

# A PRODUÇÃO DA MARGINALIDADE INFANTIL EM PORTUGAL: O LUGAR DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

THE MAKING OF THE CHILD MARGINALITY IN PORTUGAL: THE PLACE OF FAMILY AND SCHOOL IN THE EARLY TWENTIETH CENTURY

**Helder Henriques**

Instituto Politécnico de Portalegre/CEIS20 – Universidade de Coimbra

## **Correspondência:**

Escola Superior de Educação de Portalegre

Praça da República, Apartado 125

Portalegre, Portugal. 7300-957.

*E-mail:* [henriqueshelder@gmail.com](mailto:henriqueshelder@gmail.com)

## **Resumo**

O objetivo deste trabalho ancora-se na problemática da criança marginal no século XX em Portugal. Neste caso, tomamos como objeto de estudo as relações que se estabeleceram entre a Escola e a Família e, para isso, recorremos a um conjunto de testemunhos reveladores de um “território de tensão” entre estes espaços de socialização. A abordagem metodológica assenta numa matriz socio histórica.

**Palavras-chave:** Família; escola; marginalidade; História da Educação.

## **Abstract**

The objective of this work is anchored in the problem of marginal child in the twentieth century in Portugal. In this case, we take as object of study the relationships established between the school and family and for that, we turn to a set of telltale evidence of an "area of tension" between these spaces of socialization. This is a sociohistorical approach.

**Keywords:** Family, school; marginality; History of education.

## Introdução

A Família e a Escola constituem instituições de socialização determinantes no processo de desenvolvimento da criança. A compreensão sobre o papel de cada uma dessas estruturas, e das relações entre si, no período da infância devem ser interpretadas de um modo articulado e sistémico. A sua ausência pode provocar a emergência de problemas relacionados com desvios sociocomportamentais, colocando em causa o funcionamento da sociedade e a harmonia desejada.

A História permite construir olhares distanciados sobre estas realidades e sobre as tensões existentes entre família, escola e infância marginalizada. A responsabilidade da família e da escola na produção de indivíduos socialmente adequados, ou desajustados do contexto em que estão inseridos, tem sido matéria estudada por vários investigadores. É do interior desta linha de trabalho que partimos para discutir alguns dos aspetos relacionados com o governo da família e da infância e o papel da escola nos processos associados à marginalidade, nomeadamente à delinquência infanto-juvenil, em Portugal nas primeiras décadas de noventa.

A infância é essa etapa da vida que Família e Escola tentam governar de acordo com diferentes retóricas discursivas, variáveis no tempo, que colocam as crianças, ao longo da modernidade, como elementos centrais no processo de engrandecimento das nações ocidentais. Estes aspetos tornaram-se ainda mais visíveis nas primeiras décadas da centúria de noventa, balizas temporais que assumimos neste trabalho, quando o Estado consolida o seu interesse no governo dos marginalizados e tenta, através da família e da escola, evitar desvios da conduta. Interessados por esta matéria resolvemos colocar um conjunto de questões que permitem orientar o nosso trabalho:

Que correntes discursivas se encontram associadas à Família e à Escola no que respeita ao “governo da infância”? Que influências assumem os ambientes social, familiar e escolar na emergência da marginalidade, em particular da delinquência, em Portugal? Qual o interesse do Estado em todo este processo? Estas perguntas constituíram o estímulo à pesquisa e a orientação necessária que permitiu colocar algumas hipóteses de trabalho sobre as causas conducentes aos desvios sociais, nomeadamente à delinquência infanto-juvenil, e refletir sobre as soluções propostas em relação ao problema identificado.

Este texto encontra o seu fundamento teórico na História da Educação, particularmente na história social da infância, mas também na Sociologia da Família. Recorremos a um conjunto de autores de referência que possibilitaram o questionamento das fontes utilizadas. Destacamos, sobretudo, os trabalhos desenvolvidos por

Elias<sup>1</sup> no que diz respeito ao estudo dos processos de construção da civilidade ao longo da História; a grelha conceptual proposta por Michel Foucault<sup>2</sup> e Nikolas Rose<sup>3</sup> sobre as estruturas de poder capazes de “conduzir a conduta” e possibilitar o governo da infância e das respetivas famílias; e, por fim, os trabalhos desenvolvidos por Michelle Perrot,<sup>4</sup> Thomas Popkewitz e Marianne Bloch<sup>5</sup> sobre a construção da infância. No âmbito da sociologia da família consideramos como referências teóricas os autores Murphy<sup>6</sup> ou Jacqueline Scott<sup>7</sup> que abordam as estruturas familiares de um ponto de vista sociológico. Além destes, convocamos ainda um conjunto de outros autores que desenvolveram as suas linhas de investigação a partir de pesquisas ancoradas ao pensamento de teóricos referidos anteriormente.<sup>8</sup>

As fontes utilizadas são de natureza documental. Recorremos ao longo do arco temporal previsto a um conjunto diversificado de testemunhos recolhidos em diferentes publicações periódicas e não periódicas. Destacamos a revista *A Tutoria*<sup>9</sup> e a revista *Educação Social*.<sup>10</sup> Utilizamos também alguns trabalhos publicados pela

---

<sup>1</sup> ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador I: uma História dos Costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

<sup>2</sup> FOUCAULT, Michel. *É preciso defender a sociedade*. Lisboa: Livros do Brasil, 2006. FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

<sup>3</sup> ROSE, Nikolas. *Governing the soul: The shaping of the private self*. London: Free Association Books, 1999.

<sup>4</sup> PERROT, Michelle. A família triunfante. In: PERROT, Michelle (dir.). *História da vida privada, 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. São Paulo: Comp. Das Letras, 1991.

<sup>5</sup> POPKEWITZ, Thomas; BLOCH, Marianne. Construindo a criança e a família: Registos de administração social e registos de liberdade. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jurgen (Eds.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000, p. 33-68.

<sup>6</sup> MURPHY, Elizabeth. Expertise and forms of Knowledge in the government of families. *The Sociological Review*, 2003, p. 433-462.

<sup>7</sup> SCOTT, Jacqueline. *The Blackwell Companion to the Sociology of Families*. Blackwell publishing, 2004.

<sup>8</sup> LIMA, Ana Laura. A “criança-problema” e o governo da família. *Estilos de Clínica*, v. XI, n. 21, 2006, p. 126-149. FERREIRA, António Gomes; SILVA, Wesley. A criança desvalida e delinquente no Brasil e em Portugal na primeira metade do século XX: a retórica da responsabilização da família na produção discursiva sobre o fenómeno da delinquência de crianças e adolescentes. *Atas do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, 2006, p. 678-689. VEIGA, Cynthia. A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, 2002, p. 90-103. PINTAS-SILGO, Joaquim. A República e a educação: Do ideal às realizações. In: AFONSO, A.; SAMARA, M. A. (Orgs.). *O Congresso republicano de Setúbal: O Republicanismo entre a Revolução e a Ordem*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal, 2010, p. 25-37. SANTO, João Miguel. *Crianças Malfeitoras” a contas com a Justiça – Os menores catalogados pelo Refugio da Tutoria Central da Infância da Comarca de Lisboa 1920-1930*. Dissertação de Mestrado (Ciências da Educação) - Universidade de Coimbra. Coimbra, 2000.

<sup>9</sup> Arquivo Histórico do Ministério da Educação (AHME). *A Tutoria*, periódico publicado entre 1912 e 1916.

<sup>10</sup> Arquivo Particular do Autor (APA). *Educação Social*, periódico publicado entre 1924 e 1926.

*Liga Portuguesa de Profilaxia Social*<sup>11</sup> publicados na década de 20/30 e ainda regulamentos, legislação e relatórios diversos sobre a problemática da marginalidade e o papel da família e da escola neste contexto.<sup>12</sup>

Do ponto de vista metodológico, este trabalho iniciou-se com incursões exploratórias sobre a temática que nos possibilitaram ir ao encontro e consultar as fontes documentais. Construímos grelhas de análise conceptuais e empíricas de modo a facilitar a emergência de aspetos reveladores das continuidades discursivas sobre o assunto em análise. Esta é uma abordagem sócio-histórica uma vez que possibilita um diálogo constante entre a teoria e a documentação, os contextos envolventes, as políticas, os discursos sociomoraes e os aspetos relacionados com a escola, permitindo, ainda, vislumbrar tensões existentes entre as instituições que estudamos de uma forma sistémica. A utilização, como elemento principal, da imprensa prende-se com o interesse em captar as discussões científicas que circulavam naquele período, em torno desta problemática, através de uma perspectiva diacrónica.

Neste trabalho argumentamos que nas primeiras décadas da centúria de novecentos o Estado responsabilizou a família pelos desajustamentos sociais da infância e concedeu um lugar de destaque à instituição escolar numa tentativa de regenerar comportamentos, hábitos e atitudes de modo a evitar o surgimento crescente de crianças com potencial de risco para o futuro da nação.<sup>13</sup>

### **A emergência da infância em risco/marginal**

A modernidade reinventou a infância e o papel família colocando-as no centro das suas preocupações. Assistiu-se a um interesse crescente do Estado em relação ao bem-estar das crianças e aos ambientes familiares onde cresciam. O Estado, como afirma Rose,<sup>14</sup> pretendeu acompanhar as famílias desde muito cedo, mesmo antes do nascimento dos elementos mais novos, propondo-lhes formas de estar, de cuidar, fazer ou de Ser. Governar a família constituiria uma forma de controlo sobre a criança e a garantia de um ordenamento social adequado no futuro.<sup>15</sup>

---

<sup>11</sup> APA. *Liga Portuguesa de Profilaxia Social*, números avulsos.

<sup>12</sup> APA. Regulamento da Colónia Correccional de Vila Fernando (CCVF) de 1901; Lei de Protecção à Infância de 27 mai. 1911; Relatório de Ernesto Leite Vasconcelos, 1905; Manuel F. de Lima Barreto (1921), Relatório de uma missão dos serviços de protecção a menores. Caxias: Tip. Da Escola Central de Reforma, 1921.

<sup>13</sup> HENDRICK, H. Constructions and reconstructions of British childhood: An interpretative survey, 1800 to the present. In JAMES, A.; PROUT, A. (Eds.). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press, 1999, p. 34-62.

<sup>14</sup> ROSE, Nikolas. *Governing the soul. Op. cit.*

<sup>15</sup> LIMA, Ana Laura. A “criança-problema” e o governo da família. *Op. cit.*

Michelle Perrot afirma que a maior novidade da Revolução Francesa prende-se com a família.<sup>16</sup> A família como quadro produtor de princípios, orientações, moralidade, domesticidade e de soberania sobre cada um dos elementos. No liberalismo a família constituiu-se como arena capaz de produzir bons cidadãos que potenciarão o Estado-Nação. Como defende Perrot, a família surge como um “átomo da sociedade civil, a família é a gestora dos «interesses privados» cujo bom andamento é essencial à força dos Estados e ao progresso da Humanidade”.<sup>17</sup>

O Estado e os reformistas sociais assumiram a importância desta etapa da vida no processo de construção de uma sociedade regulada e ordenada com o objetivo de desenvolver uma determinada autonomia socialmente ajustada. A criança “bem ajustada” seria aquela que sabia agir num espaço de liberdade regulada.<sup>18</sup>

A regulamentação da família, pelo Estado, não era senão mais do que um exercício de poder, de “conduzir a conduta”<sup>19</sup> sobre os elementos da família no seu conjunto e sobre cada um deles em particular, com especial destaque para as gerações mais novas, em busca de “normalidade civilizacional” através de princípios de civilidade.

A articulação entre políticas socioeducativas e de escolarização, saberes em emergência e, simultaneamente, a necessidade de progresso e de consolidação da figura do Estado produziram territórios de civilidade “construídos” e “naturais”, ambos centrados na infância. Assim, consideramos que um “território construído” corresponde a instituições e/ou sujeitos sem vínculo direto à criança, recorrendo a práticas assentes em saberes científicos, materiais e contextos que foram propositadamente criados com o objetivo de proporcionar uma integração sociomoral às crianças e cuja melhor representação é a instituição escolar e todo o seu aparelho de governação da infância. Por outro lado, quando falamos de “territórios naturais” estamos a referir-nos aqueles “espaços” de socialização que existem “naturalmente” e que também constituem, embora de uma forma diferente, dispositivos de tensão e poder sobre os indivíduos, de que a família é um exemplo. O elo de ligação entre a Família e a Escola, isto é, entre territórios naturais e construídos, é a infância enquanto “idade de tensão”.

A infância surge como período da vida moldável de acordo com princípios próprios, em regra colocados a circular pelo Estado junto das famílias que os transmitem ou, no caso de isso não acontecer, dos dispositivos institucionais do Estado que se encarregam dessa tarefa substituindo-se à família. Na criança depositava-se a crença num futuro melhor e a família constituía o primeiro responsável biológico, social e moral pelo bem-estar das mesmas.<sup>20</sup>

---

<sup>16</sup> PERROT, Michelle. A família triunfante. *Op. cit.*, p. 93

<sup>17</sup> PERROT, Michelle. A família triunfante. *Op. cit.*, p. 105.

<sup>18</sup> LIMA, Ana Laura. A “criança-problema” e o governo da família. *Op. cit.*

<sup>19</sup> FOUCAULT, Michel. *É preciso defender a sociedade*. *Op. cit.*

<sup>20</sup> Cf. MURPHY, Elizabeth. Expertise and forms of Knowledge. *Op. cit.*

A família, espaço de tensão e poder, reconhecida universalmente e em articulação com o Estado, foi produtora de normalidade social. Enquanto território “natural” é a primeira estrutura de socialização da criança, no seio da qual foi gerada – em regra através do casamento - e onde deviam ser criadas as condições de bem-estar material, físico e proporcionadas as primeiras experiências de vida sociomoral às crianças. De outro prisma, a Escola, enquanto “território construído”, fazia parte de um amplo sistema de governação<sup>21</sup> coletiva, onde o Estado assume protagonismo, caracterizado por múltiplas tensões com o objetivo maior de civilizar, isto é, de criar cidadãos plenos e estáveis.

O Estado, e os dispositivos criados por ele, constituem forças monopolizadoras, centrípetas, cujo objetivo principal é a integração de todos os indivíduos num determinado padrão sociomoral proposto. Assim, o ato de civilizar pode compreender-se como um processo constante, com avanços e recuos, que se repete, no fundo como um sistema que existe enquanto resultado das interações, pressões e opressões junto e entre os indivíduos,<sup>22</sup> onde se propõe um objetivo maior que é o autocontrole do indivíduo através de mecanismos psicológicos (e não de violência física).<sup>23</sup>

A infância surge como a idade da vida onde melhor se pode proporcionar essa força centrípeta, normalizadora, monopolizadora, capaz de exercer a sua influência e imprimir os ideais padrão socialmente aceites. Do mesmo modo, as famílias enquanto lugares de “criação” deveriam ser alvo dessa força normalizadora uma vez que era aí que se jogava o futuro da nação. A relação de tensão entre o Estado e as famílias é bem evidente quando este se presta a fornecer conhecimento sobre o modo de como criar e educar a criança, com recurso a saberes emergentes, sobretudo até à sua entrada na escola. Assim:

As famílias, em especial as mães, foram inundadas com informação e conselhos sobre os cuidados a ter com a formação dos filhos, desde o período pré-natal, passando pela adolescência, até à fase adulta. Em qualquer dos casos estas mensagens eram portadoras de conhecimentos científicos especializados que definiam o que era “normal” e desejável na infância e quais os cuidados que as famílias deveriam proporcionar à sua prole.<sup>24</sup>

A família, ao longo da modernidade, é a força criadora da infância, lugar de reprodução; e a criança constitui-se como valor social e garantia de ordem, fundamento e futuro da família e do próprio Estado. Neste contexto, da família, emergem valores que articulam a dimensão individual e coletiva estabelecendo-se uma tensão entre o privado e o público. Assim, o interesse do Estado pelo “átomo familiar” é

---

<sup>21</sup> POPKEWITZ, Thomas; BLOCH, Marianne. Construindo a criança e a família. *Op. Cit.*

<sup>22</sup> ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador 1. Op. cit.*, p. 210.

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 203.

<sup>24</sup> POPKEWITZ, Thomas; BLOCH, Marianne. Construindo a criança e a família. *Op. cit.*, p. 46.

crecente ao longo da modernidade. Particularmente, interessa ao Estado potenciar contextos familiares que favoreçam uma infância ajustada aos padrões propostos, e defendidos pelo Estado, em articulação com a família dado que uma infância “normal” só poderia existir numa “boa família”. De acordo com esta retórica Murphy apresenta o caso do Reino Unido:

In the UK, for example, there is an elaborate state-sponsored apparatus for the dissemination of advice about optimal infant feeding. Before babies are born, mothers receive feeding advice at antenatal classes and clinics. Midwives have a statutory duty to visit and advise new mothers at home for the first ten days after birth. Subsequently, health visitors visit mothers and babies to provide advice, much of which focuses on infant feeding practices. They also run regular clinics for weighing babies for and advising mothers.<sup>25</sup>

A ciência e os especialistas passaram a integrar o processo de regulação social e a conduzir os comportamentos, atitudes e hábitos da sociedade num determinado sentido padrão. Como defende Murphy os discursos dos especialistas possibilitaram a construção de práticas legítimas e a identificação de aspetos ilegítimos em relação ao bem-estar dos cidadãos, conquistando desse modo um papel de destaque neste sistema de dominação.<sup>26</sup>

A Escola, como já afirmamos, representa um território central em todo este processo de construção de um Homem novo, moderno, através da criança e da família. Hendrick fala-nos na importância da “criança-nação” em que o estado devia investir uma vez que o retorno seria o progresso e a prosperidade da nação.<sup>27</sup> A designação anterior – criança-nação – emerge precisamente da relação entre estas duas estruturas de poder: a família e a escola.

A instituição escolar é um espaço de circulação e apropriação de princípios moralizadores e, conseqüentemente, de reprodução dos mesmos em sociedade. Neste contexto a pedagogia assume particular relevância na promoção do processo civilizador que o Estado propõe ao coletivo social. Assim, todos aqueles que não se enquadram neste processo civilizacional, devidamente identificados pelos especialistas e instituições normalizadoras, são considerados “anormais” ou “desajustados socialmente”, como aconteceu com todas as crianças ou jovens e famílias que ocupavam uma posição marginal no contexto social ao longo das primeiras décadas do século XX.

O Estado olhou para as famílias pobres como elementos de maior fragilidade, numa nova ordem que se pretendia impor, com maior potencialidade de se anormalizarem, isto é, de caírem em situação de moralidade duvidosa, criando-se a noção de “família-problema”. O abandono de crianças, a criminalidade infantil, a vadiagem

---

<sup>25</sup>MURPHY, Elizabeth. Expertise and forms of Knowledge in the government. *Op. cit.*, p. 434.

<sup>26</sup>*Ibidem*, p. 437.

<sup>27</sup>HENDRICK, H. Constructions and reconstructions. *Op. cit.*, p. 51.

e a mendicidade podiam constituir-se como produto de uma família desinteressada, incapaz de normalizar o indivíduo e problemática para o futuro da nação. Como referem Ferreira e Silva:

(...) a materialidade do fato torna-se instrumento um pouco mais contundente no discurso que aponta como partícipe, senão ré principal, a própria família. Em geral, as práticas delinquentes estavam atreladas às condições materiais de vida das crianças que, vivendo em situação de miséria, pouca alternativa possuíam de se manter fora da marginalidade. Em via de padecer a fome letal, não encontravam alternativas a não ser os furtos – na maioria dos casos os primeiros atos de delinquência – como forma de obterem o mínimo para alimentarem-se.<sup>28</sup>

De acordo com esta retórica a responsabilidade da família na construção de um ambiente familiar harmonioso e educativo era cada vez mais importante para o desenvolvimento de uma sociedade nova. A família é uma estrutura de poder capaz de influenciar a conduta dos indivíduos que a compunham, no entanto, a desconfiança marcava as relações entre Família e o Estado. De acordo com Lima<sup>29</sup> “o problema das crianças vistas como “perigosas” ou “em perigo” costumava ser relacionado com a incapacidade moral da família e desde essa época [séc. XIX] era frequente que os pais perdessem a guarda dos seus filhos para o Estado”.

Neste sentido, surgem na Europa vários textos legais que abordam este assunto. Destacam-se, na primeira metade do séc. XX, um conjunto de diplomas legislativos pensados particularmente para os menores com comportamentos desviantes contando-se, por exemplo, entre eles: o *Children Act*, de 1908, que cria o Tribunal para a infância em Inglaterra; a lei de 22 de julho de 1912 que estabelece o Tribunal de infância em França ou a lei de 05 de maio de 1912 que organiza na Bélgica a proteção à infância.<sup>30</sup> Em Portugal, a Lei de Proteção à Infância de 1911 é, talvez, a melhor expressão dessa preocupação em relação à capacidade das famílias na educação dos seus filhos, prevendo-se a possibilidade do Estado se substituir às funções “naturais” da família.

A aprovação deste diploma colocou Portugal na fileira da frente no que respeita às preocupações com os direitos dos menores e na criação de Tribunais especializados. No entanto outros há, que já antes manifestavam esta ideia relacionada com a “perigosidade” de uma família ausente ou do meio social desadequado. É o caso do Regulamento da Colónia Agrícola Correccional de Vila Fernando, de 1901, onde se salientava que seria preferível “(...) muitas vezes não contar com o auxílio

<sup>28</sup> FERREIRA, António Gomes; SILVA, Wesley. A criança desvalida e delinquente no Brasil. *Op. cit.*, p. 680.

<sup>29</sup> LIMA, Ana Laura. A “criança-problema”. *Op. cit.*, 2006, p. 182.

<sup>30</sup> SANTO, João Miguel. *Crianças Malfeitores” a contas com a Justiça. Op. cit.*, p. 47.

da família, que não existe, e por vezes procurar até sequestrar alguns à sua perigosa influência”.<sup>31</sup>

A infância tornou-se um “território” de fronteira, permeável às intenções da família, mas sobretudo do Estado, que olhava para a criança como investimento no futuro da nação. É sobre esta tensão entre a “família irresponsável” e a “escola redentora” que nos propomos analisar neste trabalho uma “corrente discursiva” na época ao longo das primeiras décadas de noventa.

### “A família-problema”

A infância não pode ser interpretada fora das “instituições” que a contextualizam uma vez que são os contextos que definem os padrões de comportamento a inculcar nas crianças. A família é um dessas instituições/contextos em que a criança se “movimenta” e que, por isso, merece reflexão sobre o seu papel na definição da condição da criança ao longo da História. De acordo com Norbert Elias a família assume centralidade quando a burguesia se apresenta como uma “classe superior”, que até aí estava associada aos elementos da “alta categoria social”.<sup>32</sup> Defende o autor que a família assume singularidade como instituição dominante “com função de instalar controle de impulsos”.<sup>33</sup> Deste modo, constrói-se uma relação de dependência social da criança face aos pais tornando-se “particularmente importante como alavanca de regulação e moldagem socialmente requeridos, dos impulsos e das emoções”.<sup>34</sup> A ausência da família ou a impossibilidade de garantir determinadas condições físicas, materiais e/ou psicológicas às crianças possibilitavam a emergência de problemas para a sociedade provenientes de uma estrutura familiar pouco adequada aos padrões sociais propostos.

A criança marginal, como a delinquente, era vista como o produto de um conjunto de circunstâncias diversas que estariam na origem de vários problemas potencialmente perigosos para a sociedade, entre os quais a criminalidade, a prostituição, os diversos vícios, entre outros.

Ao longo da análise realizada aos textos selecionados nas primeiras décadas de noventa evidenciaram-se três aspetos presentes no processo de responsabilização da família pela infância: 1) A influência do meio social; 2) A influência do ambiente familiar; e 3) Os problemas relacionados com a hereditariedade e genética. Estes constituem os principais elementos causadores de problemas no ajustamento das crianças e no processo de responsabilização da família no que respeita às crianças

---

<sup>31</sup> Regulamento da CCVF, 1901: p. 378.

<sup>32</sup> Cf. ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador 1. Op. cit.*

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 142.

<sup>34</sup> *Idem*.

marginais. Todos estes aspetos podem ser integrados num conceito maior que podemos designar de “família-problema”. A família-problema seria aquela que não possibilitava aos seus elementos mais jovens condições materiais, físicas, psicológicas, enfim, de bem-estar suficiente que lhes permitissem um desenvolvimento harmonioso e de acordo com o padrão social proposto. O contexto das vivências da infância foi-se constituindo como um elemento diferenciador na construção de oportunidades de vida para crianças de acordo com o meio social em que nasciam. Por isso, uma criança que nascesse num meio social com vícios tomaria como exemplo esses mesmos vícios e reproduzi-los-ia, colocando em risco a sociedade. Ernesto Leite de Vasconcelos, diretor da Colónia Agrícola de Vila Fernando (Elvas, Portugal), em 1905, não hesita quando refere que:

é o meio social, com a sua moralidade e a situação económica das famílias favorecida por circunstâncias secundárias a causa da expansibilidade crescente que entre nós tem a criminalidade dos menores (1905: p. 26). (...) A mocidade que é fraca ou nulamente amparada pela defeza moral é arrastada pelo redemoinho que no meio social provocam a ambição insaciável do gozo e do prazer, e a investigação excessivamente exagerada de tudo o que por toda a ordem de ideias lhe é decididamente defezo determina-lhe a sobreexcitação dos sentidos pela satisfação de todos os desejos immoderados, arrastando-os ao crime.<sup>35</sup>

Para combater este problema, o olhar do Estado deveria deslocar-se para as famílias com menores recursos económicos, localizadas em meios sociais frágeis e difíceis, com o suporte científico dos saberes emergentes. Deste modo, em articulação com vários agentes especializados, foi-se construindo uma linha discursiva que apontava a família como o principal território que colocava em causa o futuro da nação. O autor referido anteriormente escrevia em 1905 um relatório dirigido ao Ministro da Justiça e dos Cultos onde salientava o seguinte:

(...) devo afirmar a V. Ex.<sup>a</sup> que na esteira dos mais auctorizados philosophos penaes e pela subsequente observação concluo que a influência principal que gera esta criminalidade dos menores está imediatamente na ausência d`educação e ainda na deplorável situação moral e até social das famílias, visto que a quasi totalidade vem das mais humildes camadas sociaes.<sup>36</sup>

Vasconcelos sugere, sem grande margem para dúvida, que de acordo com a sua experiência neste domínio a causa da delinquência e criminalidade infantil se encontrava com maior facilidade na família mais pobre. A ausência de ambientes familiares propícios ao desenvolvimento moral nos estratos sociais mais humildes

---

<sup>35</sup> Relatório Ernesto Leite Vasconcelos, 1905, p. 27.

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 25.

constituía, na sua perspectiva, o problema a enfrentar, onde o Estado deveria intervir para tentar resolver o problema da marginalidade.

A atenção dedicada a este problema encontrou continuidade discursiva e legal com a implantação da 1ª República Portuguesa a 05 de outubro de 1910. O novo regime político assumia o desígnio de construir um “homem novo” e uma sociedade diferente daquela que a decadente Monarquia tinha alimentado propondo-se olhar com atenção para este público marginal e assumir, quando necessário, o seu governo. A 27 de Maio de 1911 era publicada a Lei de Proteção à Infância que instituía a *Tutoria da Infância* e a *Federação Nacional dos Amigos Defensores da Infância*. O seu principal objetivo era pois “alimentar o sonho patriótico de regeneração da família portuguesa” e para isso era preciso atender às necessidades da criança – “base das sociedades, a matéria prima com que hão-de construir-se e cimentar-se os alicerces, erguer-se a arquitectura desempenada duma nacionalidade nova, solidamente organizada”<sup>37</sup> – no que respeita ao seu aperfeiçoamento, ao seu aproveitamento, enfim à sua educação. O meio social constituía, portanto, um dos elementos a ter em conta no processo de regeneração da sociedade.

Outro problema específico que não favorecia o desenvolvimento da “infância normal” era o ambiente familiar. A família constituía-se como quadro de referência para a vida dos mais jovens e, por isso, a tendência seria a de seguirem os hábitos, atitudes e/ou comportamentos que tinham como exemplo e os modos de vida daqueles que os criaram. De acordo com a retórica discursiva da época, uma família só poderia “produzir” bons cidadãos se possuísse um ambiente favorável ao desenvolvimento integral da criança. É neste sentido que J. Miranda, em 1913, escrevia que à família cabia a primeira fase de preparação moral da criança. A necessidade de formação de um “bom carácter” deveria “ser acompanhada da preocupação de incutir nas crianças hábitos bons” e isso apenas seria alcançável se existisse por parte dos pais “uma vontade firme e um conhecimento perfeito da maneira como devem proceder”.<sup>38</sup> Para isso seria necessário alterar alguns comportamentos dos pais. Também a este propósito António Sá e Oliveira caracteriza alguns dos ambientes familiares que eram considerados nocivos para um desenvolvimento harmonioso da infância:

(...) o pai, que vem da taberna, que insulta e bate na mulher, que castiga desumanamente os filhos, ou lhes dá largas excessivas; a mãe, que não cuida do arranjo da casa, que traz os filhos e o marido rotos, ao abandono, os familiares e os vizinhos, que ralham, praguejam, proferem obscenidades – eis o meio em que se educam, muitas vezes, os futuros cidadãos.<sup>39</sup>

<sup>37</sup> Portugal, Lei de Proteção à Infância de 27 de Maio de 1911, p. 1316.

<sup>38</sup> MIRANDA, J. G. P. Educação da criança no seio da família. *Tutoria*, a. II, n. 2, 1913, p. 22

<sup>39</sup> OLIVEIRA, A. Os direitos da criança e os deveres da sociedade para com ela. *Educação Social*, a. II, n. 7, (37-38), 1925, p. 195.

O futuro cidadão não deveria estar associado a este ambiente familiar desajustado dos padrões sociais propostos uma vez que “(...) a desorganização da família põe em perigo a própria existência da sociedade e é urgente trabalhar pela modificação dessa organização política(...)”.<sup>40</sup> A criança constituía o futuro da nação e deveria apropriar-se dos valores necessários que o tornassem um elemento feliz na construção de uma sociedade moderna e uma pátria voltada para o progresso.

Além do meio social e do ambiente familiar outro problema era identificado como aspeto a ter em conta no processo de “anormalização da infância”: a hereditariedade. De acordo com Santo<sup>41</sup> os principais produtos da degenerência na criança eram um conjunto de doenças (e/ou comportamentos socialmente inadequados) entre as quais se contavam “a sífilis, epilepsia, tuberculose, alcoolismo, onanismo, homossexualidade, prostituição, tendências criminais, histeria, psicose ou simples nevrose”.<sup>42</sup> Este universo descrito - de “produtos” - podia atuar em conjunto ou de modo individual colocando em perigo a ordem social. De facto, encontramos uma diversidade significativa de testemunhos que colocam as questões hereditárias e da genética como elementos incontornáveis na marginalidade da infância.

No início de novecentos já Ernesto Leite de Vasconcelos referia que este aspeto “é sem dúvida, no quadro formado pela hereditariedade, notoriedade e a imitação, a situação moral e social das famílias e a miséria onde se deverá, regra geral, procurar a origem do crime praticado pelos menores”.<sup>43</sup> A associação entre o crime, a delinquência e a carga hereditária da família constituía um triângulo abundantemente discutido nas primeiras décadas de novecentos. Segundo Lima:

Mesmo quando se passou a priorizar as causas psicológicas sobre as hereditárias, permanecia a inquietação quanto à prolificidade das famílias-problema e à transmissão dos distúrbios para as próximas gerações. Acreditava-se que as crianças desajustadas tornar-se-iam pais desajustados que, por sua vez, engendrariam proles difíceis e assim por diante.<sup>44</sup>

A hereditariedade, segundo a retórica da época, ocupava um espaço importante no desenvolvimento de comportamentos desajustados. Vasconcelos dá o exemplo do vício do álcool como principal elemento da desorganização familiar. Em inquérito realizado na Colónia Agrícola de Vila Fernando concluiu que muitos dos menores “são delinquentes, porque os pais são alcoólicos”.<sup>45</sup> Ora, para Vasconcelos, este problema constituía um verdadeiro fatalismo e um dos principais problemas que

<sup>40</sup> RITA, J. S. A educação social e a evolução da família, *Educação Social*, a. I, n. 7, 1924, p. 11.

<sup>41</sup> SANTO, João Miguel. *Crianças Malfeitoras” a contas com a Justiça. Op. cit.*

<sup>42</sup> *Ibidem*, p. 63.

<sup>43</sup> Relatório de Ernesto Leite de Vasconcelos, 1905, p. 25.

<sup>44</sup> LIMA, Ana Laura. A “criança-problema”. *Op. Cit.*, p. 187.

<sup>45</sup> Relatório de Ernesto Leite de Vasconcelos, 1905, p. 25

o Estado deveria ter em conta de modo a assegurar o futuro da nação. Anos mais tarde, embora no mesmo sentido, Aurora de Castro afirma mesmo que “os defeitos dos filhos são o reflexo dos defeitos dos pais – está consubstanciada toda a verdade.”<sup>46</sup>

A perigosidade da infância marginal era considerada como resultado do exemplo que as crianças tinham em casa: “(...) mais do que a incapacidade, o perigo das famílias, assim constituídas, que dão aos menores, não a educação moral e cívica, mas os elementos deploráveis das más acções para lhes servirem de modelo”.<sup>47</sup> Os pais carregavam nos ombros o peso do futuro da nação, este aspeto é evidente quando, em meados da década de vinte, Victor Fontes defendia que “(...) os pais (...) os deixam ir para a rua, aliás a única escola onde eles aprendem...mas a serem vadios, criminosos, numa palavra inimigos da sociedade”.<sup>48</sup> De facto, o jovem delinquente podia tornar-se um “elemento socialmente perigoso” comprometendo todo um projeto monopolizador, normalizador, que o Estado levava a efeito e, portanto, havia que investir no governo da infância desde tenra idade.<sup>49</sup>

Também Adolfo Lima concordava com os efeitos perversos da influência de um quadro familiar desajustado. Este pedagogo defendia mesmo que “as famílias apenas fazem um trabalho de criação, de adexramento e de domesticação animal, e minguem-lhes em geral, condições e saber para fazer uma obra de educação, que é essencialmente humana”.<sup>50</sup> Esta ideia de “humanidade” corresponde ao processo civilizador de que Norbert Elias<sup>51</sup> nos fala e às estruturas de monopolização capazes de influenciar, num determinado sentido, a sociedade, em geral, e as camadas mais jovens, em particular. Por outro lado, verifica-se na análise dos discursos uma enorme tensão entre a estrutura Familiar e a Escolar. Esta tensão é o reflexo das incursões que o Estado, através da Escola, tenta fazer de modo a governar as famílias e os seus elementos mais novos. É, na verdade, uma discussão sobre o lugar que o Estado devia ocupar na esfera privada e, por outro lado, sobre a resiliência das famílias em relação ao poder exercido pelo Estado. Fora do “átomo familiar” a Escola assume um lugar essencialmente civilizador sobretudo quando analisados testemunhos constantes que apontam para a inoperância educativa da família, devendo o Estado utilizar os seus dispositivos de civilidade para corrigir desajustamentos familiares que se poderiam transformar em problemas socialmente perigosos.

---

<sup>46</sup> CASTRO, A. Influência da educação na vida psicológica do homem. *Educação Social*, a. 3, n. 6 (59-60), 1926, p. 13.

<sup>47</sup> Relatório de Ernesto Leite de Vasconcelos, 1905, p. 29.

<sup>48</sup> FONTES, V. O aproveitamento social dos anormais. *Educação Social*, a. I, n. 10, 1924, p. 164.

<sup>49</sup> Cf. ROSE, Nikolas. *Governing the soul. Op. cit.*

<sup>50</sup> LIMA, A. A autonomia dos educandos e as associações escolares: as solidárias. *Educação Social*, a. 2, n. 9 (41-42), 1925, p. 279.

<sup>51</sup> Cf. ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador 1. Op. cit.*

## Escola Versus Família: ou o discurso do Estado

O processo de escolarização da população constituiu um importante instrumento moralizador, de civilidade e monopolizador da sociedade. Segundo Veiga:

é evidente que a universalização da instrução elementar e a extensão social das formas de comportamento civilizado constituíram um aprofundamento do controle das normas de conduta, e isto esteve relacionado à produção de novas formas de sociabilidade e de distinção social, engendradas pela escolarização.<sup>52</sup>

Esta ideia de civilização proposta na Europa Ocidental corresponde à “consciência que o Ocidente tem de si mesmo”, diferenciando tudo aquilo que não se ajusta à sua visão universalista do mundo. A instituição escolar constituiu-se como o melhor dispositivo de governação e civilidade dos indivíduos dado que colocava a circular e promovia a apropriação dos princípios do Estado Moderno através de um efeito centrípeto monopolizador.

Em Portugal, as primeiras décadas da centúria de novecentos caracterizam-se pelo fervor político em torno de diversas questões, nomeadamente aquelas relacionadas com a educação. O ideário educativo republicano colocou a escola como a instituição capaz de combater a decadência moral e, conseqüentemente, como elemento regenerador voltado para o progresso da nação. Nas palavras de Joaquim Pintassilgo, a educação constituiu-se como “elemento propulsor da almejada regeneração social”<sup>53</sup>.

A crença na educação como motor de progresso atribuiu responsabilidades à escola no quadro moral e de preparação para a construção de uma sociedade moderna. A instituição escolar surge nos vários textos analisados como o território capaz de moralizar as crianças e inculcar-lhes hábitos, atitudes e comportamentos adequados. A educação constituía um pilar fundamental para o progresso da nação e da coesão social e, por isso “se a criança nasce amorala, é quasi sempre susceptível de se moralizar. Se ela nasce imperfeita, cabe à educação aperfeiçoá-la. O problema da criminalidade infantil (...) é sobretudo um problema educativo”.<sup>54</sup> De acordo com esta retórica discursiva caberia à escola a missão de aperfeiçoamento da infância assim como, por outro lado, protegê-la física e psicologicamente dos indesejados problemas sociais, entre eles a criminalidade infantil e juvenil, muitas vezes produzidos pela própria família. Júlia Franco defendia a este propósito que “em criança, foi a própria família que lhe atrofiou a inteligência, inclinando-a a estudos e trabalhos sem

---

<sup>52</sup> VEIGA, Cynthia. A escolarização como projeto de civilização. *Op. cit.*, p. 99.

<sup>53</sup> PINTASSILGO, Joaquim. A República e a educação. *Op. cit.*

<sup>54</sup> *Ibidem*, p. 179.

nenhuma aplicação na vida prática, afastando-a dos estudos sérios que lhe podiam desenvolver as faculdades intelectuais, que antes se pensa só em deformar”.<sup>55</sup>

A falta de uma educação adequada da família no que respeita aos interesses da criança propostos pelo Estado, constitui para a autora a causa principal de muitos dos “defeitos” e “atrofios” da inteligência das crianças da época. A tensão que se estabelece entre a Escola e a Família é evidente. A educação proveniente dos pais era vista como deficitária e descurada incapaz de responder às novas expectativas políticas e sociais do país.

Na análise realizada a família surge como o território que não é capaz de proporcionar ambientes favoráveis ao desenvolvimento moral, físico e psicológico das crianças; por outro lado, verifica-se que a escola se assume como o elemento redentor e regenerador. Aquela que é capaz de ajustar e moralizar as crianças/jovens assumindo o seu governo e inculcando-lhes bons hábitos e moralizando o seu quotidiano de acordo com o que a sociedade e o estado esperam deles. A escola, fruto da ineficácia das famílias – sobretudo das mais pobres – é o lugar onde se ensinam e ordenam hábitos, comportamentos socialmente adequados.

Em defesa da ideia de que é a família o centro problemático da produção de menores marginalizados, *latus sensu*, veja-se o excerto de texto escrito por Correa Mendes em 1913:

Grande parte dos menores criminosos são crianças abandonadas ou desamparadas pelas famílias. No porto, vagueiam pelas ruas, especialmente nos bairros proletários, nas vizinhanças dos mercados, e em pleno coração da cidade, crianças rotas e famintas que são órfãs, ou que são escorraçadas pela família, ou cujos pais entregues, por exemplo, a mistéres ambulantes, não as podem conservar sob uma vigilância permanente.<sup>56</sup>

A este propósito Adolfo Lima referia, em 1924, que “a criança vinha da vida familiar sem preparação alguma, não distinguindo as coisas, sem uma imaginação, sem uma educação sensorial, sem hábitos disciplinares (...)”.<sup>57</sup> No mesmo sentido considera que a rua é uma “escola de linguagem despejada, ligada à falta de asseio, de higiene e de segurança. A criança é corrompida pelos mais dissolventes factores, em que não faltam as paredes obscenamente ilustradas”.<sup>58</sup>

Quando as estruturas preventivas, como a Escola, já nada podiam fazer para impedir a criança/jovem de cair nas malhas do crime então o Estado, através dos mecanismos judiciais, deveria encaminha-la para a Tutoria da Infância e para o seu refúgio. Daqui só poderia seguir para o internamento numa instituição de regeneração de que os melhores exemplos são as escolas agrícolas de correção (como foi o

<sup>55</sup> FRANCO, J. Julgadores sem direito de julgar. *Educação Social*, a. 3, n. 12, (71-72), 1926, p. 11.

<sup>56</sup> CORREIA, M. A criminalidade precoce. *A Tutoria*, I (11), ago. 1913b, p. 179-181.

<sup>57</sup> LIMA, A. Educação pré-escolar. *Educação Social*, a. I, n. 13-14, 1924, p. 18.

<sup>58</sup> *Idem*.

caso da Escola Agrícola Correccional de Vila Fernando, fundada em 1880; ou o Reformatório de Caxias, cuja origem remonta a 1871).

O problema da marginalidade, e em particular a delinquência, era essencialmente um problema familiar e educativo, que poderia ter consequências na transformação social da nação. Como é salientado em vários testemunhos existia a convicção de que a ausência de educação constituía o principal perigo. Era para aqui que todos deviam “dirigir a maior parte das (...) atenções” procurando-se, em relação à criança “orientar o seu espirito no sentido de lhes dar por este meio todas as probabilidades do triunfo e da felicidade futura, cōnscio de que esse triunfo e essa felicidade consubstancia o bem-estar e a prosperidade da nossa Pátria”.<sup>59</sup>

A educação proveniente dos pais era vista como deficitária e descurada. De acordo com Santo esta situação era mais evidente “no seio das classes desvalidas, das famílias trabalhadoras, a responsabilidade educativa dos pais não correspondia aos anseios da sociedade moderna”.<sup>60</sup> A permanência desta tensão entre a família e os propósitos do Estado na construção de uma sociedade nova constitui uma retórica discursiva transversal à época analisada.

### Considerações finais

Ao longo da modernidade o investimento na educação da infância assumiu expressão significativa por parte de um Estado também em processo de consolidação. Esse investimento foi realizado através da família e da instituição escolar, que se tornaram instituições de poder sobre uma infância moldável a determinados princípios de civilidade. O Estado através de variadíssimos dispositivos potenciou a consolidação de um padrão de normalidade civilizacional. Porém, este processo de monopolização, centrípeto, permitiu a identificação dos indivíduos não enquadrados, isto é, marginalizados, aqueles que não se enquadravam socialmente ou que corriam o risco de não se enquadrarem e tornarem-se também inadaptados. Esta era uma enorme preocupação da época presente nos discursos analisados como é o caso, em 1921, das considerações de Manuel F. de Lima Barreto, secretário da assistência a menores desamparados e delinquentes, quando escrevia:

O comissário da polícia, Sr. Dr. Manuel Costa Barros, não sabe como poderá valer-se a tanta criança que se desvia do lar doméstico. E diz-me: “Tenho de fechar os olhos quando surgem casos de delinquência infantil. Não disponho de ânimo para meter crianças na ca-

---

<sup>59</sup> LIMA, A. Educação pré-escolar. *Educação Social*, a. I, n. 13-14, 1924, p. 18.

<sup>60</sup> SANTO, João Miguel. *Crianças Malfeitores” a contas com a Justiça. Op. cit.*, p. 103.

deia. (...) são centenas de crianças entregues à mendicidade, à vadiagem, ao furto, à prostituição por toda a parte. Que lhe hei-de fazer?<sup>61</sup>

Este testemunho evidencia o problema que discutimos ao longo deste texto. Por um lado, a família que não era capaz de governar/educar convenientemente as crianças; e, por outro lado, o número de casos que este Comissário de Polícia evidenciava na sua área de intervenção. No fundo o que se encontrava em destaque era a incapacidade de resolver o problema no imediato. Neste sentido, Família e Escola deviam cooperar no governo da infância através de “relacionamentos de poder” e de ações sobre o próprio indivíduo.<sup>62</sup>

A análise realizada sobre este problema permitiu-nos observar ao longo das primeiras décadas de noventa que se construiu uma corrente discursiva que culpabilizava a família, sobretudo as mais pobres, pelos desajustamentos ocorridos na infância colocando em causa o futuro da nação. Deste modo, concluímos que o percurso de vida entre o berço familiar e a instituição escolar é feito de tensões constantes, sobretudo da escola em relação à família. A família era responsabilizada pelos problemas sociais inerentes à infância e ao seu futuro.

O meio social, familiar ou a hereditariedade assumiram importância na definição do que significava ser uma “família-problema” e os reflexos que isso podia ter no futuro da nação. A criança, enquanto valor social, devia ser defendida de ambientes pouco propícios, viciados, associados à pobreza, à criminalidade, à prostituição ou até a doenças da época mais frequentes nas famílias pobres.

Por outro lado, a Escola assumiu o papel de regenerador social capaz de normalizar aqueles que não se enquadravam nos padrões sociais propostos pelas correntes discursivas da época. É a partir da escola que se evidencia a enorme tensão existente em relação à Família. A Escola culpabiliza a família pela sua falta de preparação para educar os seus elementos mais novos e pelos problemas sociais com origem numa infância “mal conduzida” com potencial para se transformar em problema social. Na verdade, o que se encontra em causa ao longo deste trabalho é precisamente o processo de transformação da criança enquanto valor social, na criança enquanto problema social (delinquente) e na possibilidade de regeneração das mesmas com forte sentido de integração social. Assim:

a preparação para a formação de um bom caráter deve ser acompanhada da preocupação de incutir nas crianças hábitos bons. Para se conseguir isto seria necessário da parte dos pais uma vontade firme e um conhecimento perfeito da maneira como deviam proceder<sup>63</sup>

---

<sup>61</sup>BARRETO, Manuel F. de Lima. *Relatório de Uma missão dos serviços de Proteção de Menores – algumas notas sobre a Assistência a Menores Delinquentes*. Caxias: Tip. Da Escola Central de Reforma, 1921, p. 41.

<sup>62</sup> Cf. FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-Saber*. *Op. cit.*

<sup>63</sup> MIRANDA, J. G. P. Educação da criança no seio da família. *Tutoria*, a. II, n. 2, 1913, p. 22.

e, por isso, a boa educação da criança deveria ser fomentada logo desde a nascença uma vez que “é desde pequenino que se torce o pepino.”<sup>64</sup>

*Artigo recebido em 24 de junho de 2014.*

*Aprovado em 3 de junho de 2015.*

---

<sup>64</sup> *Ibidem*, p. 21.