
- Tournier e Largillière (140)
- P. Aertsen – século XVI (141)
- Humbelot-Huard -, Cabinet des Estampes (141)
- Guérard, gravura (141)
- Guérard – la femme em mariage (142)

10. Representações de batismos e casamentos: aspectos familiares das festas:

- Gérard David – banquete de núpcias “As bodas de Caná”, Louvre (147)
- Stella – Cabinet des Estampes (147)
- D. Molinier; Abraham Bosse “O deitar dos recém casados”; Molenaer “lês relevailles”; Brakenburgh “O despertar da noiva” (147)
- J. Steen – La Saint-Nicolas (148)

11. Cenas de preces nas refeições – tema do *benedicite* (148-153)

- Manuscrito século XV – F. J. Furnival (148)
- Merian, gravura, Cabinet des Estampes (149)
- A. Bosse, gravura, Cabinet des Estampes
- Antoine Le Nain – Bénédicité (149)
- Le Brun – Bénédicité como a Sagrada família – Louvre (150)

12. Aprendizagem da criança em meio aos adultos

- L'école des veneurs – Ms. Bibliothèque Nationale (158)
- Conrad Manuel – museu de Berna – aprendiz preparando cores para o pintor (158)
- Stradan – gravuras de ofícios (158)
- Pajem que leva o capacete do Duque de Lesdiguières, museu de Grenoble (158)

- Tela de Caravaggio, no Louvre – pajem leva o capacete de Adolf de Wignacourt (158)
- Ticiano, museu do Prado – leva o capacete do General Del Vastone (158)