

## Caxias do Sul e a Questão dos “Menores”: os (des)caminhos da educação nas políticas públicas de assistência à infância e à juventude<sup>1</sup>

Franciele Becher – PPGHIST / UFRGS<sup>1</sup>

### Resumo:

Esta investigação tem o objetivo de fornecer pressupostos de análise sobre os percursos das políticas públicas de assistência à infância e à juventude de Caxias do Sul entre os anos de 1960 e 1990, tomando como foco central os processos educativos que pautaram (ou não) as ações e os planejamentos dessas instituições. Procurando tecer relações com o plano sócio-político estadual e nacional (vinculados estreitamente com o regime de exceção implantado em 1964), utiliza como marcos teóricos as obras de Cynthia Greive Veiga, Irma & Irene Rizzini, Luiz Cavalieri Bazílio, Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron e Michel Foucault. Metodologicamente, são empregados os pressupostos da História Cultural e seu “*paradigma indiciário*”, onde o historiador é desafiado a ir em busca de traços e vestígios do passado a fim de recompor os diversos sentidos partilhados pelos homens ao longo do tempo.

**Palavras-chave:** processos educativos, políticas públicas, Estado, ditadura civil-militar, infância, juventude.

### Abstract:

This research aims to provide analysis of assumptions about the routes of public policies on child and youth care of Caxias do Sul between 1960 and 1990, with central focus on the educational processes that ruled (or not) the actions and the planning of these institutions. Looking for establishing relations between the state and national socio-political plan (tied closely with the exception regime introduced in 1964), using as theoretical frameworks the works of Cynthia Greive Veiga, Irma & Irene Rizzini, Luiz Cavalieri Bazílio, Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron, and Michel Foucault. Methodologically, the assumptions used are from Cultural History, and its “*indiciary paradigm*”, where the historian is challenged to look for traces and vestiges of the past in order to reconstruct the various meanings shared by men over time.

**Keywords:** educational processes, public policies, State, civil-military dictatorship, childhood, youth.

---

<sup>1</sup> A professora Dra. Nilda Stecanela colaborou, enquanto orientadora de iniciação científica, na escrita deste artigo.

## **Introdução: situando tempo e espaço**

Esta investigação situa-se na junção entre dois caminhos: por um lado, é fruto das inúmeras reflexões construídas ao longo das experiências de uma bolsa de iniciação científica (PIBIC/CNPq), do projeto “Escola de Borracha: um estudo sobre os processos educativos e identitários de jovens em privação de liberdade”, vinculado ao Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul. Por outro lado, faz parte do início dos percursos da autora como mestranda no Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde passará a desenvolver uma dissertação sobre as políticas de assistência à infância e à juventude em Caxias do Sul.

O principal objetivo do presente texto é fornecer pressupostos de análise sobre os percursos das políticas públicas de assistência à infância e à juventude de Caxias do Sul entre os anos de 1960 e 1990, tomando como foco central os diversos caminhos percorridos pelas instituições de atendimento no que concerne aos princípios educacionais que perpassaram (ou não) suas ações e planejamentos.

Procuraremos realizar uma análise que relacione o contexto local com o plano sócio-político estadual e nacional. Nosso ponto de partida é a década de 1960: não devemos esquecer que a partir de 1964, as políticas públicas de assistência estarão intimamente ligadas às diretrizes da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), inscritas no contexto da Doutrina de Segurança Nacional que foi imposta após o golpe civil-militar de 31 de março. O ponto de chegada de nossa análise se relaciona com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e o posterior reordenamento e reformulação das instituições de assistência. Destaca-se, nesse movimento, a nova ênfase das políticas públicas, e seu caráter sócio-educativo e descentralizador.

Pensar sobre a educação de crianças e jovens em contextos de vulnerabilidade, abandono ou marginalidade em tempos de “segurança nacional” leva-nos diretamente à um debate sobre democracia e direitos humanos, e sobre as intervenções do Estado no tutelamento e submissão dessas populações, em vistas da manutenção do *status quo*. Foi nesse período recente (e doloroso) da história do Brasil que o Estado passou a intervir de forma mais sistemática junto à população pobre (o principal alvo dessas políticas públicas), como forma de legitimação do poder político e controle social.

Analisar os múltiplos mecanismos pelo quais essas crianças foram disciplinadas podem nos fornecer pressupostos para pensar sobre a importância dos debates

contemporâneos acerca dos usos da educação, e da importância da autonomia e da participação dos sujeitos nos rumos de suas trajetórias de vida.

Na seqüência desse texto, apresentamos um breve histórico sobre as políticas públicas voltadas à infância e à juventude brasileiras durante o século XX, um sobrevôo teórico e conceitual acerca das instituições analisadas e alguns caminhos metodológicos passíveis de serem percorridos através do “*paradigma indiciário*” da História Cultural (Ginzburg, 2002). Além disso, nos arriscamos a fazer algumas contribuições para se pensar a educação a partir da disciplina, do tempo e do espaço e, por fim, procuramos tecer algumas (possíveis) análises preliminares sobre o objeto de estudo.

## **1. Intervenção e tutela do Estado no Brasil: um breve histórico sobre as políticas públicas para a infância e a juventude**

As crianças e os jovens desamparados, órfãos e infratores foram, durante grande parte da história do Brasil, objetos de intervenção direta ou indireta do Estado. A partir do período republicano brasileiro, a intervenção se torna mais contundente no âmbito assistencial, mas principalmente no âmbito jurídico / policial, como forma de controle social:

A infância dos pobres, e no caso da política educacional, também a dos ricos, sempre foi objeto de política, isto é, inscrita nas articulações do poder público e privado, no confronto de diferentes estratégias que implicam controle, proteção, legitimação, repressão, organização, preparação escolar ou profissional, mobilização, sem que com esta enumeração se esgote o elenco de intervenção do Estado referente à infância e à adolescência (FALEIROS, 1995, p. 49).

Ainda segundo Faleiros (1995, p. 54), “omissão, repressão e paternalismo” são as dimensões que caracterizam a política para a infância na República Velha, sejam elas na área educacional ou assistencial. Dentro de uma ótica higienista e sanitarista, convinha “salvar” e “proteger” as crianças de serem levadas ao caminho da vadiagem e delinqüência, em sintonia com o objetivo político de “civilizar” a sociedade republicana.

Segundo Veiga (2007) a finalidade da educação nesse período é o “governo das crianças’ por meio da educação dos seus sentidos e da intuição, no objetivo de formar seu caráter” (p. 269). A partir desse contexto, abre-se caminho para a criação de órgãos públicos e parcerias com instituições privadas que executem as ações que visam dar conta da problemática dos “menores”.

Irene Rizzini (1995, p. 111) nos diz que o início do século XX se constitui em um dos períodos mais profícuos da história da legislação brasileira aplicada à infância: o “problema

da criança” passa então a adquirir conotações políticas - a criança se torna um objeto discursivo das diversas normas e leis que fixam medidas e sanções cabíveis aos seus desvios de comportamento. Um grande exemplo disso é a promulgação do Código de Menores do Juiz Mello Mattos (decreto nº 17.343/A, de 12 de outubro de 1927), que consagra e legitima um modelo de vigilância, regulamentação e intervenção sobre essa população (RIZZINI & RIZZINI, 2004).

Durante o período civil-militar brasileiro (1964-1985), é criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM - Lei nº 4.513, de 01/12/1964), uma instituição do tipo “total”, que visava atender à demanda crescente e perigosa dos “menores” desajustados, abandonados e infratores:

Do ponto de vista do regime militar, vivia-se um clima de guerra interna, testemunhado pela eclosão da guerrilha urbana e rural. A radicalização política e ideológica chegava ao extremo, expressando-se no truculento lema (oficioso) dos mentores do “desenvolvimento com segurança nacional”: **Brasil, ame-o ou deixe-o**, fórmula que encarnava o triunfalismo arrogante do novo modelo de gestão do Estado, com vistas ao enquadramento da Nação. Esse mesmo clima perpassava a própria FUNABEM e, de um modo geral tudo que estivesse ligado à sua política (VOGEL, 1995, p. 311, grifos do autor).

Segundo Rizzini & Rizzini (2004, p. 38), “[...] crianças nas ruas em tempos de ‘segurança nacional’ constituem fato politicamente incômodo. Causa insegurança na população e expõe as crianças aos riscos da ‘subversão’”. Portanto, em sintonia com os objetivos repressivos do Estado ditatorial, a FUNABEM legitima juridicamente sua ênfase na criminalização da pobreza, através da promulgação do Código de Menores de 1979 (Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979) e a sua “Doutrina da Situação Irregular”, que previa prisões cautelares de menores pela simples “suspeita” de delitos, infrações ou comportamentos desviantes, sem os mesmos procedimentos judiciais infligidos aos adultos (JUNQUEIRA, 1986).

A partir da década de 1980, no compasso da abertura política e da luta pela redemocratização do país, começam a ressurgir movimentos sociais que passam a questionar a ótica do modelo de assistência vigente. O auge das reivindicações e das reestruturações institucionais se dá com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), que prevê a “Doutrina de Proteção Integral”. A partir desse momento, passa-se a ver a infância e a juventude como portadoras de direitos, e não como sujeitos passíveis de criminalização (e penalização) pela situação social em que se encontravam. Além disso, as instituições de atendimento serão modificadas estruturalmente: no lugar dos grandes “depósitos” de crianças e jovens, a partir de 1990 serão criados abrigos

menores, com regime familiar e comunitário. Para os infratores, será indicado o atendimento “socioeducativo”, com a possibilidade de implantação de estabelecimentos de ensino regular no interior das instituições que, nesse caso, permanecem ainda “totais” para os jovens que cumprem medida de privação de liberdade.

Não se trata aqui de estabelecer uma visão idealizada sobre o ECA: antes disso, trata-se de apontar as profundas rupturas que essa nova legislação implicou nas raízes históricas do atendimento à infância e à juventude no Brasil, sempre tão calcadas nos modelos coercitivos / repressivos. Obviamente existem reveses e muitos desafios a serem enfrentados, mas é partindo-se dos instrumentos legais de pressão que a sociedade pode (e deve) participar da construção dos novos rumos dessas políticas públicas.

Reconstruir a história da assistência à infância e à juventude em uma das maiores cidades industrializadas do sul do país durante as três décadas de atuação da FUNABEM se justifica quando pensamos sobre o papel que as instituições públicas tiveram em Caxias do Sul. A COMAI (Comissão Municipal de Amparo à Infância) constitui-se na principal instituição reguladora das ações de assistência e atendimento à infância carente, infratora e abandonada em Caxias do Sul. Sua criação (através da Lei nº 1.200, de 29/12/1962) reflete uma resposta caxiense à problemática dos “menores” em risco, que antecede a reestruturação nacional que dá origem à FUNABEM.

Além de analisar e mapear as principais políticas executadas pela COMAI (e pela sucursal da FEBEM que esteve presente na cidade, atendendo especialmente os jovens infratores), é imprescindível tomarmos também como objeto um estudo sobre os princípios educacionais presentes nas ações e nos planejamentos dessas instituições, a fim de identificar qual o lugar dos processos educativos em seu cotidiano de atendimento e na trajetória dos seus internos, e de que forma essas aprendizagens concorreram para a disseminação dos discursos institucionais.

Portanto, o espaço temporal que temos como pano de fundo inicia-se a partir da conjuntura social que leva à criação da COMAI no início da década de 1960, desdobrando-se nas ações desta e de outras instituições jurídico/repressivas ao longo das três próximas décadas, culminando com a abertura política e posterior mudança de enfoque no âmbito assistencial surgida com o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990.

## 2. Uma “instituição total” em tempos de segurança nacional

*“(Instituições) totalitárias, porque separadas das normas sociais exteriores, e de outro ponto de vista fortemente regulamentadas, oferecem uma analogia com os sistemas políticos totalitários”.*  
(René Lourau In: Bazílio, 1985).

Partindo dos pressupostos de Erving Goffman (1996), nos utilizamos de sua conceituação acerca das “instituições totais” para definir as instituições de atendimento que funcionam em regime fechado, como a COMAI e a FEBEM:

Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada (p. 11).

O seu caráter total seria simbolizado principalmente pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições de circulação espacial e saídas do confinamento, corroboradas pelo próprio esquema físico das instituições. Entre essas instituições, podemos citar as escolas em regime de internato, os sanatórios, as penitenciárias, os hospitais, as instituições militares, os reformatórios, os institutos correcionais, as casas para idosos ou indigentes, os orfanatos, etc. Nestes locais, todos os aspectos da vida dos internos seriam sujeitos a uma única autoridade, com rotinas diárias rigorosamente controladas através de ordens impostas verticalmente. A mobilidade espacial dos internos seria grosseiramente limitada, como forma de controle dessa população.

O autor ainda aponta para as perdas da identidade e do sentido de segurança dos internos confinados a esses tipos de instituições, em vistas das privações e humilhações que muitas vezes são sofridas nesses contextos. Os “territórios do eu” seriam violados e as fronteiras que esses indivíduos estabelecem com entre seu ser e o ambiente seriam invadidas (GOFFMAN, 1996, p. 31). Dessa forma, “[...] o indivíduo que é submetido às práticas de tais instituições, tende a pensar a sociedade (realidade externa) nos moldes de sua vivência intra-institucional” (BAZÍLIO, 1985, p. 43).

Atuando muitas vezes como meros “depósitos de internados”, essas instituições se apresentam à sociedade como organizações racionais, conscientemente planejadas como máquinas eficientes para atingir determinadas finalidades, oficialmente confessadas e aprovadas (GOFFMAN, 1996, p. 69-70), numa permanente tensão entre os padrões humanitários e as metas de eficiência da instituição.

A obra “*O menor e a ideologia de segurança nacional*”, fruto da dissertação de mestrado de Luiz Cavalieri Bazílio (1985), se constitui em uma das principais referências para

o estudo das influências da Escola Superior de Guerra na questão do “menor” durante a ditadura civil-militar brasileira. As análises do autor sobre a interferência do Estado nas diretrizes e ações da FUNABEM nos servem de balizadores para a análise em nível estadual (FEBEM/RS) e local (COMAI e FEBEM Caxias do Sul). Segundo nos descreve o autor, a FUNABEM se adequou à lógica das instituições totais:

A questão da autoridade única e onipresente configura-se à medida em que todas as atividades são executadas sob a tutela da mesma equipe dirigente, e as 24 horas do dia são rigorosamente controladas, sendo registrada qualquer quebra na rotina. Dotada de modelos administrativos profundamente centralizadores, as instituições totais reproduzem esquemas de poder totalitários (BAZÍLIO, 1985, p. 43).

Neste sentido, é possível fazer uma analogia entre essas instituições “totais” e os regimes políticos “totalitários”, já que a sua estrutura administrativa é fortemente centralizada, e os seus internos são submetidos à vigilância constante (e também ao perigo de punições constantes) em vistas da manutenção do poder interno.

### **3. Fronteiras de análise: os usos da História Cultural**

Metodologicamente, fazemos uso da análise de fontes institucionais e periódicas, e também de depoimentos orais, a fim de reconhecer quais discursos educativos foram legitimados ou reforçados nos contextos das instituições de assistência, inscritos nas múltiplas aprendizagens proporcionadas pelas vivências intra-institucionais.

Para a organização e análise dos dados trazemos os aportes da História Cultural e seu “*paradigma indiciário*”, utilizando-nos de teóricos como Pesavento (2003), Chartier (1988 e 2002), Ginzburg (2002), entre outros. Partindo desse método, o historiador é desafiado a ir em busca de traços e vestígios do passado, prestando atenção nas evidências deixadas pelo caminho, a fim de recompor os diversos sentidos partilhados pelos homens ao longo do tempo: “montar, combinar, compor, cruzar, revelar o detalhe, dar relevância ao secundário, eis o segredo de um método do qual a História se vale, para atingir os sentidos partilhados pelos homens de um outro tempo [...]” (PESAVENTO, 2003, p. 65).

Nesse mesmo sentido, Roger Chartier (2002) invoca a “História Cultural” como uma possibilidade de “retorno do social”, dando atenção às “[...] estratégias simbólicas que determinam posições e relações, e que constroem para cada classe, grupo ou meio, um ‘ser-percebido’ constitutivo da sua identidade” (p. 73).

É importante também pensarmos sobre as representações que perpassam os discursos, tomando-as como “[...] matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força

integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade” (PESAVENTO, 2003, p. 39). Ou seja: as pessoas percebem a sua própria existência a partir das representações que constroem sobre o mundo.

Portanto, pensando as fontes históricas em uma visão problematizadora, são levados em conta os inúmeros determinantes que devem ser observados para a análise documental. Os documentos com os quais os historiadores trabalham são resultados dos esforços das sociedades para construir uma imagem de si próprias, ou seja: cabe ao historiador questioná-los, distanciando-se de uma visão ingênua sobre o passado. Neste sentido, o “documento-monumento” à que se refere o historiador Jacques Le Goff é

[...] antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (1996, p. 547).

Ainda utilizando-nos das palavras do medievalista, “[...] é preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção” (LE GOFF, 1996, p.-548). Afinal, “[...] ser historiador exige que se desconfie das fontes, das intenções de quem a produziu” (BACELLAR, 2008, p. 64). É, portanto, com base na problematização desses diversos indícios que pretendemos nos alçar em busca da reconstrução dessa história. Como este é um caminho ainda a ser trilhado, no presente texto nos arriscaremos a fazer algumas análises preliminares de alguns documentos fundadores das políticas públicas de assistência em Caxias do Sul.

Além disso, nos propomos a fornecer alguns pressupostos teóricos para uma análise sócio-cultural de nosso objeto de estudo. Como pensar o caráter educativo de instituições que não se propunham formalmente a educar? De que forma o espaço e o tempo educam e inculcam certos discursos e verdades?

#### **4. Educando através da disciplina e do controle: a importância do tempo e do espaço**

Através da lei nº 1.200, de 29/12/1962, Caxias do Sul inaugurou as políticas públicas de assistência à infância e à juventude em nível municipal. A criação da COMAI significou uma resposta ao grave “problema do menor”, segundo atestam levantamentos realizados nas periferias da cidade no início da década de 1960.

Uma das “finalidades essenciais” da lei, segundo uma cópia digitalizada encontrada no acervo legislativo da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul<sup>2</sup>, era “procurar dar assistência social, educacional e clínica para os menores abandonados, transviados ou em perigo moral”. Apesar da menção à questão educacional, é interessante notar que a composição do grupo dirigente da Comissão não tinha a presença de um pedagogo, ou de um representante dos órgãos públicos educacionais.

O 2º artigo da lei nos mostra que além do prefeito, participavam da gestão do órgão o juiz de menores, o promotor (curador) de menores, um representante do poder público ligado à questões de desenvolvimento econômico e social e um médico, representando a sociedade de medicina local. É possível notar uma grande ênfase na questão jurídico/sanitarista. Qual seria o papel (ou a importância) real da educação nessa (e em outras) instituições totais? Como essas crianças e jovens seriam salvas do “perigo moral” à que estavam sujeitas?

As instituições de assistência, antes das mudanças estruturais trazidas pelo ECA, não tinham o compromisso legal de fornecer educação aos internos. Existem muitos relatos que nos dizem que crianças que eram internadas com poucos anos de idade saíam analfabetas da instituição quando completavam 18 anos. Fatos como estes nos demonstram, de modo explícito, uma despreocupação com a educação dessa população atendida. Será mesmo? Existiriam outras formas de “educar” que não seja através da educação formal, regular? De que forma o cotidiano institucional poderia “moldar” comportamentos e saberes? Qual o papel da disciplina e do autoritarismo nesses contextos?

Segundo Michel Foucault, essas instituições “fabricariam” pessoas. Escolas, sanatórios e hospitais constroem “corpos dóceis”: “[...] é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (2009, p. 132), ou seja: constroem um corpo que possa ser tornado útil em sua docilidade. Através da disciplina rígida que faz parte do cotidiano dessas instituições, aplicar-se-ia uma coerção sem folga sobre os corpos dos internos atendidos:

[...] O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar anda mais e melhor [...] A disciplina ‘fabrica’ incontinuidades genéticas; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. [...] É um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. [...] O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame [...] (FOUCAULT, 2009, p. 164).

---

<sup>2</sup> Disponível para consulta em: <http://www.camaracaxias.rs.gov.br/Leis/LO/LO-01200.pdf> Acesso em 26 jan. 2010

Portanto, é possível fazer uma analogia entre as instituições de correção e as escolas, enquanto espaços sujeitos à disciplina constante. Castro (2009, p. 149) nos fala que Foucault considera a escola não só como um local onde aprendemos a ler e a escrever, mas também como um local de adestramento físico, sendo a pedagogia uma prática de “[...] transmissão de uma verdade que tem por função dotar o sujeito de atitudes, capacidades, saberes” (CASTRO, 2009, p. 319).

Portanto, a fim de focar nossas lentes para a presença (ou a ausência) dos processos educativos de crianças e jovens no interior dessas instituições, usamo-nos dos pressupostos de Bourdieu & Passeron (1982), que abordam os fundamentos da violência simbólica presentes na ação pedagógica. Segundo os autores, a interiorização de discursos culpabilizadores e disciplinadores se dá com maior eficácia a partir do momento em que os sujeitos estão dispostos a se reconhecerem previamente nessas “inculcações” (reproduções), através da aprendizagem:

Todo sistema de ensino institucionalizado deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social) (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p. 64).

Partindo desses pressupostos, é possível realizar um esforço no sentido de identificar quais discursos se legitimam ou são reforçados a partir das ações (não necessariamente pedagógicas) que essas instituições realizaram no atendimento desses internos.

Porém, não somente a disciplina imposta de forma evidente e verticalizada concorre para “educar” as crianças submetidas às práticas dessas instituições. O tempo e o espaço também fazem parte deste aprendizado. Segundo Frago (1995, p. 69), o espaço é uma construção social: “[...] el espacio no sea jamás neutro sino signo, símbolo y huella de la condición y relaciones de quienes lo habitan. El espacio dice y comunica: por tanto, educa”. Educa pelos valores e pelos discursos que reproduz: traz em si símbolos culturais, estéticos e ideológicos.

Muros, cercas, paredes austeras: os contornos dos espaços das “instituições totais” de atendimento aqui analisadas trazem saberes em sua própria arquitetura. A sensação de confinamento, combinada com a disciplina diluída no cotidiano, institui verdades e saberes.

Além disso, Frago sustenta que o tempo é mais um aspecto da construção da realidade. Tomado dessa forma, ele é ao mesmo tempo “[...] diverso y plural, individual y institucional,

condicionante de y condicionado por otros tempos sociales; um tiempo aprendido que conforma el aprendizaje del tiempo; una construcción, em suma, cultural y pedagógica; um ‘hecho’ cultural” (1995, p. 72). Ou seja: além do seu próprio tempo, as crianças aprendem a lidar com as temporalidades da própria instituição: sua rotina diária, a espera pelas festas realizadas nas datas comemorativas (que, baseando-se nas fotografias encontradas até o momento, eram momentos bastante documentados pela instituição), a resposta do juiz sobre sua condição e permanência na casa, a espera pela visita dos parentes, o tempo que lhes resta de permanência na casa, etc.

Portanto, é possível pensar em uma pedagogia subjacente à essas instituições “totais”, tomada como uma prática de construção de saberes e atitudes, intimamente ligada ao modelo de vigilância e intervenção sobre a infância consagrado no período republicano brasileiro (e convenientemente reforçado após 1964): convinha “salvar” as crianças dos perigos das ruas, educando-as em vistas de formar seu caráter.

### **Considerações finais**

A historiadora Mary Del Priore, organizadora da obra *“História das crianças no Brasil”*, nos fala sobre os diferentes lugares ocupados pelas crianças ao longo do tempo, e as novas perguntas que os historiadores podem se fazer para reconstruir essas histórias:

[...] Terá sido sempre assim? O lugar da criança na sociedade brasileira terá sido sempre o mesmo? Como terá ela passado do anonimato para a condição de cidadão com direitos e deveres aparentemente reconhecidos? Numa sociedade desigual e marcada por transformações culturais, teremos recepcionado, ao longo do tempo, nossas crianças da mesma forma? O que diferencia as crianças de hoje, daquelas que as antecederam no passado? (2007, p. 8).

E, entre outras características, Del Priore aponta ainda para as intervenções que diversas instituições dirigiram à infância e à juventude, e aos diversos discursos construídos em torno de sua proteção, vigilância e disciplina. Para os historiadores, as vozes das crianças aparecem como sons dissonantes por meio das palavras de pais, médicos, juristas, senhores, sanitaristas, patrões, legisladores, padres, professores: “[...] foi a voz dos adultos que registrou, ou calou, sobre a existência dos pequenos, possibilitando ao historiador escutar esse passado utilizando seus registros e entonações” (DEL PRIORE, 2007, p. 14).

A escuta sensível desse passado, atentando para os vestígios deixados pelo caminho, pode auxiliar os historiadores a recomporem as trajetórias da intervenção do Estado sobre nossas crianças e jovens. Mais do que nunca devemos por em pauta discussões sobre os

direitos humanos afinal, como afirmou Herbert de Souza (1991), um pleno defensor dos direitos dos pequenos, “[...] a criança é o princípio sem fim, e o seu fim é o fim de todos nós”.

## Referências

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla (org.). **Fontes históricas**. 2ª ed., 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2008, p. 23-79

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. **O menor e a ideologia de segurança nacional**. Belo Horizonte: Veja-Novo Espaço, 1985.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2 ed. Lisboa: Difusão Editorial S.A., 1988

\_\_\_\_\_. **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

DEL PRIORE, Mary (org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: PILOTTI, Francisco J.; RIZZINI, Irene. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño, 1995, p. 47-97.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 36 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, p. 63-82, set.-dez., 1995.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. 2.ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2002

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1996

JUNQUEIRA, Lia. **Abandonados**. São Paulo: Ícone, 1986.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4.ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1996

PESAVENTO, Sandra. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

RIZZINI, Irene. Crianças e menores: do *pátrio poder* ao *pátrio dever*. Um histórico da legislação para a infância no Brasil (1830-1990). In: PILOTTI, Francisco J.; RIZZINI, Irene. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño, 1995, p. 99-167

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**. Percorso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

SOUZA, Herbert de. Criança é coisa séria. In: MURRAY, Roseana. **Criança é coisa séria**. Rio de Janeiro: AMAIS Livraria e Editora, 1991.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007

VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto – Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil Contemporâneo. In: PILOTTI, Francisco J.; RIZZINI, Irene. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño, 1995, p. 299-345.

---

<sup>i</sup> Mestranda em História Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde desenvolve a dissertação que, provisoriamente, se intitula “Sob a tutela do Estado: os percursos das políticas públicas de assistência à infância e à juventude em Caxias do Sul – RS (1960-1990)”. Graduada no curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS, 2009). Desempenhou a função de bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq entre os anos de 2008 e 2009, onde integrou a equipe de pesquisa do projeto “Escola de Borracha: um estudo sobre os processos educativos e identitários de jovens em privação de liberdade”, sob orientação da professora Dra. Nilda Stecanela. Atualmente, é membro do Corpo Discente *Strictu Sensu* do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul. Endereço eletrônico: [franzinhabec@gmail.com](mailto:franzinhabec@gmail.com)