

Aulas de ofícios na Cadeia São José: a formação de encarcerados na Primeira República¹

Alberto Damasceno²

Orcid: 0000-0003-1620-6735

Suellem Pantoja²

Orcid: 0000-0002-9646-586X

Jessica Mesquita Vasconcelos²

Orcid: 0000-0002-0795-9287

Resumo

Este artigo trata do debate sobre a proposta de criação de aulas de ofícios na cadeia São José, apresentada pelo Padre Frederico Costa ao Congresso Pedagógico do Pará em 1901, em Belém. Trata-se de uma pesquisa histórica na qual utilizamos como fontes as atas desse Congresso publicadas na revista *A Escola*, um periódico educacional que circulou no estado entre 1900 e 1905. Na interpretação dos dados coletados, utilizamos a análise de conteúdo na perspectiva de Franco (2008), por meio da qual realizamos a decodificação das mensagens constantes nos textos, visando a extrair informações que proporcionassem o entendimento do discurso existente sobre educação prisional e sua relação com as ideias em voga no início do século XX. Nosso estudo dialoga com as reflexões de Michel Foucault (2014) sobre as prisões, especialmente em sua obra *Vigiar e Punir*, além da discussão de Rusche e Kirchheimer (2004), que vinculam o nascimento das prisões enquanto instituição ao próprio nascimento do modo de produção capitalista. Frederico Costa era capelão da cadeia e acreditava na maior chance de reintegração dos presos à sociedade por meio de profissão estabelecida por formação ministrada na cadeia. Porém, seu discurso propunha uma reabilitação de acordo com interesses econômicos das classes dirigentes, para as quais certas pessoas não deveriam ser instruídas, mas adaptadas à realidade social de industrialização. A proposição obteve anuência na terceira comissão, foi apresentada e discutida em plenário durante duas sessões, sendo aprovada em formato estruturalmente diferente do original.

Palavras-chave

Aulas de Ofícios – Cadeia São José – Belém do Pará – Primeira República.

1- Disponibilidade de dados: todo o conjunto de dados que respalda as descobertas deste estudo foi publicado no próprio artigo.

2- Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil.

Contatos: albertofdamasceno59@gmail.com; smartinspantoja@gmail.com; jessica04102000@gmail.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551286028por>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



Trade classes at São José Prison: the training of prisoners in the First Republic

Abstract

This article deals with the debate on the proposal to create trade classes at the São José Prison, presented by Father Frederico Costa to the Pedagogical Congress of Pará in 1901, in Belém. This is a historical study in which we used as sources the minutes of this Congress published in the magazine A Escola, an educational periodical that circulated in the state between 1900 and 1905. We used content analysis from Franco's (2008) perspective to interpret the collected data, through which we decoded the messages contained in the texts, aiming to extract information that would provide an understanding of the existing discourse on prison education and its relationship with the ideas in vogue at the beginning of the 20th century. Our study dialogues with Michel Foucault's (2014) reflections on prisons, especially in his work Discipline and Punish, as well as the discussion by Rusche and Kirchheimer (2004), who link the birth of prisons as an institution to the very birth of the capitalist mode of production. Frederico Costa was a prison chaplain and believed that prisoners had a better chance of reintegrating into society through a profession established by training given in the prison. However, his speech proposed rehabilitation according to the economic interests of the ruling classes, for whom certain people should not be educated, but adapted to the social reality of industrialization. The proposal was endorsed by the third committee, presented and discussed in plenary during two sessions, and approved in a format that was structurally different from the original.

Keywords

Trade Classes – São José Prison – Belém do Pará – First Republic.

Introdução

Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?

(Michel Foucault, Vigiar e punir, 2014).

Este artigo aborda a discussão em torno da proposta apresentada pelo Padre Frederico Costa no âmbito do Congresso Pedagógico do Pará, a qual era voltada para a criação de aulas de ofícios profissionais na cadeia São José, em Belém no ano de 1901, contexto inicial da Primeira República.

No que tange ao percurso metodológico do estudo, passamos pelas etapas de levantamento e revisão bibliográfica, selecionando obras que abordavam o tema

proposto, a exemplo: do artigo de Alvarez (2002), *A criminologia no Brasil ou como tratar desigualmente os desiguais*, que ressalta a importância das ideias da criminologia no debate intelectual brasileiro entre 1880 e 1930; do artigo de Duarte e Sivieri-Pereira (2018), *Aspectos históricos da educação escolar nas instituições prisionais brasileiras do período imperial ao século XXI*, no qual resgatam o processo histórico de inserção da educação nas instituições prisionais brasileiras desde a fundação da primeira Casa de Correção da Corte, no Rio de Janeiro; além do artigo de Oliveira (2013), *A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG)*, em que a autora reflete sobre educação escolar prescrita e instituída no contexto prisional. Merecem destaque também o livro *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, de Cunha (2005), no qual o autor realiza uma reconstrução de natureza sociológica e histórica que permite compreender como a questão educacional se inseriu naquele contexto e as matrizes ideológicas em jogo na formação do trabalhador; bem como a dissertação de Vasquez (2008), *Sociedade cativa: entre cultura escolar e cultura prisional - uma incursão pela ciência penitenciária*, que oferece importantes contribuições acerca da educação no sistema prisional e sua história.

Nosso estudo dialoga também com as reflexões de Michel Foucault (2014) sobre as prisões, especialmente em sua obra *Vigiar e punir*, além da discussão de Rusche e Kirchheimer (2004), que vincula o nascimento das prisões enquanto instituição ao próprio surgimento do modo de produção capitalista.

O presente trabalho se constitui em uma pesquisa histórica, que tem como característica principal o uso de fontes para investigações que não se resumem a documentos escritos, mas incluem evidências variadas, como imagens, objetos, espaços arquitetônicos, entre outros. De acordo com Karnal e Tastch (2013), o conceito de documento foi largamente ampliado e abrange qualquer vestígio do “passado, conservado por acidente ou deliberadamente, analisado a partir do presente e estabelecendo diálogos entre a subjetividade atual e a subjetividade pretérita” (Karnal; Tastch, p. 24, 2013). Nesta perspectiva, coletamos nossas fontes no arquivo da Hemeroteca Nacional, no Arquivo Público do Estado do Pará e no setor de obras raras da Biblioteca Pública Arthur Vianna, em especial as *Atas do Congresso Pedagógico do Pará* publicadas na revista *A Escola*, um periódico educacional que circulou no estado entre 1900 e 1905.

As informações sobre o Padre Frederico Costa foram obtidas a partir do estudo feito por João da Silva Lopes (2010) em sua dissertação de mestrado, denominada *Sociedade, relações de poder e religiosidade no Alto Rio Negro a partir das representações de Dom Frederico Costa*, defendida junto à Universidade Federal do Amazonas.

Para a interpretação dos dados coletados, utilizamos a análise de conteúdo na perspectiva de Franco (2008), por meio da qual realizamos a decodificação das mensagens constantes nos textos, visando a extrair informações que proporcionassem o entendimento do discurso existente sobre educação prisional e sua relação com as ideias em voga no início do século XX. Tendo em vista que o documento não é um porta voz da verdade sobre o passado, precisamos interrogá-lo enquanto um testemunho – precioso, sem dúvida, entre todos; mas, como todo testemunho, imperfeito; portanto, sujeito à crítica (Bloch, 2002, p. 142).



Quanto ao recorte histórico, o trabalho está situado nos primórdios da Primeira República, período em que era de extrema importância para intelectuais e governantes disseminar o ideário de progresso em diversos âmbitos, sendo a educação um deles. Ao mesmo tempo, desmerecer o passado monárquico era até mesmo uma forma de patentear o atraso educacional daquela época em comparação com os novos tempos áureos da República (Schueler; Magaldi, 2009), daí a relevância dos prédios monumentais dos grupos escolares, uma das estratégias usadas para evidenciar o prestígio desses estabelecimentos em detrimento das instituições imperiais.

A memória da escola primária e da ação republicana em prol da educação escolar foi edificada por cima dos escombros de antigas casas de escola, de “palácios escolares”, de debates, leis, reformas, projetos, iniciativas e políticas de institucionalização da escola nos tempos do Império. Zombando do passado, as escolas imperiais foram lidas, nos anos finais do século XIX, sob o signo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do “mofo” (Schueler; Magaldi, 2009, p. 35).

Se a educação deveria propagar a mensagem republicana, o ensino nas casas prisionais também seria uma oportunidade para as reformas morais necessárias para o novo contexto, transformando-se em objeto de vários debates sobre seus rumos e diretrizes, mantendo-se polêmica até nossos dias a ponto de, numa reflexão acerca da educação escolar prescrita e instituída no contexto prisional atual, Oliveira (2013) argumentar que

[...] não basta a criação de novas escolas, principalmente associadas ao ensino profissional, para solucionar o problema da educação para jovens e adultos presos. É preciso valorizar e colocar em prática uma concepção educacional ampla e articulada, capaz de privilegiar e contribuir para a formação de sujeitos com potencialidades e competências que favoreçam a mobilidade social (Oliveira, 2013, p. 966).

O desafio apresentado pela autora se potencializa quando observamos o contexto de aumento progressivo e exponencial da população prisional no Brasil, em contraponto ao déficit de vagas no sistema carcerário em um cenário de terríveis condições de cumprimento de pena, o que evidencia um quadro problemático sem indícios de solução – sobretudo, se considerarmos que vivemos em uma sociedade que se caracteriza por uma estrutura social marcadamente injusta³. O panorama torna-se

3- “A pobreza e a extrema pobreza continuam, ano após ano, a ser uma grande marca na sociedade brasileira. Segundo os dados mais recentes do IBGE, em 2018 o país tinha 13,5 milhões de pessoas em situação de extrema pobreza, de acordo com critérios do Banco Mundial. Somadas aos que estão na linha da pobreza, chegam a 25% da população do país. As características e a distribuição da população em situação de pobreza e extrema pobreza chamam a atenção. Os pretos e pardos correspondem a 72,7% dos que estão em situação de pobreza ou extrema pobreza - são 38,1 milhões de pessoas. Dentre aqueles em condição de extrema pobreza, as mulheres pretas ou pardas compõem o maior contingente: 27,2 milhões de pessoas. Vale destacar que o rendimento domiciliar per capita médio de pretos ou pardos é metade do recebido pelos brancos” (Ponte Social, 2021).

ainda mais crítico se levarmos em conta que a população privada de liberdade possui um baixíssimo índice de escolaridade (Ribeiro *et al.*, 2018), o que a deixa ainda mais suscetível aos efeitos perversos das graves desigualdades que a distanciam do acesso aos direitos básicos de cidadania, confirmando a tese de Michel Foucault, largamente fundamentada de que “a prisão, [...] em vez de devolver à liberdade indivíduos corrigidos, espalha na população delinquentes perigosos” (Foucault, 2014, p. 260).

É a partir desta chave de entendimento que Oliveira (2013) e Onofre e Julião (2013) apontam para a necessidade de concretizar políticas públicas que visem à melhoria das condições educacionais em presídios, tendo em vista que o acesso à educação é um direito humano e que é preciso disponibilizar os subsídios essenciais aos aprisionados, para que eles desenvolvam atividade sociais e mantenham práticas cotidianas que contribuam para a construção de um projeto de vida fora do cárcere, na perspectiva de que a “educação é um processo global porque recolhe pedaços dispersos da vida: dá significado ao passado, oferece ferramentas para formular projetos individuais no presente, e ressignifica as perspectivas de futuro” (Onofre; Julião, 2013, p. 65). No entanto, em relação ao debate sobre ensino no sistema prisional durante a Primeira República, a discussão nos leva a questionar as posições e decisões dos congressistas acerca desse tema, e duvidar se havia a intenção de formar cidadãos livres que pudessem dar continuidade a trajetórias de vida bem-sucedidas fora do isolamento ou se existiam apenas interesses vinculados às necessidades econômicas das classes dirigentes.

Aspectos históricos das aulas de ofícios nas prisões

Ainda são raras as investigações sobre a história das prisões no Pará, mas estudo recente de Muniz (2020), sobre a educação básica em um centro de reeducação feminino no estado, apresenta aspectos importantes relacionados às origens da cadeia São José. A autora nos informa que, no ano de 1749, franciscanos reiniciaram a construção de um convento ao qual deram o nome de São José, mas com o retorno deles a Portugal o prédio passou a ser administrado pelo Governo da Província, assumindo diferentes fins, de modo que foi transformado em olaria, quartel, corpo de artilharia, esquadrão de cavalaria provincial, depósito de pólvora e, a partir da epidemia de cólera que assolou a capital em 1835, o prédio foi transformado em hospital para tratamento dos infectados e, em 1843, passou a funcionar como cadeia pública, com autorização do governador Manoel Veloso. Depois de ser transformado em prisão, várias obras foram iniciadas, mas não foram finalizadas por falta de recursos.

Figura 1 - Presídio São José – sem data

Fonte: Presídio São José: Belém (PA) IBGE Biblioteca (19--).

Atividades de ensino na cadeia já existiam desde o período monárquico, quando Abel Graça, presidente da província à época, por meio da Lei 701 de 25 de outubro de 1871 (Pará, 1871), mandou estabelecer oficinas de manufaturas que seriam dirigidas por presos que fossem habilitados para tal e tivessem boa conduta, recebendo uma gratificação deduzida da venda dos produtos ali fabricados. Ao mesmo tempo, a Lei criou uma escola de primeiras letras, que seria regida pelo capelão do estabelecimento e, na impossibilidade, pelo ajudante do carcereiro ou mesmo por um dos presos de boa conduta.

Três anos após sua criação, a escola teve aprovado seu regulamento por meio da Portaria de 29 de junho de 1874 (Pará, 1874), na qual ficavam determinadas suas diretrizes gerais de funcionamento. O currículo da escola compreenderia o ensino do alfabeto, a leitura corrida escrita e cursiva, a doutrina cristã e as 4 principais operações aritméticas. Os livros a serem utilizados seriam os mesmos admitidos pela Diretoria da Instrução Pública; o ano letivo começava em 7 de janeiro e terminava em 9 de dezembro, e o horário de funcionamento da escola ia das doze até às três horas da tarde, todos os dias, com exceção dos domingos, dos dias santos de guarda, da semana santa e dos feriados nacionais. Ao professor cabia fornecer aos alunos papel, penas, tinta, tinteiros, régua e compêndios, que seriam repassados pelo chefe de polícia após solicitação à Diretoria de Instrução. Para manter a disciplina, o professor se utilizaria dos meios disciplinares admitidos em outras escolas, além dos castigos autorizados pelo regulamento da cadeia, de 11 de outubro de 1843, após entendimento com o carcereiro. Os estudantes que mais se distinguissem pelo adiantamento nos estudos teriam dispensa dos serviços a que eram obrigados pelo regulamento da cadeia. Para se matricular, os alunos deveriam preencher uma guia fornecida pelo carcereiro, mas não seriam admitidos na matrícula nem poderiam frequentar os presos que não fossem livres ou que sofressem moléstias contagiosas, de forma que até mesmo na cadeia os negros escravizados eram proibidos de estudar.

Entre outros aspectos da herança que o Império legou à República, estavam as pesadas penas de reclusão para vadios e mendigos, de modo que, se os ricos tinham direito de não trabalhar, o pobre, nesta situação, estava sujeito à prisão por vadiagem.

Além do mais, por essa via se poderia transformar “a maioria da massa popular”, “de escolha de perturbação e de vergonha geral em notável elemento da prosperidade nacional”. A formação de uma força de trabalho qualificada era vista não só como forma de manutenção da ordem e de prevenção da desordem, mas, também, como “instrumento inteligente de produção industrial”, de modo a “transformar a apatia em que ora ainda se acham entre nós as indústrias” (Cunha, 2005, p. 30).

Mesmo com a Proclamação da República, a discussão não arrefeceu. Prova disso é a presença do tema – enquanto matéria a ser debatida no plenário – no próprio regimento do Congresso Pedagógico do Pará, como a tese de número 28, denominada “Cursos de educação cívica e profissional elementar nos estabelecimentos industriais e agrícolas, quartéis e prisões” (Pará, 1900, anexo), na qual o Padre Costa se baseou para fazer sua proposição.

A criação das casas de correção em vários países da Europa teve origem entre os séculos XVI e XVIII, com o escopo de castigar os criminosos, mas também de prover mão-de-obra (bastante escassa à época) para as indústrias, cada vez mais numerosas em razão do advento da Revolução Industrial. Seu objetivo era limpar a cidade de “vagabundos e mendigos” (Vasquez, 2008), regenerando-os para o convívio social, funcionando também como espaço destinado ao ensino de ofícios. Em Amsterdã, na Holanda, igualmente surgiram casas de correção bem-sucedidas na função de arranjar força de trabalho para a indústria nascente, ressocializando o preso para que ele entrasse no mercado de trabalho de forma espontânea após cumprir sua pena (Rusche; Kirchheimer, 2004). Três séculos mais tarde, as prisões também serviriam como forma de domesticar a força de trabalho, além de serem meio de punição por transgressão ou delitos. Para atingir seu objetivo de ampliar o contingente da força de trabalho nas indústrias nascentes, muitos indivíduos foram capturados por motivos fúteis e casuísticos, como a mendicância, que havia sido criminalizada. No século XIX, com a necessidade de trabalhadores devidamente suprida, consolidou-se uma percepção diferente a respeito da função das prisões, como aquela na qual o encarceramento irracional e sem perspectiva de futuro se constituía em um atraso e uma perda de forças produtivas, ocasião em que se começa a pensar o estabelecimento carcerário como espaço de reabilitação para o convívio social.

No Brasil, a inserção de aulas de ofícios nas prisões como procedimento-padrão para reabilitação de indivíduos apenados foi implantada ainda no Império pelo Decreto nº 678 de 1850, quando foi feita

[...] pela primeira vez a menção de uma educação intelectual formalizada destinada às pessoas em privação de liberdade, conforme se lê no artigo 167: “Crearse logo que for possível em cada huma das divisões da Casa de Correção huma escola, onde se ensinará aos presos a ler e a escrever, e as quatro operações de arithmetica” (Duarte; Sivieri-Pereira, 2018, p. 346).



Assim como na capital do Império, em Belém a função docente ficava a cargo do capelão da cadeia, a quem cabia “zelar pela educação moral e religiosa dos apenados, ou seja, a concepção de educação contida nos regulamentos das casas de correção da corte, além de se preocupar com o letramento básico dos apenados, era voltada para a formação da moral cristã”. (Duarte; Sivieri-Pereira, 2018, p. 346). Na expectativa não de expiar ou de reprimir, a arte da punição neste processo punha em funcionamento “cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir” (Foucault, 2014, p. 179).

Em suas reflexões sobre o assunto, Foucault defende que a prisão nasce antes mesmo que qualquer lei a balizasse, pois como instituição ela surge quando se configura uma organização capaz de domesticar comportamentos pessoais através de um processo sistemático de adestramento dos corpos, onde se desenvolviam procedimentos “para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo, e o máximo de forças” (Foucault, 2014, p. 223), algo muito semelhante a

[...] um quartel um pouco estrito, uma escola sem indulgência, uma oficina sombria, mas, levando ao fundo, nada de qualitativamente diferente. Esse duplo fundamento – jurídico-econômico por um lado, técnico-disciplinar por outro – fez a prisão aparecer como a forma mais imediata e mais civilizada de todas as penas. E foi esse duplo funcionamento que lhe deu imediata solidez (Foucault, 2014, p. 225).

A ideia era a de uma instituição que realizasse “a pedagogia universal do trabalho para aqueles que se mostrassem refratários” (Foucault, 2014, p. 120) por meio de uma pedagogia útil que reconstituísse

[...] no indivíduo preguiçoso o gosto pelo trabalho, recolocá-lo-á por força num sistema de interesses em que o trabalho será mais vantajoso que a preguiça, formará em torno dele uma pequena sociedade reduzida, simplificada e coercitiva onde aparecerá claramente a máxima: quem quer viver tem que trabalhar. Obrigação do trabalho, mas também retribuição que permite ao detento melhorar seu destino durante e depois da detenção (Foucault, 2014, p. 120).

Cunha (2005) corrobora esse entendimento informando que, no Brasil, tanto o liberalismo quanto o positivismo, juntos ao catolicismo, difundiam o ensino profissional como prevenção e correção.

Enquanto pedagogia preventiva, propiciaria o disciplinamento e a qualificação técnica das crianças e dos jovens cujo destino era “evidentemente” o trabalho manual, de modo a evitar que fossem seduzidos pelo pecado, pelos vícios, pelos crimes e pela subversão político-ideológica. Ademais, nas oficinas das escolas correcionais, o trabalho seria o remédio adequado para combater aqueles desvios, caso as crianças e os jovens já tivessem sido vítimas das influências nefastas das ruas (Cunha, 2005, p. 24).

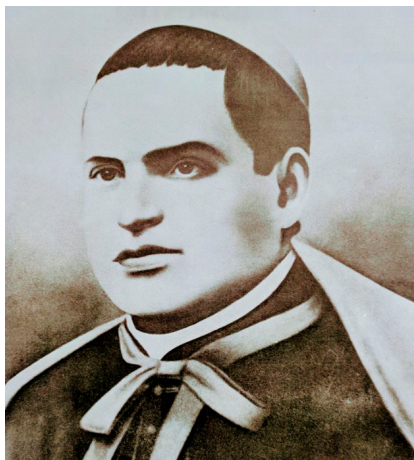
Esta seria uma forma de o indivíduo que não pudesse garantir sua subsistência se dedicar a buscá-la por meio de uma atividade profissional, que deveria ser disponibilizada no interior do estabelecimento prisional, em circunstâncias disciplinares e pedagógicas adequadas – uma noção que foi defendida fervorosamente por Frederico Costa durante o Congresso Pedagógico.

Frederico Costa e o debate sobre as aulas de ofícios no Congresso Pedagógico do Pará

Lopes (2010) nos informa que Frederico Costa nasceu em Santarém, município do Pará, na região do Baixo Amazonas, em 1875, filho de um sapateiro e de uma professora primária, ambos de Belém. Foi batizado com o nome de seu tio e padrinho, Tenente Coronel Frederico Augusto da Gama Costa, veterano da Guerra do Paraguai, membro do Partido Conservador do Império, deputado e senador do estado.

É bastante provável que sua família, em que pesem as poucas posses, fosse bem relacionada e com referências morais indiscutíveis, requisitos importantes para obtenção de uma vaga no seminário de Belém – dirigido por Dom Antônio de Macedo Costa –, onde foi matriculado aos 10 anos de idade. Talvez por se tratar de um estudo sobre o período em que Costa foi bispo de Manaus, não encontramos no estudo de Lopes (2010) referências à função de capelão da cadeia pública de Belém.

Figura 2 - Dom Frederico Costa



Fonte: Lopes (2010, p. 20).

Costa tinha ótima relação com Dom Macedo, a ponto de, em uma de suas cartas pastorais, caracterizá-lo como “grande bispo apóstolo da Amazônia, o imortal”. Na qualidade de estudante dedicado, era tão admirado por seus mestres que, aos 17 anos, em 1892, foi enviado para estudar Filosofia no seminário de Saint Sulpice, na França, e posteriormente, em 1896, teologia no Pontifício Colégio Pio Latino Americano, em Roma.



Em 1899, foi ordenado sacerdote e no mesmo ano ingressou na Pontifícia Universidade Gregoriana, onde recebeu o título de Doutor em Teologia, defendendo tese em sessão presidida pelo papa Leão XIII, de quem se tornou ardente admirador – chegando a escrever uma série de artigos sobre ele no jornal paraense *Republica* durante os primeiros meses de 1900. Foi no início do século XX, já como sacerdote, que Frederico Costa retornou a Belém para, em outubro de 1902, ser agraciado com o título honorífico de Cônego da Catedral e nomeado pároco da Matriz de Nossa Senhora de Nazaré, em dezembro do mesmo ano. No período de seu retorno, a escravidão já havia sido abolida e o país tentava consolidar o regime republicano, cujo comando no Pará estava em disputa por grupos oligárquicos estaduais. Além disso,

A maçonaria, grande rival da Igreja reformista, encontrava-se fortalecida, uma vez que boa parte da elite governante pertencia a seus quadros e as ideias liberais eram difundidas abertamente do Sul ao Norte do País. Também o protestantismo se beneficiou com o regime republicano, pois, o estabelecimento de um regime político laico trouxe consigo a liberdade religiosa, permitindo a prática do proselitismo e a publicação de periódicos, onde eram veiculados artigos e reportagens contrários à Igreja Católica e suas lideranças. Dom Frederico Costa, quando bispo de Manaus, foi alvo desses periódicos, chegando a propor a criação de um jornal que defendesse a diocese desses ataques (Lopes, 2010, p. 34).

Em um contexto de expansão da Igreja católica, novas dioceses foram criadas, a exemplo da de Manaus, em 1892, e da Prelazia de Santarém, implantada pelo próprio Frederico Costa, em 1904. Em seu estudo, Lopes (2010) esclarece que se tratavam de mudanças importantes para a Igreja na Amazônia, na medida em que fortaleciam sua ação pastoral, “criando novas prelazias, novas paróquias e trazendo novas congregações religiosas que passaram a atuar na educação, saúde, assistência e promoção social e missões indígenas” (Lopes, 2010, p. 35).

Em 15 de setembro de 1899, o jornal *Republica*, ligado ao governador Lauro Sodré – uma das maiores lideranças do estado naquela época –, noticiou o retorno do padre da Europa:

No vapor “Pernambuco” a chegar por estes dias, vem de passagem o nosso distinto coestadano, padre dr. Frederico Costa, que fez com brilhantismo o curso theologico no seminario de S. Sulpice, em Paris, recebendo o grau de doutor em Roma no Collegio Pio americano. O jovem sacerdote é filho do senhor Marciliano Costa e sobrinho do nosso prestimoso chefe político coronel Frederico Costa. Seja bem-vindo (Notas e Echos, 1899, p. 1).

O debate em torno da proposta de aulas de ofícios, ocorrido no Congresso Pedagógico Paraense, se iniciou na 4ª sessão ordinária, realizada em 7 de janeiro de 1901, com uma exposição preliminar de Costa, que destacava que na Cadeia São José existiam vários presos que eram homens trabalhadores, para os quais o estabelecimento do labor na prisão poderia servir como um meio de regeneração.

Ademais, os produtos originados do esforço dos aprisionados poderiam ser vendidos, contribuindo para a diminuição das despesas do estado. Além disso, uma vez divididos os

ganhos da venda dos produtos entre o estado e os presos, estes teriam a possibilidade de sustentar a si mesmos e suas famílias com seu próprio trabalho. Seguindo essa linha de raciocínio, declarou que o regime até então seguido pelo estado era oneroso e submetia os presos à “miséria” e à “inacção”, que eram sempre prejudiciais.

Com base nesses argumentos e buscando reduzir as despesas do estado, amenizar as desvantagens resultantes da ociosidade dos presos e contribuir para sua correção – a fim de que estes, ao deixarem as prisões, pudessem ser novos e bons cidadãos –, Frederico Costa apresentou o seguinte projeto: “Art. 1.º – Sejam estabelecidas aulas de ofícios profissionais nas prisões publicas. [...] Art. 2.º – Metade dos rendimentos seja reservada aos presos, a outra reverta em favor do Estado” (Doutrina: Congresso Pedagógico. 1901a, p. 332).

Após ser lido e apoiado, o projeto foi encaminhado para a 3ª comissão (Ensino profissional), composta por Rodrigues Valle, Antonio Marques de Carvalho e Ernesto Mattoso, que elaborou parecer favorável. Assim, foi apresentado na 10ª sessão ordinária do Congresso Pedagógico do Pará, que ocorreu em 15 de janeiro de 1901, entrando na ordem do dia, em primeira discussão.

Na defesa de sua proposta, Costa dissertou com base em três aspectos que, segundo ele, facilitariam a apreciação e a aprovação por parte dos congressistas. Em primeiro lugar, falaria sobre os motivos que o levaram a propor o projeto, depois sobre sua exequibilidade e, finalmente, sobre os meios para executá-lo.

Naquele período, como hoje, a situação dos presos encerrava feições dramáticas, a ponto de o Padre Costa confessar que o primeiro motivo que o levou a propor seu projeto foi o sentimento de piedade e compaixão provocado por sua convivência naquele ambiente.

Ha mais de um anno, srs., que dou-me ao trabalho de visitar varias vezes por semana a nossa cadeia publica de S. José. Não serei exagerado dizendo que ali, talvez mais do que em outra qualquer parte, aprendi a conhecer as miserias que pesam sobre a pobre humanidade: miserias physicas e moraes. A fome, a sede, as doenças de envolta com a ignorancia mais profunda, com o efervescer das paixões mais vergonhosas, com os vícios mais abominaveis, o odio, a raiva, a blasphemia e tudo o que no mundo se detesta.

Ao contemplar tanta miseria, meu coração se confrangia de dôr. Não se poderia fazer cousa alguma em favor d’esses infelizes? (Doutrina: Congresso Pedagógico, 1901a, p. 481).

Costa fundamentou sua argumentação na crítica à teoria de Cesare Lombroso⁴, segundo a qual as causas da tendência criminosa de um indivíduo estariam presentes em suas características físicas, fisiológicas e psicológicas natas, contrapondo-a com argumentos da doutrina católica, para a qual o homem é dotado de livre arbítrio e, mesmo que ao nascer

4- Cesare Lombroso foi médico e criminologista nascido em Verona, na Itália, em 6 de novembro de 1835. Filho de abastada família judaica, tornou-se mundialmente famoso por seus estudos sobre a relação entre características físicas e mentais. Graduiu-se nos estudos médicos em 1858, aos 23 anos, pela Universidade de Pavia e foi voluntário no exército nacional italiano. Posteriormente, foi professor de Psiquiatria e Antropologia no início do século XX. Em Alvarez (2002) temos que Lombroso “tornou-se famoso por defender a teoria que ficou popularmente conhecida como a do ‘criminoso nato’, expressão que na realidade foi criada por Ferri. Ao partir do pressuposto de que os comportamentos são biologicamente determinados e ao basear suas afirmações em grande quantidade de dados antropométricos, Lombroso construiu uma teoria evolucionista na qual os criminosos aparecem como tipos atávicos, ou seja, como indivíduos que reproduzem física e mentalmente características primitivas do homem” (Alvarez, 2002, p. 679).



esteja sujeito à tendência para a perversidade – em consequência do pecado original –, ao chegar à idade da razão estará livre para escolher entre o mal e o bem, que se conserva no fundo da sua natureza. Tais pressupostos nos remetem à advertência de Foucault acerca da transformação requerida aos efeitos do encarceramento, quando cita o Relatório de Treilhard:

A ordem que deve reinar nas cadeias pode contribuir fortemente para regenerar os condenados; os vícios da educação, o contágio dos maus exemplos, a ociosidade [...] originaram crimes. Pois bem, tentemos fechar todas essas fontes de corrupção; que sejam praticadas regras de sã moral nas casas de detenção; que, obrigados a um trabalho de que terminarão gostando, quando dele recolherem o fruto, os condenados contraiam o hábito, o gosto e a necessidade da ocupação; que se dêem respectivamente o exemplo de uma vida laboriosa; ela logo se tornará uma vida pura; logo começarão a lamentar o passado, primeiro sinal avançado de amor pelo dever (Treilhard *apud* Foucault, 2014, p. 226).

Seguindo esta linha de pensamento, para Costa, criadas as condições adequadas e recebendo os meios convenientes para se regenerar, pouco a pouco, o indivíduo conseguiria estabelecer um equilíbrio e alcançar o bem que logo seria despertado em sua alma.

Quanto à exequibilidade do plano, Costa primeiramente expôs que havia na cadeia São José uma população de aproximadamente “duzentos presos, uns são sapateiros, outros são carpinteiros, outros são alfaiates... e outros não têm officio algum. O governo para sustental-os dá-lhes uma diaria de \$800 paga de accordo com o cambio; dá-lhes além d’isso de tres em tres mezes o panno necessario para se cobrirem” (Doutrina: Congresso Pedagógico, 1901a, p. 484). Nesse contexto, para Costa, bastaria organizar metodicamente os trabalhos, de modo que aqueles que já tivessem um ofício ajudassem a formar os que não tinham, que seriam obrigados a aprendê-lo.

Segundo ele, essa prática já vinha sendo realizada em várias prisões da Europa, o que configuraria a cadeia como uma verdadeira casa de correção, pois as pessoas que saíam de lá passavam a conhecer um ofício com o qual podiam ganhar a vida.

Em relação aos meios para viabilização do seu projeto, argumentou que a melhor alternativa seria entregar a administração para uma ordem de religiosos ou religiosas, condição na qual tudo se realizaria “num instante”. Finalizou indicando aspectos relativos à organização das aulas, horário de funcionamento, ofícios a serem oferecidos e, sobretudo, destacando a formação moral, fator que não deveria ser descuidado, pois, “quasi nunca, a força bruta consegue moralisar um homem. [...] é necessário que haja a maior vigilancia sobre a moral dos presos; [...] ensinar-lhes a pratica dos mandamentos, os deveres para com Deus, para comsigo mesmo e para a sociedade” (Doutrina: Congresso Pedagógico, 1901a, p. 486).

Arthur Vianna, ao pedir a palavra, argumentou que a matéria era importante, mas que a questão de prisões estaria totalmente deslocada dos fins instituídos pelo Congresso; completava afirmando que naquele espaço não havia nada que justificasse a discussão acerca da questão da penitenciária ou de assuntos de criminologia, no que foi apoiado por João Marques de Carvalho. Reforçando sua argumentação contrária à proposição de Costa, Vianna dissertou que a prisão foi uma das mais belas conquistas do homem, porque em tempos idos era um “verdadeiro calabouço, um carcere horroroso onde o detido

se via privado de todos os sentimentos” (A Escola, 1901, p. 487). Ainda segundo ele, a situação tinha mudado e a prisão tinha passado a ser “uma bella conquista do espirito da civilização moderna” (Doutrina: Congresso Pedagógico, 1901a, p. 487), não era mais um castigo, mas uma separação necessária que dispunha o indivíduo à meditação e ao arrependimento, concluindo que o assunto era importante e difícil, porém, o Congresso não tinha competência para discutir assuntos penitenciários.

Nas querelas entre Costa e Vianna – o primeiro defendendo o trabalho dos encarcerados para torná-los moralizados e o segundo ainda discordando da pauta que se referia às aulas e empregos em prisões –, inseriu-se Henrique Santa Rosa buscando um meio termo. Em seus argumentos, ele discordava da posição de Vianna sobre a incompetência do Congresso para tratar da educação nas prisões, mas concordava que a tese divergia dos objetivos do Congresso e fez ponderações sobre a proposta de Costa em relação à sua exequibilidade, por achar que as aulas de ofícios iriam demorar a serem postas em prática e, provavelmente, não seria possível realizá-las. Antônio de Carvalho foi de opinião semelhante, considerando que o Congresso tinha competência para deliberar sobre o ensino de cativos. Ao fim das discussões, apesar da votação ter aprovado a proposição de Frederico Costa, não havia quórum suficiente para validar o resultado e a sessão foi adiada.

A polêmica não era de todo desimportante, posto que o tema da prisão “sempre fez parte de um campo ativo onde abundaram os projetos, os remanejamentos, as experiências, as diversas teorias, os testemunhos, os inquéritos, Em torno das instituições carcerárias, toda uma prolixidade, todo um zelo” (Foucault, 2014, p. 227).

O reinício dos debates aconteceu no dia 22 de janeiro de 1901, que incluiu na ordem do dia a segunda discussão acerca do projeto de Costa, ocasião em que outras emendas foram apresentadas, descaracterizando pouco a pouco a ideia inicial do capelão. Primeiro houve a proposta levantada por Ignácio Moura, para que fosse criada uma aula de ensino primário aos presos; depois a proposta de emenda substitutiva de Antônio de Carvalho na redação do artigo primeiro, com a seguinte determinação: “Que o Congresso Pedagógico envide esforços perante os poderes competentes para tornar-se uma realidade o ensino primário e manufactureiro, dos ofícios considerados mais uteis, na cadeia publica da capital do Estado” (Doutrina: Congresso Pedagógico, 1901b, p. 567). Essa redação foi a mais aceita pelos congressistas.

Costa, autor da proposta inicial, também defendeu a criação de aulas de moral, que foi duramente criticada por Arthur Vianna e os demais presentes, por acharem que a presença de um padre capelão na prisão já era garantia da oferta de educação moral ou religiosa, sendo desnecessário acrescentar mais um professor para tal. Vianna, que não apoiou a proposta das aulas de ofício do padre, aprovou a emenda de Carvalho por considerá-la coerente com os objetivos do congresso, até mesmo por ampliar o ensino primário que já existia na cadeia.

Durante esta sessão, foram explicitadas as discordâncias entre Costa e outros congressistas, principalmente Arthur Vianna, que fez questão de reforçar a “extemporaneidade” do projeto, alegando que, por isso, não havia muito a ser feito para melhorar a situação daquela instituição.



Em defesa de seu ponto de vista, Costa argumentava que reconhecia as péssimas condições do espaço e que, por essa razão, pensou em uma forma de aproveitar o trabalho e energia dos encarcerados, justamente para que estes pudessem oferecer algo à sociedade, pagando suas despesas com o salário decorrente do próprio trabalho, tornando-se, assim, úteis à sociedade, sempre ressaltando o sentimento de “caridade, compaixão e amor a Cristo” que o incentivou a conceber e propor o projeto.

Em meio às polêmicas, Henrique Santa Rosa discorreu sobre as dificuldades intrínsecas à proposta inicial do Capelão, como o fato de que o regime de aulas poderia não coincidir com a sentença de determinados presos, e finalizou sua fala declarando apoio à proposta de Antonio de Carvalho. Posteriormente, com a emenda substituta submetida a voto, a proposta de Frederico Costa foi aprovada com modificações que a descaracterizaram e sem o artigo 2º da proposta original, que propunha remuneração aos presos. Ao final e ao cabo, o projeto inicial do padre Costa não foi de fato aprovado, haja vista que seu texto original sofreu modificações estruturais que o descaracterizaram totalmente.

Com relação ao projeto apresentado é importante destacar que, se a ideia do padre se originou de um sentimento de empatia, também é provável que seu embrião fosse o abastecimento do mercado com força de trabalho mais qualificada; por isso a preferência inicialmente por ofícios e não pelo ensino das disciplinas regulares do ensino primário. Dessa maneira, é possível inferir que a principal função das aulas de ofícios no cárcere não seriam o lucro auferido pela instituição ou mesmo o pagamento pela produção dos encarcerados, mas a docilização desses indivíduos por meio de “um esquema da submissão individual e de seu ajustamento a um aparelho de produção” (Foucault, 2014, p. 237).

Ademais, os ensinamentos religiosos e de moral e cívica também atenderiam à necessidade de alinhar e instruir os presidiários na perspectiva do regime republicano recém-instaurado.

Outro ponto destacável nas discussões travadas foi a resistência ao projeto por parte de alguns membros, sob a alegação de que o assunto tratado não era de competência do Congresso Pedagógico. A partir das manifestações, podemos inferir que na visão de alguns congressistas as decisões ali tomadas não poderiam resultar em ônus para o estado, bem como os textos aprovados não deveriam ter caráter de imposição.

No caso do projeto de Costa, observamos que a redação aprovada se limitou a uma mera recomendação, fato evidenciado pela substituição da expressão afirmativa “sejam estabelecidas” pela indicativa “envidar esforços para”, caracterizando incerteza e dúvida quanto à sua realização, o que evidencia a tese de que a educação na Primeira República não promoveu tantas mudanças ou melhorias em relação ao período imperial como se propugnava nos discursos oficiais.

Nesta perspectiva, os marcos históricos não podem ser considerados, necessariamente, momentos de rupturas e modificações na educação. Da mesma forma, a educação primária brasileira passou por um processo de constituição que não iniciou na República, mas se articulava desde os tempos do Império.

Considerações finais

Nosso objetivo com este artigo foi discutir o debate em torno da proposta apresentada pelo Padre Frederico Costa no âmbito do Congresso Pedagógico do Pará, a qual visava à criação de aulas de ensino profissional na cadeia São José, em Belém, no início do século XX. O período em que esse debate se deu era bastante oportuno para discussão do tema, haja vista a forte influência estrangeira, principalmente europeia, no que se refere à difusão dos ideais de prosperidade, modernização, progresso e ordem, contexto no qual era compreensível negar o conceito de prisão como ambiente desprovido de civilização e de oportunidades, ao mesmo tempo em que este se afirmava como espaço de transformação dos presidiários em pessoas regradas e úteis à sociedade.

Neste sentido, a partir da leitura das discussões travadas no âmbito do Congresso, podemos inferir que o projeto do padre Costa se enquadrava na concepção de prisão como espaço de reforma moral do homem, e que não havia preocupação com sua escolarização propriamente, mas com o desejo de afastar os internos do ócio, que era considerado pelo próprio padre como fator prejudicial ao seu processo de regeneração.

Negando a ideia da “maldade inata” — base lombrosiana de exclusão do convívio social daqueles que eram “irrecuperáveis” —, Costa propunha a doutrina cristã como roteiro de redenção dos condenados, inclusive por meio do trabalho como prática de prevenção e correção.

Tratava-se, de certa forma, da transmutação do indivíduo desonesto e preguiçoso em um cidadão probo e diligente, integrando-o à comunidade produtiva. Entretanto, mesmo que o projeto se mostrasse alinhado com as diretrizes globais republicanas, seus colegas congressistas não aprovaram o formato original de seu projeto, desidratando-o até transformá-lo em uma singela recomendação, o que corrobora a ideia de que o Congresso — em que pese sua importância política e institucional — foi impotente diante da inércia das classes dirigentes do estado em sua tarefa de instituir uma cultura educacional e pedagógica inovadora, capaz de quebrar paradigmas seculares, em uma realidade em que as regras fundamentais eram a Ordem e o Progresso.

Referências

ALVAREZ, Marcos César. A criminologia no Brasil ou como tratar desigualmente os desiguais. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p. 677-704, 2002.

BLOCH, Marc. **Apologia da história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2005.

DOUTRINA: Congresso Pedagógico. **Revista A Escola**: Revista Oficial de Ensino, Belém, v. 1, n. 12, 1901a.

DOUTRINA: Congresso Pedagógico. **Revista A Escola**: Revista Oficial de Ensino, Belém, v. 1, n. 14, 1901b.



DUARTE, Alisson José Oliveira; SIVIERI-PEREIRA, Helena de Ornellas. Aspectos históricos da educação escolar nas instituições prisionais brasileiras do período imperial ao século XXI. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 4, p. 344-352, out./dez. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANCO, Maria Laura Puglisi. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

KARNAL, Leandro; TASTCH, Flavia Galli. Documento e história: a memória evanescente. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 9-27.

LOPES, João da Silva. **Sociedade, relações de poder e religiosidade no Alto Rio Negro a partir das representações de Dom Frederico Costa**. 2010. 159 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

MUNIZ, Diana Helena Alves. **História da educação básica no Centro de Reeducação Feminino - CRF (2006-2016)**. 2020. 164 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

NOTAS E ECHOS. **A Republica**: Órgão do Club Republicano (PA), Belém do Pará. v. 1, n. 167, 15 set. 1899.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 955-967, out./dez. 2013.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre. v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013.

PARÁ. **Decreto 874, de 1900**. Belém: [s. n.], 1900.

PARÁ. **Lei nº 701 de 25 de outubro de 1871**. Manda estabelecer as oficinas que forem necessárias na cadeia publica da capital e dá as providencias relativas. Belém: [s. n.], 1871.

PARÁ. **Portaria de 29 de julho de 1874**. Expede o regulamento para a escola de instrucção primaria na cadeia publica da capital do Pará. Belém: [s. n.], 1874.

PONTE SOCIAL. Como superar a extrema pobreza no Brasil. **Ponte Social**, 8 fev. 2021. Disponível em: tinyurl.com/5xpn3whp. Acesso em: 08 fev. 2021.

PRESÍDIO SÃO JOSÉ: BELÉM (PA). **IBGE Biblioteca** - Anfiteatro Coliseu das Artes; Capela São José, [19--]. Disponível em: tinyurl.com/3ere95ry. Acesso em: 20 dez. 2021.

RIBEIRO, Ariadne; SALDANHA, Tiago Gomes; SIMONINI, Marcos Paulo Cavalcante; FRANCISCO, Allan Felipe; SANTOS, Marcelo Marcos Dos; DOTTA, Alexandre Godoy. Uma análise da escolaridade da população carceraria do Brasil: um estudo a partir dos dados do INFOPEN 2017. *In*: Anais do XIV Evento de Iniciação Científica UNIBRASIL, 14., 2018, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Evincl, 2018. p. 52- 52.



RUSCHE, Georg; KIRCHHEIMER, Otto. **Punishment and social structure**. New York: Columbia University Press, 2004.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009.

VASQUEZ, Eliane Leal. **Sociedade cativa**: entre cultura escolar e cultura prisional: uma incursão pela ciência penitenciária. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

Recebido em: 27.04.2024

Revisado em: 07.08.2024

Aprovado em: 10.09.2024

Editora responsável: Profa. Dra. Renata Marcílio Cândido

Alberto Damasceno é doutor em Educação. Professor titular da Universidade Federal do Pará. Atualmente coordena o Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM) e preside o Conselho Municipal de Educação de Belém.

Suellem Pantoja é doutora em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Pará. Atualmente é vice-líder do Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM).

Jessica Mesquita Vasconcelos é doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.