

SOCIOLOGIA *ON LINE*

Número 24

Revista da Associação Portuguesa de Sociologia (APS)

SOCIOLOGIA ON LINE

Três números por ano

n.º 24, dezembro 2020

Diretora: Ana Ferreira (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, NOVA FCSH; afferreira@fcsch.unl.pt)

Diretoras Adjuntas: Dalila Cerejo (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, NOVA FCSH; dalilacerejo@fcsch.unl.pt) e Joana Azevedo (Iscte – Instituto Universitário de Lisboa; joana.azevedo@iscte-iul.pt)

Conselho de Redação: João Teixeira Lopes (Faculdade de Letras da Universidade do Porto, FLUP); Madalena Ramos (Iscte – Instituto Universitário de Lisboa); Benedita Portugal e Melo (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, IE-ULisboa); Dalila Cerejo (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, NOVA FCSH); Lúcia Ferro (Faculdade de Letras da Universidade do Porto, FLUP); Paulo Peixoto (Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, FEUC); Ana Maria Brandão (Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, ICS-UMinho); Ana Ferreira (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, NOVA FCSH); Alexandra Aníbal (Câmara Municipal de Lisboa) e Joana Azevedo (Iscte – Instituto Universitário de Lisboa)

Conselho Editorial: Ana Delicado (Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal); Ana Nunes de Almeida (Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal); Ana Romão (Academia Militar e Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, CICS.NOVA, Portugal); Anália Torres (Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa, Portugal); António Firmino da Costa (Iscte – Instituto Universitário de Lisboa, Escola de Sociologia e Políticas Públicas, Portugal); António Teixeira Fernandes (Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal); Arturo Rodríguez Morató (Facultad de Economía da Universitat de Barcelona, Espanha); Bernard Lahire (Centre national de la recherche scientifique da Université Lyon II, França); Carlos Fortuna (Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Portugal); Eleni Nina-Pazarzi (Universidade de Piraeus, Grécia); Gilberta Rocha (Centro de Estudos Sociais da Universidade dos Açores, Portugal); Gonzalo Saravi (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social de la Ciudad de México, México); Hustana Vargas (Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Brasil); Jack Barbalet (Institute for Humanities and Social Sciences da Australian Catholic University, Austrália); João Arriscado Nunes (Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Portugal); João Ferreira de Almeida (Iscte – Instituto Universitário de Lisboa, Escola de Sociologia e Políticas Públicas, Portugal); João Peixoto (Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa, Portugal); João Sedas Nunes (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, Portugal); Jorge Caleiras (Instituto da Segurança Social, Portugal); José A. Amozurrutia (Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades da Universidad Nacional Autónoma de México, México); José Augusto Palhares (Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal); José Carlos Venâncio (Universidade da Beira Interior, Portugal); José Machado Pais (Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal); Juarez Dayrell (Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil); Luís Baptista (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, Portugal); Luísa Veloso (Iscte – Instituto Universitário de Lisboa, Escola de Sociologia e Políticas Públicas, Portugal); Manuel Carlos Silva (Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, CICS.NOVA.UMinho, Portugal); Manuel Fernández-Esquinas (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Espanha); Mar Venegas (Faculdade de Educação da Universidade de Granada, Espanha); Maria Alice Nogueira (Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil); Maria das Dores Guerreiro (Iscte – Instituto Universitário de Lisboa, Escola de Sociologia e Políticas Públicas, Portugal); Maria de Lourdes Lima dos Santos (Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal); Marta Cocco da Costa (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil); Monika Schroettle (Faculty of Rehabilitation Sciences da Dortmund University, Alemanha); Nicole Pfaff (Universidade de Essen, Alemanha); Paola Borgna (Universidade de Turin, Itália); Renate Klein (College of Education and Human Development da University of Maine, EUA); Sofia Gaspar (Iscte – Instituto Universitário de Lisboa) e Vania Baldi (Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, Portugal)

Assistente Editorial: Marta Luís Pereira

Propriedade do Título: Associação Portuguesa de Sociologia

Apresentação da Revista: A *SOCIOLOGIA ON LINE* é a revista científica da Associação Portuguesa de Sociologia, apresentando uma política de acesso livre e encontrando-se todos os artigos publicados disponíveis gratuitamente online. Nesta revista publicam-se artigos originais incluindo trabalhos de investigação, pequenos ensaios ou resenhas de obras publicadas. Aceitam-se propostas para publicação de textos escritos em português, espanhol, italiano, francês e inglês

Edição: Associação Portuguesa de Sociologia

Normas para os Autores: Os textos apresentados para publicação deverão ser textos originais e respeitar as normas de publicação da revista disponíveis online e na última página de cada número da revista

Sistema de Arbitragem: Os artigos enviados para publicação são sujeitos a avaliação independente de pelo menos dois especialistas, sob condições de duplo anonimato

Indexação: Está indexada na Latindex, ERIH PLUS, DRJI e OAJI, e classificada na QUALIS-CAPES (Brasil). Aguarda indexação na SHERPA/RoMEO, SciELO Portugal e The Publication Forum (Finlândia).

Contactos: Associação Portuguesa de Sociologia | Avenida Prof. Aníbal de Bettencourt, 9 | 1600-189 Lisboa | Telefone: 217804738 | Fax: 217940274 | *E-mail:* sociologiaonline@aps.pt

Conceção Gráfica e Composição: Lina Cardoso

Capa: Isabel Rebelo

Web Design: Factis

Revista de Acesso Livre: <http://revista.aps.pt>

ISSN: 1647-3337

Nº de Registo na Entidade Reguladora para a Comunicação Social: 125823

SOCIOLOGIA ON LINE

Three issues per year

N.º 24 December 2020

Editor: Ana Ferreira (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, NOVA FCSH; afferreira@fcsch.unl.pt)

Associate Editors: Dalila Cerejo (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, NOVA FCSH; dalilacerejo@fcsch.unl.pt) and Joana Azevedo (Iscte – Instituto Universitário de Lisboa; joana.azevedo@iscte-iul.pt)

Board Members: João Teixeira Lopes (Faculdade de Letras da Universidade do Porto, FLUP); Madalena Ramos (Iscte – Instituto Universitário de Lisboa); Benedita Portugal e Melo (Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, IE-ULisboa); Dalila Cerejo (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, NOVA FCSH); Lígia Ferro (Faculdade de Letras da Universidade do Porto, FLUP); Paulo Peixoto (Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, FEUC); Ana Maria Brandão (Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, ICS-UMinho); Ana Ferreira (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, NOVA FCSH); Alexandra Aníbal (Câmara Municipal de Lisboa) and Joana Azevedo (Iscte – Instituto Universitário de Lisboa)

Advisory Editors: Ana Delicado (Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal); Ana Nunes de Almeida (Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal); Ana Romão (Academia Militar e Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, CICS.NOVA, Portugal); Anália Torres (Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa, Portugal); António Firmino da Costa (Iscte – Instituto Universitário de Lisboa, Escola de Sociologia e Políticas Públicas, Portugal); António Teixeira Fernandes (Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal); Arturo Rodriguez Morató (Facultad de Economía da Universidad Nacional Autónoma de México, Mexico); Bernard Lahire (Centre national de la recherche scientifique of Université Lyon II, France); Carlos Fortuna (Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Portugal); Eleni Nina-Pazarzi (University of Piraeus, Greece); Gilberta Rocha (Centro de Estudos Sociais da Universidade dos Açores, Portugal); Gonzalo Saravi (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social de la Ciudad de México, Mexico); Hustana Vargas (Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Brazil); Jack Barbalet (Institute for Humanities and Social Sciences, Australian Catholic University, Australia); João Arriscado Nunes (Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Portugal); João Ferreira de Almeida (Iscte – Instituto Universitário de Lisboa, Escola de Sociologia e Políticas Públicas, Portugal); João Peixoto (Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa, Portugal); João Sedas Nunes (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, Portugal); Jorge Caleiras (Instituto de Segurança Social, Portugal); José A. Amozurrutia (Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades da Universidad Nacional Autónoma de México, Mexico); José Augusto Palhares (Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal); José Carlos Venâncio (Universidade da Beira Interior, Portugal); José Machado Pais (Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal); Juarez Dayrell (Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Brazil); Luís Baptista (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, Portugal); Luísa Veloso (Iscte – Instituto Universitário de Lisboa, Escola de Sociologia e Políticas Públicas, Portugal); Manuel Carlos Silva (Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, CICS.NOVA.UMinho, Portugal); Manuel Fernández-Esquinas (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Spain); Mar Venegas (Faculdade de Educação da Universidade de Granada, Spain); Maria Alice Nogueira (Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Brazil); Maria das Dores Guerreiro (Iscte – Instituto Universitário de Lisboa, Escola de Sociologia e Políticas Públicas, Portugal); Maria de Lourdes Lima dos Santos (Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal); Marta Cocco da Costa (Universidade Federal de Santa Maria, Brazil); Monika Schroettle (Faculty of Rehabilitation Sciences of Dortmund University, Germany); Nicolle Pfaff (Universidade de Essen, Germany); Paola Borgna (Universidade de Turin, Italy); Renate Klein (College of Education and Human Development of University of Maine, USA); Sofia Gaspar (Iscte – Instituto Universitário de Lisboa) e Vania Baldi (Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, Portugal)

Editorial Assistant: Marta Luís Pereira

Copyright: Associação Portuguesa de Sociologia

About the Journal: *SOCIOLOGIA ON LINE* is the scientific journal of the Portuguese Sociological Association. It has an open access policy, with all published articles freely available online. This journal publishes original research on social sciences; short essays and book reviews. Proposals for publication can be written in English, Portuguese, Spanish, French or Italian

Publisher: Associação Portuguesa de Sociologia

Submission Guidelines: Only original papers complying to the journal's guidelines, available online and at the last page of each number, are accepted for publication

Refereeing: *SOCIOLOGIA ON LINE* uses a double-blind peer review system with papers being independently evaluated by at least two experts

Abstracting and Indexing: Is indexed in Latindex, ERIH PLUS, DRJI and OAJI, and is classified in QUALIS-CAPES (Brazil). Is under review in SHERPA/RoMEO, SciELO Portugal and The Publication Forum (Finland).

Contact: Associação Portuguesa de Sociologia | Avenida Prof. Aníbal de Bettencourt, 9 | 1600-189 Lisboa | Phone: 217804738 | Fax: 217940274 | E-mail: sociologiaonline@aps.pt

Design and Typeset: Lina Cardoso

Cover: Isabel Rebelo

Web Design: Factis

Open access journal available at: <http://revista.aps.pt>

ISSN: 1647-3337

Number in Entidade Reguladora para a Comunicação Social: 125823



ÍNDICE

Artigos

- O ensino/aprendizagem de métodos e técnicas de investigação social.
Contributos para o desenvolvimento de uma cultura pedagógica 11
José de São José
- Meritocracia escolar e suas influências na condição de jovem
dos alunos da escola pública portuguesa. Uma análise sociológica
às narrativas oficiais 27
Henrique Ramalho
- Políticas culturais e infraestrutura de pesquisa e informação.
O caso português..... 64
José Soares Neves
- A letalidade em ações policiais. Uma revisão do debate a partir da análise
comparativa entre as polícias dos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo 85
*Luís Antônio Francisco de Souza, Carlos Henrique Aguiar Serra,
Marcial A. Garcia Suarez e Gabriel de Sousa Romero*
- Vida de refugiado, vida de estranho. A experiência angolana
no Rio de Janeiro 102
Márcia Regina dos Santos e Rogério Ferreira de Souza

Recensão

- Campos, Ricardo, & Câmara, Sílvia (2020). Arte(s) Urbana(s).
Vila Nova de Famalicão: Húmus 129
Lígia Ferro
- Normas para Autores 135

CONTENTS

Articles

Teaching/learning social research methods and techniques. A contribution for developing a pedagogical culture	11
<i>José de São José</i>	
School meritocracy and its influences on the youth condition of students of the portuguese public school. A sociological analysis of official narratives	27
<i>Henrique Ramalho</i>	
Cultural policies and research and information infrastructure. The portuguese case	64
<i>José Soares Neves</i>	
Lethality in police actions. A review of the debate based on a comparative analysis between the police in the states of Rio de Janeiro and São Paulo	85
<i>Luís Antônio Francisco de Souza, Carlos Henrique Aguiar Serra, Marcial A. Garcia Suarez and Gabriel de Sousa Romero</i>	
Refugee life, stranger's life. The Angolan experience in Rio de Janeiro.....	102
<i>Márcia Regina dos Santos and Rogério Ferreira de Souza</i>	

Book Review

Campos, Ricardo, & Câmara, Sílvia (2020). Arte(s) Urbana(s). Vila Nova de Famalicão: Húmus	129
<i>Lígia Ferro</i>	
Submission Guidelines	137

ARTIGOS
ARTICLES

O ENSINO/APRENDIZAGEM DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO SOCIAL

Contributos para o desenvolvimento de uma cultura pedagógica

TEACHING/LEARNING SOCIAL RESEARCH METHODS AND TECHNIQUES

A contribution for developing a pedagogical culture

José de São José

Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA) & Universidade do Algarve, Faculdade de Economia, Campus de Gambelas, Edifício 9, 8005-139 Faro, Portugal. Email: jsjose@ualg.pt

Resumo: O ensino/aprendizagem de métodos e técnicas de investigação no domínio das ciências sociais expandiu-se significativamente ao longo das últimas décadas, prevendo-se que continue a expandir-se e a adquirir uma relevância ainda maior devido à crescente valorização da capacidade de investigação por parte de universidades, centros de investigação, empresas e outras organizações. Contudo, não existe uma cultura pedagógica no ensino/aprendizagem de métodos e técnicas de investigação social, isto é, não temos uma discussão nem investigação sistemáticas sobre todos os aspetos que dizem respeito ao ensino/aprendizagem destes métodos e técnicas. Através da partilha da sua experiência de lecionação de unidades curriculares desta área científica, e da reflexão que realiza sobre esta experiência à luz da literatura especializada, o autor deste artigo procura contribuir para a discussão dos aspetos pedagógicos no ensino/aprendizagem de métodos e técnicas de investigação social, discussão importante, mas que tarda em se iniciar de uma forma definitiva em Portugal. Após concluir que as suas práticas pedagógicas vão ao encontro do preconizado pela literatura revista, o autor deste artigo vai para além desta literatura, propondo princípios pedagógicos (e práticas pedagógicas) que permitem ultrapassar algumas das suas principais limitações.

Palavras-chave: cultura pedagógica, ensino/aprendizagem, métodos e técnicas de investigação, ciências sociais.

Abstract: The teaching and learning of social research methods has expanded significantly over the last decades and is expected to continue to expand and become even more relevant due to the increasing value that universities, research centers, companies and other organizations ascribe to research capacity. However, there is no pedagogical culture in teaching/learning social research methods, *i.e.*, we do not have a systematic discussion or research on all aspects of teaching/learning these methods. By sharing his experience in teaching curricular units of this scientific area, and reflecting on this experience in light of the specialized literature, the author contributes to the discussion of pedagogical aspects in teaching/learning social research methods, an important and overdue discussion in Portugal. After concluding that his pedagogical principles and practices are in line with those recommended by the revised literature, the author proposes pedagogical principles (and pedagogical practices) that allow to overcome some of its main limitations.

Keywords: pedagogical culture, teaching/learning, social research methods, social sciences.

Introdução

Os métodos e técnicas de investigação social (MTIS) — devendo-se entender a expressão *investigação social* como sinónimo de *investigação no domínio das ciências sociais* — têm a sua origem na época moderna (séc. XVIII), com o advento da industrialização, da urbanização e do capitalismo. Nessa altura, as entidades públicas começaram a sentir a necessidade de compilar informação de diversa natureza sobre as populações, tendo-se então criado alguns instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados. Não obstante os vários desenvolvimentos então ocorridos, sobretudo no domínio da estatística, a institucionalização dos MTIS enquanto campo académico só se dá definitivamente no final do séc. XIX, início do séc. XX, por intermédio do surgimento das primeiras obras e das primeiras disciplinas universitárias sobre o tema (Alastalo, 2008; Crothers & Platt, 2010). O livro da autoria de Émile Durkheim intitulado *Les règles de la méthode sociologique*, publicado pela primeira vez em 1895, é considerado por muitos autores o primeiro manual de MTIS (Alastalo, 2008). Este manual foca-se na investigação quantitativa, surgindo bastantes décadas mais tarde, mais precisamente em 1967, aquele que é considerado o primeiro manual de investigação qualitativa, intitulado *The Discovery of Grounded Theory*, da autoria de Barney Glaser e Anselm Strauss (Alastalo, 2008). O surgimento mais tardio deste último manual justificar-se-á pela afirmação, também mais tardia, da investigação qualitativa na academia. Nos Estados Unidos da América, a Universidade de Chicago e a Universidade de Columbia iniciaram o ensino de MTIS nas primeiras décadas do séc. XX.

Desde o início do séc. XX que o desenvolvimento, ensino/aprendizagem e utilização dos MTIS se tem vindo a expandir de uma forma muito significativa no campo académico (Kilburn, Nind & Wiles, 2014; Nind, Kilburn & Luff, 2015). Por exemplo, nas universidades, o ensino de MTIS está hoje disseminado por cursos de diferentes áreas científicas e de diferentes ciclos de estudo (Kilburn et al., 2014; Nind et al., 2015) e o volume de manuais e de outras publicações sobre a temática é deveras impressionante (Alastalo, 2008), existindo mesmo revistas científicas especializadas sobre metodologias no domínio das ciências sociais, como por exemplo o *International Journal of Social Research Methodology* e o *Forum: Qualitative Social Research*.

Todavia, não é apenas no mundo académico que constatamos a importância dos MTIS. Também as empresas apostam cada vez mais na recolha e tratamento de informação relevante para a sua atividade (Nind et al., 2015). No fundo, as universidades, os centros de investigação e as empresas estão cada vez mais preocupadas com a *capacidade de investigação*, muito particularmente com a capacidade de recolha

e tratamento de informação, sendo esta entendida como fundamental para competir nas sociedades contemporâneas em que a informação tem um papel vital (Kilburn et al., 2014; Nind et al., 2015).

O desenvolvimento da *capacidade de investigação* está, naturalmente, dependente da formação em MTIS. O enfoque na formação e no ensino de MTIS é hoje muito visível em países como os Estados Unidos da América, mas também na União Europeia (Nind et al., 2015). Contudo, vários autores têm chamado a atenção para o facto de que são raros os professores e formadores que têm formação suficiente sobre como ensinar MTIS (Earley, 2014). A inexistência ou insuficiência desta formação tem diversas causas: *i)* a literatura disponível sobre a pedagogia dos MTIS ainda é escassa (Wagner, Garner & Kawulich, 2011; Lewthwaite & Nind, 2016), devendo-se entender por pedagogia não apenas as práticas dos professores em contextos de ensino/aprendizagem, mas também as suas perceções sobre o que é significativo, importante e relevante no processo de ensino/aprendizagem (Nind et al., 2015); *ii)* para além de escassa, esta literatura é limitada, pois está confinada a determinados métodos/áreas disciplinares (Wagner et al., 2011), não aborda os modos como os estudantes aprendem e o que realmente aprendem (Earley, 2014), não discute os métodos de avaliação dos estudantes (Earley, 2014), e não se baseia, na sua maior parte, em investigação empírica (Wagner et al., 2011); *iii)* e os professores continuam a negligenciar as questões pedagógicas na sua prática letiva (Wagner et al., 2011), embora esta realidade esteja a mudar (Kilburn et al., 2014).

Nesta ordem de ideias, temos, num dos lados da balança, uma sólida institucionalização e utilização dos MTIS em diversas esferas sociais, aliada a uma crescente importância atribuída à *capacidade de investigação* e, concomitantemente, à capacidade de ensinar/formar na área dos MTIS e, no outro lado da balança, a inexistência de uma *cultura pedagógica* no domínio dos MTIS (Wagner et al., 2011, p. 75). Na ótica de Wagner et al. (2011, p.75), *cultura pedagógica* refere-se ao seguinte: “troca de ideias num clima de debate sistemático, investigação e avaliação incluindo todos os aspetos do ensino e aprendizagem numa dada matéria”. A inexistência de uma *cultura pedagógica* no domínio dos MTIS comporta várias consequências: “Deixados por sua própria conta, os professores de métodos de investigação contam com uma rede de pares, literatura dispersa e muitas tentativas e erros à medida que desenvolvem e aprimoram os seus próprios cursos de métodos de investigação” (Earley, 2014, p. 243).

Esta ausência de *cultura pedagógica* torna-se ainda mais problemática dadas as representações e as atitudes negativas da generalidade dos estudantes face às unidades curriculares (UC) de MTIS. A evidência empírica mostra que os estudantes: *i)* acham que estas UC são aborrecidas e irrelevantes para as suas necessidades

(Howard & Brady, 2015); *ii*) temem os conteúdos, especialmente das UC de métodos quantitativos, pois associam-nos à matemática (Kilburn et al., 2014); *iii*) e julgam que não é necessário obter uma boa classificação em UC de MTIS para obter sucesso na licenciatura (Kilburn et al., 2014). Howard e Brady (2015) acrescentam que, nos contextos académicos dominados pela *viragem crítica* (*critical turn*), que se traduz, entre outras coisas, numa crítica pós-moderna e pós-estruturalista aos métodos convencionais de investigação, o desinteresse dos estudantes é ainda mais acentuado como resultado do ceticismo que esta *viragem crítica* provoca relativamente às mais-valias de aprender MTIS.

Com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de uma *cultura pedagógica* no ensino/aprendizagem dos MTIS, este artigo partilha, com a comunidade académica, a experiência do autor no ensino de uma UC da área dos métodos qualitativos de um curso de licenciatura em Sociologia, bem como a sua reflexão sobre esta experiência, tendo como pano de fundo a literatura relevante revista. O autor deste artigo propõe princípios pedagógicos (e práticas pedagógicas) que permitem ultrapassar algumas das principais limitações desta literatura.

Ensinar métodos e técnicas de investigação social: O que nos diz a literatura?

Como foi referido anteriormente, a literatura sobre a pedagogia dos MTIS ainda é escassa e limitada. Não obstante, três publicações — uma revisão da literatura (Kilburn et al., 2014) e dois estudos empíricos (Lewthwaite & Nind, 2016; Nind, 2019) — fornecem informação relevante sobre esta temática, embora existam outros estudos menos abrangentes, como por exemplo o realizado por Howard e Brady (2015), que propõe uma pedagogia construtivista.

A revisão da literatura (Kilburn et al., 2014) inclui 24 publicações que dão conta das abordagens pedagógicas adotadas por professores de MTIS (de natureza quantitativa e qualitativa), que exerciam a sua atividade docente em diferentes ciclos de estudo (licenciatura e pós-graduações) no domínio das ciências sociais (sobretudo no Norte da América). Esta revisão constatou que as diversas abordagens pedagógicas refletiam preocupações com três objetivos pedagógicos complementares e inter-relacionados: *i*) tornar a investigação visível (*making the research visible*); *ii*) aprender através da realização de atividades de investigação (*learning by doing research*); *iii*) e refletir sobre o processo de investigação (*reflection on the research process*). O primeiro objetivo pedagógico procura colocar os estudantes em contacto com atividades de investigação, quer através da discussão de exemplos ilustrativos, quer através da realização de determinadas atividades por parte dos

estudantes (ex.: avaliação crítica de resultados de investigação e visionamento de filmes/documentários relevantes). A *aprendizagem ativa*, que na ótica de Bonwell e Eison (1991, p. 2) “implica os estudantes a fazerem coisas e a pensarem nas coisas que estão a fazer” é considerada pela generalidade das publicações revistas como um paradigma pedagógico privilegiado para tornar a investigação visível. O segundo objetivo pedagógico está estritamente relacionado com o primeiro, e inclui ora a realização de atividades de investigação em contextos reais, ora a realização de atividades com dados empíricos reais (ex.: envolver os estudantes na realização e transcrição de entrevistas, e na criação de bases de dados em *softwares* de investigação quantitativa, etc.). O terceiro objetivo pedagógico implica estimular os estudantes para refletirem sobre o que fazem, isto é, sobre as atividades que realizam e sobre as aprendizagens obtidas (ex.: refletir por que é que as técnicas de investigação se devem usar de determinada maneira, fazer um balanço sobre as aprendizagens consolidadas e as aprendizagens ainda não consolidadas).

O estudo realizado por Lewthwaite e Nind (2016), através de um painel de 21 especialistas/professores de MTIS oriundos de diversos continentes (Europa, América, África e Ásia), com experiência ao nível do ensino pós-graduado no domínio das ciências sociais, chega a resultados similares. Este estudo apenas acrescenta ou reforça algumas abordagens, tais como a *aprendizagem baseada no problema* (*problem-based learning*), em que, por exemplo, um problema real de investigação é usado como ponto de partida para abordar determinadas questões metodológicas.

Por último, o estudo realizado por Nind (2019), também realizado junto de um conjunto de especialistas/professores de MTIS (de âmbito internacional), que participavam em programas de doutoramento e/ou em programas de formação avançada para investigadores no domínio das ciências sociais, procurou saber como é que estes ensinavam os conteúdos programáticos aos seus estudantes/formandos. Este estudo partiu do conceito de *conhecimento pedagógico do conteúdo* (*pedagogical content knowledge*) (PCK), muito usado no domínio da formação de professores, que remete para “(...) o conhecimento que os professores desenvolvem ao longo do tempo, através da sua experiência, sobre como ensinar um determinado conteúdo de um modo particular a fim de levar a uma melhor compreensão do aluno” (Loughran, Berry & Mulhall, 2012, p. 7). Este conceito advoga que o ensino envolve algo mais do que a simples transmissão de conhecimento aos estudantes, e que a aprendizagem dos estudantes envolve algo mais do que a simples absorção de informação para posterior regurgitação (Loughran et al., 2012, p. 7).

Nind (2019) constata que existe um PCK genérico, um PCK específico para os MTIS, e ainda PCK específicos para os métodos quantitativos e para os métodos qualitativos. No que toca ao PCK genérico, os resultados apontam para a relevância de

um conjunto de estratégias pedagógicas relacionadas com os seguintes aspetos: *i*) organização (organização dos estudantes e dos conteúdos programáticos); *ii*) ritmo das atividades a desenvolver nas aulas; *iii*) abordagens pedagógicas gerais (aprendizagem experiencial, *aprendizagem ativa*, aprendizagem centrada no estudante); *iv*) diversidade dos estudantes; *v*) necessidades dos estudantes; *vi*) atividades/técnicas para tornar os conteúdos relevantes e cativantes.

Por sua vez, no respeitante ao PCK específico para os MTIS, Nind (2019) isola as seguintes estratégias pedagógicas: *i*) ensinar com, através e sobre dados — dados usados como um *conector pedagógico* (*pedagogic hook*); *ii*) tomar a decisão pedagógica sobre que dados utilizar (dados produzidos pelos próprios estudantes ou dados secundários); *iii*) tomar a decisão pedagógica sobre o tipo de envolvimento dos estudantes com os dados (aprendizagem experiencial, isto é, aprendizagem com dados recolhidos pelos próprios estudantes, ou *aprendizagem ativa* ou baseada no problema, em que os estudantes trabalham ativamente com dados não recolhidos pelos próprios); *iv*) narração (traçar a história de uma pesquisa empírica com dados reais e credíveis); *v*) identificar a teoria por detrás da lógica, a lógica por detrás das decisões, e as decisões por trás da ação (teoria e racionalidade subjacentes ao processo de investigação).

Relativamente ao PCK específico para os métodos quantitativos, as estratégias pedagógicas identificadas são as seguintes: *i*) traduzir a linguagem técnica, em linguagem não técnica/linguagem visual; *ii*) organizar um processo linear de aprendizagem (estruturar uma sequência de conteúdos e atividades com um grau crescente de dificuldade); *iii*) desenvolver materiais para o *livro de atividades* que apoia o processo de ensino/aprendizagem.

Por último, no que diz respeito ao PCK específico para os métodos qualitativos, as estratégias pedagógicas encontradas por Nind (2019) são as seguintes: *i*) explicitar os pontos de vista de partida (*standpoints*), quer de natureza epistemológica, quer de natureza teórica; *ii*) desenvolver o espírito crítico e a reflexividade junto dos estudantes; *iii*) incorporar (*embodying*) os métodos/dados (ex.: envolver profundamente os estudantes nos dados, ora através da leitura em voz alta de excertos de entrevistas, ora através da escrita das suas próprias histórias de vida ou da suas auto-etnografias).

Enquanto as duas primeiras publicações dão ênfase aos objetivos pedagógicos, a terceira foca-se no modo como os MTIS são efetivamente ensinados. Por outras palavras, enquanto as duas primeiras publicações se direcionaram para o *quê* (objetivos pedagógicos), a última preocupa-se em dar conta do *como* (estratégias e atividades pedagógicas usadas).

Conforme mencionado na introdução, a literatura sobre a pedagogia dos MTIS ainda é escassa e exhibe diversas limitações. As limitações que mais sobressaem nas

três publicações acabadas de rever são: *i*) a ausência de discussão dos métodos de avaliação dos estudantes; *ii*) a ausência de discussão do papel da avaliação no processo de ensino/aprendizagem; *iii*) a negligência das perspectivas dos estudantes sobre a pedagogia dos MTIS.

O modo como se ensina/aprende não se dissocia do modo como se avalia. Por outras palavras, ensino/aprendizagem e a avaliação são duas faces da mesma moeda. Daí a ausência de discussão da questão da avaliação, não só do seu *modus operandi*, mas também do seu papel no próprio processo de ensino/aprendizagem, ser particularmente problemática. O autor deste artigo procurou ultrapassar estas limitações no âmbito da lecionação de uma UC de MTIS, nos termos que se descrevem na próxima seção.

A negligência das perspectivas dos estudantes sobre a pedagogia dos MTIS também é problemática, dado que a prática de ensinar (perspetivas dos docentes) não se dissocia da prática de aprender (perspetivas dos estudantes). As práticas de ensino/aprendizagem estabelecem-se no quadro de uma relação entre professores e estudantes. Voltar-se-á a esta limitação na conclusão.

A estas três limitações pode-se ainda acrescentar o foco predominante nos cursos de pós-graduação, o que poderá limitar o alcance e a pertinência desta literatura.

Ensinar métodos e técnicas de investigação social: partilha de uma experiência

Nesta seção descreve-se uma experiência de ensino de MTIS que se iniciou no ano letivo 2007-2008. Na altura, a UC lecionada tinha a designação de *Métodos e Técnicas de Investigação Sociológica I* (focada sobre a investigação qualitativa), tendo sido alterada no ano letivo 2016-2017 (no seguimento de uma mudança na estrutura curricular e no plano de estudos da licenciatura) para *Métodos e Técnicas de Investigação Qualitativa* (MTIQual). Esta UC é parte integrante do plano de estudos da licenciatura em Sociologia (em uma Universidade portuguesa, 2º ano, 2º semestre) e tem os seguintes objetivos de aprendizagem: *i*) identificar e explicar as principais características da investigação qualitativa e as suas principais etapas; *ii*) entender a multiplicidade de abordagens no domínio da investigação qualitativa; *iii*) definir perguntas de partida e realizar revisões da literatura; *iv*) desenvolver modelos de análise no âmbito de investigações qualitativas; *v*) compreender as principais técnicas de amostragem não probabilística; *vi*) delinear planos de amostragem; *vii*) identificar e explicar as principais técnicas de recolha de dados qualitativos; *viii*) conceber guiões de entrevista semiestruturados; *ix*) explicar as principais técnicas de

condução de entrevistas qualitativas; x) descrever os principais critérios de avaliação da qualidade da investigação qualitativa; xi) desenvolver o pensamento crítico, as competências de comunicação oral e escrita, e a capacidade de trabalho em equipa. Os objetivos de aprendizagem (assim como os conteúdos programáticos) foram definidos não só através da análise de Fichas de Unidade Curricular (FUC) idênticas pertencentes a outros cursos da área das ciências sociais, tanto de universidades nacionais como estrangeiras, como também através da partilha de experiências e da troca de impressões com colegas que lecionam UC de MTIS. É de referir que a FUC de MTIQual foi oportunamente aprovada pelo Conselho Pedagógico da Faculdade em que a licenciatura se integra, assim como pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

Princípios pedagógicos e estratégia pedagógica geral

Uma vez definidos os objetivos de aprendizagem e os conteúdos programáticos, surgiu a necessidade de pensar nos métodos de ensino/aprendizagem e nos métodos de avaliação. Apesar de as FUC então analisadas de cursos de outras universidades terem informação suficiente sobre os métodos de avaliação, a informação sobre os métodos de ensino/aprendizagem era escassa e incompleta. A isto adicionou-se também a escassa e incompleta literatura sobre a pedagogia dos MTIS. Perante este cenário, o docente recorreu a um conjunto de experiências e saberes para definir um determinado número de princípios pedagógicos para a sua docência, nomeadamente o modo como tinha sido ensinado pelos seus professores, a sua experiência de investigação, bem como alguma informação geral sobre pedagogia no ensino superior. No que respeita a este último aspeto, o docente aderiu ao paradigma da *aprendizagem ativa*, tal como foi explanado por Bonwell e Eison (1991), paradigma determinante na estruturação dos três grandes princípios seguidos no ensino da UC de MTIQual, principalmente do primeiro princípio (o termo paradigma é aqui usado como conjunto de pressupostos e de métodos, distinguindo-se de estratégia, aqui entendida como sinónimo de plano de ação).

O primeiro princípio pedagógico seguido na UC de MTIQual estabelece que o ensino/aprendizagem de MTIS é mais eficaz se envolver a participação ativa dos estudantes na realização de atividades práticas (em vez de lhes atribuir um papel passivo como meros recetáculos dos conhecimentos transmitidos pelo docente). Segundo, o princípio de que a avaliação, mais concretamente a avaliação contínua, pode (e deve) ser uma componente importante da estratégia de ensino/aprendizagem, interligando-se com as atividades letivas de natureza teórico-prática. A avaliação não deve ter a função exclusiva de avaliar, mas também de contribuir para o reforço do ensino/aprendizagem, principalmente quando o estudante tem

a oportunidade de receber comentários e sugestões do docente sobre o trabalho que é sujeito a avaliação. Terceiro, o princípio de que a avaliação de competências e conhecimentos deve ser precedida pelo treino/aplicação prática dessas mesmas competências e conhecimentos. A concretização deste princípio contribui para aumentar a confiança dos estudantes e para diminuir a ansiedade relacionada com a avaliação. O segundo e o terceiro princípios ultrapassam duas das limitações da literatura revista sobre a pedagogia dos MTIS, nomeadamente, a ausência de discussão dos métodos de avaliação dos estudantes e do papel da avaliação no processo de ensino/aprendizagem.

Com base nestes princípios, e considerando a dimensão máxima da turma (30 alunos), o docente tomou as seguintes decisões. As aulas são de natureza teórico-prática, significando uma constante mobilização, de forma articulada, da teoria e da prática ao longo do semestre. As aulas teórico-práticas interligam-se com a avaliação contínua, interligação esta que se inicia após a realização das aulas introdutórias, nas quais são discutidos, através de uma abordagem pedagógica tendencialmente mais expositiva, conteúdos básicos de natureza epistemológica e ontológica (correspondentes aos dois primeiros objetivos de aprendizagem). Os estudantes iniciam a avaliação contínua logo após as primeiras aulas do semestre. A forte interligação entre as aulas teórico-práticas e a avaliação contínua é a característica central da estratégia pedagógica (plano de ação) adotada pelo docente.

A avaliação contínua consiste na realização de um portefólio de grupo (trabalho realizado em grupos de 3 a 5 estudantes nos períodos fora das aulas), que é composto por quatro atividades: *i)* pergunta de partida e revisão da literatura; *ii)* modelo de análise e perguntas de investigação; *iii)* plano de amostragem; *iv)* guião de entrevista semiestruturada. A temática do portefólio de grupo é identificada durante as primeiras aulas através de um processo de negociação entre o docente e os estudantes e, uma vez selecionada, fica a mesma para todos os grupos de trabalho. Seguidamente, o docente seleciona um conjunto reduzido de textos (cerca de 6) sobre a temática (normalmente atas dos congressos da Associação Portuguesa de Sociologia) e torna-os acessíveis aos estudantes através da tutoria eletrónica. Apesar da temática do portefólio de grupo ser a mesma para todos os grupos de trabalho, o docente assegura que as perguntas de partida e as perguntas de investigação sejam diferentes, garantindo assim que os portefólios sejam também eles diferentes.

A operacionalização da interligação das aulas teórico-práticas com a avaliação contínua processa-se do seguinte modo: *i)* o docente aborda a questão da pergunta de partida e da revisão da literatura do ponto de vista conceptual e técnico, fornecendo exemplos de perguntas de partida formuladas corretamente e analisando uma revisão da literatura levada a cabo numa investigação qualitativa; *ii)* seguidamente os

estudantes realizam atividades práticas (exercícios) relacionadas com estes conteúdos programáticos, nomeadamente definem perguntas de partida sobre um determinado tema e realizam uma *mini* revisão da literatura com base num número reduzido de textos fornecidos pelo docente; *iii*) após a finalização destas atividades práticas, os estudantes iniciam a realização da primeira atividade do portefólio de grupo (formulação de uma pergunta de partida sobre a temática previamente selecionada e a realização de uma revisão da literatura com base nos textos também previamente selecionados) e acordam com o docente a data limite para a sua entrega; *iv*) após a receção de uma versão provisória da primeira atividade realizada por cada um dos grupos de trabalho, o docente, logo que possível, fornece comentários/sugestões sobre cada uma das atividades (estes comentários/sugestões são realizadas, sobretudo, nas tutorias presenciais com a presença de todos os estudantes, permitindo-se desta forma que todos ouçam os comentários sobre as atividades realizadas por todos os grupos de trabalho; *v*) os estudantes têm a oportunidade de integrar estes comentários/sugestões nas respetivas atividades antes de procederem à entrega definitiva do portefólio no final do semestre. Estes procedimentos vão-se repetindo até que as quatro atividades sejam entregues ao docente por todos os grupos de trabalho. Por exemplo, no que toca à última atividade, depois de o docente abordar os aspetos concetuais e técnicos sobre as entrevistas semiestruturadas, de discutir um exemplo de entrevista semiestruturada e de solicitar aos estudantes a realização de um *mini* guião de entrevista semiestruturada, dá-se o início à realização do guião de entrevista semiestruturada que vai ser sujeito a avaliação (este guião é desenvolvido a partir do modelo de análise e das perguntas de investigação definidas na atividade anterior do portefólio de grupo). De igual modo, o docente formula comentários e sugestões sobre esta última atividade, que podem ser integrados na versão final. Importa sublinhar que este modo de interligação entre as aulas e a avaliação contínua foi sendo aperfeiçoado ao longo do tempo através de sucessivas avaliações informais levadas a cabo conjuntamente pelo docente e pelos estudantes.

Confrontação da estratégia pedagógica adotada pelo docente com a literatura anteriormente revista

Ao longo da sua trajetória de ensino de MTIS, o docente nunca teve formação pedagógica geral nem formação pedagógica específica sobre a pedagogia dos MTIS. Também não recorreu, tal como seria desejável, à leitura de literatura sobre a pedagogia dos MTIS, até porque esta era praticamente inexistente. Isto quer dizer que só muito recentemente iniciou, de uma forma sistemática, a leitura de literatura especializada e tomou conhecimento das publicações anteriormente revistas. Não obstante, os objetivos pedagógicos (Kilburn et al., 2014; Lewthwaite & Nind, 2016)

e as estratégias/atividades pedagógicas (Nind, 2019) revistas mais acima encontram-se no modo como as aulas de MTIQual funcionam. Por exemplo, o objetivo pedagógico tornar a investigação visível é alcançado através da discussão de exemplos de componentes do processo de investigação, tais como exemplos de perguntas de partida e de revisões da literatura. Por seu lado, o objetivo pedagógico aprender através da realização de atividades de investigação é perseguido através da realização de atividades práticas, tais como definição de perguntas de partida e realização de uma *mini* revisão da literatura, assim como através da realização das quatro atividades do portefólio de grupo. Por último, o objetivo pedagógico refletir sobre o processo de investigação atinge-se através do fornecimento de comentários e sugestões sobre as atividades realizadas pelos estudantes, inclusive sobre as atividades que compõem o portefólio de grupo, ações que despoletam nos estudantes a reflexividade e a autocrítica. Na tabela 1 distribuem-se todas as atividades desenvolvidas no âmbito da UC MTIQual pelos três objetivos pedagógicos enunciados por Kilburn e colaboradores (2014) e Lewthwaite e Nind (2016).

Tabela 1 Distribuição das atividades realizadas no âmbito da UC MTIQual pelos três objetivos pedagógicos identificados por Kilburn e colaboradores (2014) e Lewthwaite e Nind (2016)

Tornar a investigação visível	Aprender através da realização de atividades de investigação	Refletir sobre o processo de investigação
<ul style="list-style-type: none"> – Discussão de exemplos de perguntas de partida – Discussão de revisões da literatura – Discussão de exemplos de modelos de análise – Discussão de exemplos de perguntas de investigação – Narração de um processo de conceção de um modelo de análise e de definição de perguntas de investigação – Discussão de exemplos de planos de amostragem – Discussão de exemplos de guiões de entrevista semiestruturados 	<ul style="list-style-type: none"> – Exercício 1: Definição de perguntas de partida sobre um tema de investigação – Exercício 2: Realização de uma mini revisão da literatura com base num conjunto limitado de textos – Realização da primeira atividade do portefólio de grupo – Exercício 3: Conceção de um modelo de análise a partir de uma pergunta de partida e de uma revisão da literatura – Exercício 4: Definição de perguntas de investigação com base no modelo de análise desenvolvido – Realização da segunda atividade do portefólio de grupo – Exercício 5: Definição de planos de amostragem com base em populações-alvo e perguntas de investigação fornecidas pelo docente – Realização da terceira atividade do portefólio de grupo – Exercício 6: Realização de um mini guião de entrevista semiestruturada com base num modelo de análise e de perguntas de investigação fornecido pelo docente – Realização da quarta atividade do portefólio de grupo 	<ul style="list-style-type: none"> – Comentários e sugestões do docente sobre as atividades práticas realizadas pelos estudantes ao longo do semestre, inclusive sobre cada uma das atividades do portefólio de grupo

Nota: apesar de cada uma das atividades descritas estar inserida apenas num dos objetivos pedagógicos, admite-se que uma certa atividade possa contribuir para a concretização de dois ou três objetivos pedagógicos.

Relativamente às estratégias pedagógicas identificadas por Nind (2019), importa referir que a *aprendizagem ativa*, que faz parte do PCK genérico e do PCK relativo aos MTIS é o paradigma adotado pelo docente nas suas aulas (incluindo na concretização da modalidade de avaliação contínua), e que a narração, estratégia integrante do PCK dos MTIS, é praticada pelo docente quando discute exemplos de componentes do processo de investigação, tal como a revisão da literatura, e quando descreve o processo de conceção de um modelo de análise e de definição de perguntas de investigação. A teoria e a racionalidade que subjazem ao processo de investigação, que também integram o PCK dos MTIS, são aspetos que o docente procura constantemente abordar ao longo das aulas e dos comentários que faz sobre as atividades do portefólio de grupo entregues pelos estudantes. No que concerne às estratégias que integram o PCK dos métodos qualitativos, a explicitação dos pontos de vista epistemológicos e ontológicos é realizada nas aulas iniciais, enquanto o desenvolvimento do espírito crítico e da reflexividade junto dos estudantes é algo que o docente persegue em todas as aulas e, muito particularmente, nos momentos em que comenta as atividades do portefólio de grupo. As únicas estratégias que não são usadas pelo docente são ensinar com, através e sobre dados e incorporar os métodos/dados. Isto prende-se com o facto de os objetivos de aprendizagem da UC de MTIQual não prever a utilização de dados de investigação (existe outra UC na licenciatura que se foca na análise qualitativa de dados).

Assim, embora a literatura revista se foque, sobretudo, em cursos de pós-graduação, por um lado, e em vários cursos de ciências sociais (não apenas de Sociologia), por outro, a experiência letiva acabada de descrever mostra que os objetivos/princípios e estratégias pedagógicas discutidas na literatura revista se podem aplicar, com mais ou menos adaptações, no ensino/aprendizagem de MTIS no âmbito de uma licenciatura em Sociologia. Contudo, a experiência letiva anteriormente descrita também contribui para reforçar as principais limitações desta literatura, bem como para mostrar como é que estas podem ser ultrapassadas.

Avaliação da estratégia pedagógica: pontos de vista do docente e dos estudantes

Ao longo dos anos o docente foi realizando, conjuntamente com os estudantes, avaliações informais (discussão em sala de aula) sobre o modo de funcionamento da UC e a estratégia pedagógica adotada. Das notas registadas pelo docente, destacam-se as que são apresentadas seguidamente.

São várias as vantagens identificadas pelo docente. Primeiro, a generalidade dos estudantes exhibe um elevado envolvimento/comprometimento com a UC (os níveis de assiduidade e de envolvimento com as atividades são elevados). Segundo,

os estudantes tomam consciência mais facilmente do que *fazem bem* e do que *fazem menos bem*, e desta forma ficam mais motivados para futuras aprendizagens. Terceiro, o *stress* exibido pelos estudantes no início do semestre diminui após a realização das primeiras aulas de índole mais prática e da primeira atividade do portefólio de grupo e, concomitantemente, assiste-se a um aumento progressivo dos seus níveis de confiança. Quarto, a taxa de aprovação dos estudantes que optam pela modalidade de avaliação contínua é normalmente de 100%.

Por sua vez, os estudantes também têm identificado várias vantagens. Primeiro, afirmam gostar da UC, pois esta inclui muitas atividades práticas. Segundo, sublinham que aprendem mais através da realização de atividades práticas do que através da simples escuta do professor. Terceiro, valorizam bastante os comentários e sugestões realizadas pelo docente sobre as atividades do portefólio de grupo, sublinhando que constituem um contributo essencial para a sua aprendizagem, para além de permitirem melhorar as atividades e, conseqüentemente, a classificação final. Por último, também referem que a entrega faseada das atividades do portefólio evita que deixem “tudo para a última hora”.

A grande desvantagem identificada pelo docente é a significativa quantidade de tempo que é exigida pela avaliação contínua, nomeadamente a leitura das atividades do portefólio de grupo e os comentários sobre as mesmas. O docente reconhece, ainda, que este modelo de funcionamento da UC será mais difícil de implementar em turmas de grande dimensão.

Da parte dos estudantes, a principal desvantagem identificada consiste também no número significativo de horas que têm que dedicar à UC, embora reconheçam que é deveras compensador.

Conclusões

Conforme foi clarificado na introdução, este artigo tem como objetivo contribuir para a discussão da pedagogia dos MTIS, discussão esta que é premente, particularmente em Portugal. Por outras palavras, este artigo pretende fazer um contributo para o desenvolvimento de uma *cultura pedagógica*, que, segundo Wagner et al. (2011), inclui promover o debate, a investigação e a avaliação sobre todos os aspetos que se relacionam com o ensino/aprendizagem de MTIS.

Após a reflexão realizada neste artigo, importa delinear algumas notas conclusivas. Primeiro, os princípios e as estratégias pedagógicas usadas pelo docente vão, em termos gerais, ao encontro da literatura revista sobre a pedagogia dos MTIS não só no que respeita ao que esta literatura propõe em termos de objetivos pedagógicos, mas também no que propõe em termos de PCK genérico, PCK

específico para os MTIS e PCK específico para os métodos qualitativos. Isto mostra que, não obstante as especificidades da literatura revista, é possível aplicar os princípios e as estratégias pedagógicas por esta sugerida no contexto do ensino/aprendizagem de uma UC de métodos qualitativos numa licenciatura de Sociologia.

Segundo, não obstante esta convergência geral entre o preconizado pela literatura revista e os princípios e estratégias pedagógicas utilizadas pelo docente, a prática letiva deste último vai para além do que é recomendado pela referida literatura, colmatando algumas das suas principais limitações. Partindo da adesão ao paradigma da *aprendizagem ativa*, o docente propõe a adoção de três princípios pedagógicos, em que dois deles possibilitam ultrapassar limitações importantes da literatura sobre a pedagogia dos MTIS, nomeadamente: a avaliação contínua deve ser concebida como um elemento do método de ensino/aprendizagem, e a avaliação deve ser precedida por treino. Estes princípios suportam uma estratégia pedagógica que aposta fortemente na interligação entre aulas teórico-práticas e avaliação contínua, aposta que tem sido avaliada pelo próprio docente e pelos estudantes de uma forma francamente positiva, embora alguns aspetos menos positivos se tenham vindo a identificar.

Terceiro, embora a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem seja uma prioridade do denominado Processo de Bolonha, o desenvolvimento das competências pedagógicas dos professores do ensino superior faz-se, tal como reconhece o Relatório de Implementação do Processo de Bolonha (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018), através de uma aprendizagem no trabalho (*learning on the job*), pois a formação pedagógica não é um requisito para o acesso à profissão de docente neste nível de ensino. Assim, os princípios e as estratégias pedagógicas discutidas na literatura revista, algumas das quais preconizadas pelo Processo de Bolonha como, por exemplo, a *aprendizagem ativa*, acabam por não estar disseminadas no ensino superior devido à inexistência de uma política coerente de formação pedagógica dos professores deste nível de ensino. Em última instância, isto contribui para a inexistência de uma verdadeira *cultura pedagógica* no ensino superior.

Quarto, este artigo não tem como objetivo estabelecer um conjunto de padrões de ação ou de boas práticas no que respeita ao ensino/aprendizagem de MTIS, pois tal desígnio poderia limitar o desenvolvimento de uma *cultura pedagógica* e obscurecer as especificidades subjacentes não só a cada UC, mas também a cada unidade orgânica e mesmo a cada Universidade. O objetivo deste artigo é apenas o de contribuir para a discussão da pedagogia dos MTIS no ensino superior.

Por último, é importante que esta discussão em torno da pedagogia dos MTIS (e da pedagogia no ensino superior em geral), prossiga no futuro, através da

integração não só das perspectivas dos professores/formadores, mas também das perspectivas dos estudantes/formandos. Esta discussão poderá realizar-se não só no interior de cada Universidade — em *workshops* criados para o efeito ou em sessões de debate promovidas pelos conselhos pedagógicos — mas também em eventos de âmbito nacional e internacional que promovam a partilha de experiências pedagógicas. Também é importante que esta discussão se desenvolva com base em estudos empíricos e não apenas a partir de reflexões pessoais. Seria útil que estes estudos procurassem identificar e compreender as ações protagonizadas não só pelos professores, mas também pelos estudantes, com o intuito de promover a aquisição de conhecimentos e competências em termos de MTIS.

Notas

Por decisão pessoal, o autor do texto escreve segundo o novo acordo ortográfico.

Referências

- Alastalo, M. (2008). The History of Social Research Methods. In P. Alasuutari, L. Bickman, & J. Brannen (Eds.), *The Sage Handbook of Social Research Methods* (pp. 26-41). Los Angeles: Sage Publications.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. Washington, D.C.: School of Education and Human Development, The George Washington University.
- Crothers, C., & Platt, J. (2010). The History and Development of Sociological Social Research Methods. In C. Crothers (Ed.), *Historical Developments and Theoretical Approaches in Sociology* (Vol. 1, pp. 44-64). Singapore: EOLSS Publishers/UNESCO.
- Earley, M. A. (2014). A synthesis of the literature on research methods education. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 242-253.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Howard, C., & Brady, M. (2015). Teaching social research methods after the critical turn: challenges and benefits of a constructivist pedagogy. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(5), 511-525.
- Kilburn, D., Nind, M., & Wiles, R. (2014). Learning as Researchers and Teachers: The Development of a Pedagogical Culture for Social Science Research Methods? *British Journal of Educational Studies*, 62(2), 191-207.
- Lewthwaite, S., & Nind, M. (2016). Teaching Research Methods in the Social Sciences: Expert Perspectives on Pedagogy and Practice. *British Journal of Educational Studies*, 64(4), 413-430.

- Loughran, J., Berry, A., & Mulhall, P. (2012). Pedagogical Content Knowledge. In J. Loughran, A. Berry, & P. Mulhall (Eds.), *Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge*. (PROFL, Vol. 12, pp. 7-14). Rotterdam: SensePublishers.
- Nind, M. (2019). A new application for the concept of pedagogical content knowledge: teaching advanced social science research methods. *Oxford Review of Education*, 46(2), 185-201. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1644996>.
- Nind, M., Kilburn, D., & Luff, R. (2015). The teaching and learning of social research methods: developments in pedagogical knowledge. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(5), 455-461.
- Wagner, C., Garner, M., & Kawulich, B. (2011). The state of the art of teaching research methods in the social sciences: towards a pedagogical culture. *Studies in Higher Education*, 36(1), 75-88.

Data de submissão: 10/12/2019 | **Data de aceitação:** 05/10/2020



MERITOCRACIA ESCOLAR E SUAS INFLUÊNCIAS NA CONDIÇÃO DE JOVEM DOS ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA

Uma análise sociológica às narrativas oficiais

SCHOOL MERITOCRACY AND ITS INFLUENCES ON THE YOUTH CONDITION OF STUDENTS OF THE PORTUGUESE PUBLIC SCHOOL

A sociological analysis of official narratives

Henrique Ramalho

Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação, Departamento de Psicologia e Ciências da Educação, Centro de Estudos em Educação, Tecnologia e Saúde (CI&DETS). Rua Maximiano Aragão, 3504-501 Viseu, Portugal. Email: hpramalho@esev.ipv.pt

Resumo: Neste estudo, analisam-se os rumos formalmente instituídos da agenda meritocrática do sistema escolar, tendo como referência específica a *ocupação* de aluno. Tem como principal objetivo compreender o modo como a estrutura legal e normativa do sistema arrola as asserções suscitadas pelos domínios da prestação do serviço educativo, da organização e gestão escolar e da estrutura curricular, culminando na afirmação abundantemente focalizada nos resultados escolares dos alunos. Volvidas cerca de três décadas sobre a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), importa-nos atender à evolução do interesse do legislador em prescrever a educação da juventude, com o encargo de ser aluno, em linha com o argumento da *meritocratização*. Procedemos a uma análise de conteúdo sistemática da legislação de referência. As nossas conclusões são induzidas na base da hipótese da consolidação de um sistema educativo que se apresenta com uma forte tendência de *meritocratização* das *juventudes* que o frequentam.

Palavras-chave: meritocracia escolar, condição de jovem, meritocratização do sistema, meritocracia normalizada.

Abstract: This study analyzes the formally instituted directions of the meritocratic agenda of the school system, having as a specific reference the *occupation* of a student. Its main goal is to understand how the legal and normative structure of the system lists the assertions raised by the domains of educational service provision, school organization and management, and the curriculum structure, culminating on its main focus on students' school results. Three decades after the publication of the Basic Law of the Educational System (LBES), we analyze the evolution of legislator's interest on prescribing youth's education and, specifically, the occupation of being a student, according to the argument of *meritocratization*. We proceed with a systematic content analysis of the reference legislation. Our conclusions are based on the hypothesis of the consolidation of the educational system through a strong tendency of *meritocratization of the youth*.

Keywords: school meritocracy, youth condition, meritocratization of the system, normalized meritocracy.

Introdução

Com a evolução das políticas educativas, na senda de uma arquitetura do sistema educativo que se tem vindo a (re)instituir com base nos velhos dogmas dos paradigmas socioculturais industrial, racional e, articuladamente, do paradigma tecnológico da educação (Bertrand & Valois, 1994), confrontamo-nos com uma, de entre outras, possibilidades de análise, compreensão e interpretação do modo como os jovens que frequentam a escola pública portuguesa têm vindo a ser, subtilmente, “institucionalizados” numa arquitetura de escola cada vez mais *meritocratizada* (Giret, 2006; Tenret, 2011). Tratando-se de um estudo inscrito na sociologia da educação, procura-se analisar os rumos formalmente instituídos da agenda meritocrática do sistema escolar português, privilegiando a intenção de compreender o modo como a estrutura legal e normativa do sistema educativo, tendo em conta a sua orientação para a educação de *juventudes*, arrola as asserções suscitadas pelos domínios da prestação do serviço educativo, da organização e gestão escolar, da estrutura curricular e conseqüente oferta educativa/formativa, culminando na afirmação abundantemente focalizada nos resultados escolares dos alunos. Congruentemente, volvidas três décadas sobre a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86), importa-nos atender à evolução do interesse do legislador em prescrever a forma de olhar e conceber a juventude com o encargo de ser aluno, em linha com o argumento da *meritocratização* do sistema educativo.

Congruentemente, a linha metodológica adotada convoca-nos para um quadro legislativo de referência, estabelecido num horizonte temporal compreendido entre 1999 e 2016, com propósitos de macro análise e conseqüente interpretação do discurso oficial em torno dos seguintes aspetos: *i*) quadros de valor e de excelência escolar; *ii*) metas curriculares e conseqüente assunção do conjunto de conhecimentos e capacidades essenciais que o aluno tem de adquirir e desenvolver, por ano de escolaridade ou ciclo, nas diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário; *iii*) organização e a gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, e a avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades; *iv*) estatuto do aluno e ética escolar; *v*) avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário.

Metodologicamente, procedemos a uma análise de conteúdo sistemática da legislação de referência. Desenvolvemos uma sistematização de procedimentos do tipo temático categorial, prosseguindo com a definição das respetivas categorias, atendendo, especialmente, à *homogeneidade* e *pertinência qualitativa* dos temas adjacentes (Bardin, 1995), obedecendo a uma metodologia de análise de *inferência não frequencial*, alinhada com um exercício de agrupamento de *significações da mensagem*,

recorrendo a um processo de *enumeração* de referências específicas empiricamente relevantes (Almeida & Pinto, 1995).

A condição do jovem que mora no aluno e os processos de institucionalização juvenil na linha da meritocracia normalizada

A crença, cada vez mais vigorosa, na meritocracia escolar instituída na linha de uma matriz ideológica que, recorrendo à respetiva planificação política do projeto da escolarização contemporânea, procura legitimar e justificar a arquitetura dos atuais sistemas educacionais, reveste-se de um realinhamento da educação, do funcionamento da escola e da ação dos seus atores, com especial destaque para os alunos, pelos paradigmas socioculturais industrial, racional e, articuladamente, do paradigma tecnológico da educação (Bertrand & Valois, 1994).

Algo a que corresponderá, mais latamente, à produção de conceções políticas instrumentais e utilitárias suscitadas pelas fronteiras filosófico-políticas e ideológicas da contextualização social (e, necessariamente, sociológica) dos papéis, dos saberes, dos processos de legitimação e institucionalização da *condição de jovem*, de que decorre, também, o estatuto sociocultural dos alunos de uma dada época.

Dizer, também, que aquelas fronteiras filosófico-políticas e ideológicas enunciam-se com recurso a paradigmas centrados na procura e produção de resultados através de testes padronizados, avaliação da *performance* dos alunos (e professores), responsabilização individual dos atores que são submetidos a esses testes, valorização do desempenho individual proeminente, gestão e realização de resultados educacionais em linha com os moldes empresariais (Ravitch, 2011; Goldthorpe & Jackson, 2008).

Perante essas considerações, a naturalização da meritocracia na escola pública tem vindo a ser submetida a um fluxo ideológico progressivamente crescente, simetrizado por uma “nova cultura de performatividade competitiva” (Ball, 2002, p. 8) que se tem vindo a instalar na sociedade neoliberal.

A propósito, a própria noção de mérito/meritocracia surge pouco clarificada nos discursos oficiais, limitando-se a surgir semanticamente

(...) diluída nas discussões sobre desempenho e sua avaliação, justiça social, reforma administrativa e do Estado, neoliberalismo, competência, produtividade, etc., e nunca de forma clara e explícita. E para culminar, não há, do ponto de vista histórico, quase nenhuma preocupação da sociedade civil com essa questão, tampouco trabalhos e pesquisa sobre o tema (Barbosa, 2003, p. 21).

Nesta linha de análise, este trabalho dá especial destaque à noção de *meritocracia normalizada*, que corresponde ao modo como se formaliza o efeito da escolarização (meritocrática) na formação das juventudes.

Cremos, portanto, que os jovens que frequentam a escola pública têm vindo a ser, subtilmente, institucionalizados numa arquitetura de escola cada vez mais *meritocratizada* com base na crença do esforço individual enquanto critério mais privilegiado para inscrever a *condição de jovem* num sistema social e escolar justo para todos, ainda que, paradoxalmente, se afirme, também, como mecanismo de legitimação antecipada das desigualdades sociais em que os jovens são circunstanciados. A isto parece, também, corresponder uma interpretação da planificação social contemporânea assente na definição de desigualdades justas e naturais, dado que resultam do *achievement*, do acesso a funções e da aquisição de estatutos sociais e culturais, pela via da maior ou menor escolarização e dos seus efeitos em cada um.

Neste caso, a *meritocracia normalizada* desenvolve uma retórica apologética da igualdade de acesso às oportunidades, aceitando, contudo, as desigualdades multiplicadas por processos normativizados, para muitos, originadas pelo estigma do *selfmade man* (Dubet, 2001; Contardo, 2008). A propósito, a escola e o conseqüente efeito planificado de escolarização veiculam, eficazmente, essa retórica normalizada:

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que — sob as aparências da equidade formal — sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, as aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de ‘dons’ ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em ‘distinção de qualidade’, e legitima a transmissão da herança cultural (Bourdieu, 2007, p. 58).

Tal argumento ganha maior relevância quando se percebe que esse processo de institucionalização das juventudes no quadro mais vasto da planificação social, o processo de escolarização parece corresponder a um sistema arquitetado, de forma muito relevante, para a determinação das futuras e desiguais posições sociais, culturais e profissionais dos jovens. Algo que pode ser perspectivado nos seguintes termos:

A diversificação dos setores e a existência de forte seleção de entrada para alguns deles levam a uma recomposição das desigualdades, geralmente, mais qualitativas. O segundo argumento é o declínio do valor de mercado do diploma. A estrutura das qualificações profissionais evolui mais lentamente do que a do fluxo de licenciados:

os jovens têm automaticamente cada vez mais dificuldade em encontrar um emprego compatível com o seu nível de qualificação. Por fim, o processo de rebaixamento, criado por esse descompasso entre a oferta e a demanda de graduados, afeta os jovens de maneira muito desigual. Em níveis equiparáveis de educação, gênero, origem social ou origem étnica irão determinar, em grande parte, as chances dos jovens no mercado de trabalho. Assim, em última análise, a manutenção das desigualdades tanto no acesso a um diploma, como no acesso à posição social no mercado de trabalho, decorre das engrenagens do sistema meritocrático (Giret, 2006, p. 2).

Neste caso, a *meritocratização* da escola obedece a um propósito fundamental: serve a sociedade não apenas uma função de socialização e institucionalização educacional, mas também uma função de seleção e estruturação social.

A propósito, não será despendendo alinhar, também, a discussão do *ofício de aluno* e da sua dimensão mais ou menos humanizante com algumas das mais marcantes mutações paradigmáticas do modelo escolar ocidental da atualidade, das quais destacamos, em particular, a aceção da *escola a tempo inteiro* como *novíssimo* modelo de escola pública inaugurado em 2006 (Despacho n° 9265-B/2013).

No quadro daquela planificação social (Silva, 1976, pp. 160-162), assiste-se à instalação de um discurso retórico, altamente sedutor, assente na ideia de liberdade de escolha, erupção de opções, utilidade dos serviços públicos de educação, mas também, de ameaça de desemprego e precaridade laboral. É, aliás, recorrente o facto de a agenda neoliberal apropriar-se desses conceitos, expressando-os com um poderoso efeito ameaçador e domesticador das vontades e dos projetos de vida, cooptando as famílias, os alunos, os professores e a sociedade em geral a contribuir com mais tempo de produtividade, gerando um consenso generalizado sobre a utilidade instrumental da *escola a tempo inteiro*, e assim determinando as relações sociais, laborais e educativas que passam a vigorar na escola, perspetivando-a como "... uma comunidade. Como parte da sociedade, ela está normalmente estruturada de forma a reproduzir a estrutura social." (Gallo, 2001, p. 145).

É a isto que o imaginário popular sucumbe, sob o efeito sedutor de uma escola que passa a responder aos anseios e aspirações laborais das famílias, sendo-lhes difícil discordar da semântica ideológica que resguarda a *escola a tempo inteiro*. Assim, ainda que de forma subtil, a escola pública passa a ser instrumentalizada como o mais recente fator de produção, ultrapassando, paradoxalmente, os malefícios reificados pela tese da ineficiência e ineficácia da escola pública. Não raras vezes se afiança que, finalmente, essa mesma escola serve para alguma coisa que se mostra muito mais útil do que a simples prerrogativa de ter mais ou menos qualidade. Ao mesmo tempo, a família passa a ser cúmplice da *hiperescolarização* dos seus filhos, sendo ela própria adepta de uma *escola transbordante* (Nóvoa, 2009).

Aí reside o interesse em perpetuar a presença dos alunos na escola, dado que a reorganiza à sua feição ideológica e interesses de classe, com a aparência de uma escola mais aberta e mais disponível para atender aos interesses e necessidades das famílias e dos alunos que, de todo o modo, foram moldados na forja ideológica do neoliberalismo mais radical, com um poderoso efeito de *hiperescolarização* dos alunos que, de outra forma, seriam um incômodo e entrave à atividade produtiva das famílias.

Uma outra incidência leva-nos a observar a *escola a tempo inteiro* enquanto *novíssimo* modelo da escola pública recém instituído, que explicita quatro dimensões (Pires, 2012), que têm servido para a consolidar na base de uma retórica discursiva eufêmica: *i*) a dimensão educativa, porque retoma e reforça o paradigma da escola tradicional, dando maior ênfase ao efeito de escolarização dos espaços libertos desse mesmo efeito, ainda que articulando momentos de escolarização que se distinguem pela curricularização forte e pela descurricularização débil (no caso das atividades de enriquecimento curricular); *ii*) a dimensão política, dotando a *escola a tempo inteiro* de um novo significado político do espaço e tempo da escola pública, incluindo a reafirmação preponderante da velha imagem do Estado educador (ainda que não abdicando da dimensão avaliativa); *iii*) a dimensão administrativa, reportando-se a uma nova racionalidade da organização do serviço público de educação, com a interferência de outros atores, ditos não tradicionais (como disso são exemplos as parcerias estabelecidas com entidades privadas e com as próprias autarquias locais); *iv*) a dimensão *vocacionalista* socioprofissional, que inscreve o *ofício de aluno* num mecanismo de *alunização* especialmente orientado para a sua preparação para desempenhar uma função confinada à lógica da divisão técnica do trabalho, no quadro de uma arquitetura social de elevada diferenciação hierárquica.

Em contracorrente com os argumentos críticos que as teorias da reprodução social convocam, diríamos que a escola meritocrática, dado que é fortemente normalizada, tende a ocultar o velho pressuposto de que os sistemas escolares têm um papel central na transformação das desigualdades sociais em desigualdades escolares (e vice-versa), ao mesmo tempo que idolatra o que acontece durante a escola e desvaloriza o que acontece depois da escola, cometendo a cada aluno a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar, precisamente na base de desigualdades sociais e escolares variáveis amainadas, geridas e, até, dirimidas pelo aparelho normativo.

No que nos interessa, a noção que aqui introduzimos de *meritocracia normalizada* concretiza-se pela sua própria natureza arqueológica, juridicamente instituída e materializada na forma de regulamentos específicos dos quadros de honra, mérito ou excelência (Despacho Normativo n° 102/1990), contribuindo para um sistema

educativo que transforma o mérito na “(...) cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não [sendo] outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante (Bourdieu & Passeron, 1982, p. 36).

Acercamo-nos, aqui, perante nova encruzilhada suscitada por Leonor Lima Torres (2013, p. 154): a escola meritocrática, sedeadada no rumo da excelência escolar, circunstancia-se em qual dos seguintes polos? *i*) imposição política; *ii*) opção organizacional; *iii*) efeito cultural? Ainda que a autora dê um enfoque mais privilegiado a “ilustração [de uma] visão estratégica e cultural”, explicando que

A crescente adesão, por parte das instituições educativas, a práticas de distinção acadêmica, de que são exemplo, os quadros de excelência, os concursos, os prêmios de mérito e outras formas de incentivo da competição, poderá traduzir uma reação contextual de algumas escolas à pressão bipolar de são objeto, a difícil conciliação entre *mais escola — melhor escola*. Perante este cenário, podemos equacionar se o culto do mérito e da excelência acadêmica constitui uma (mera) opção organizacional, resultante de uma escolha política deliberada e intencional, ou antes, se representa uma consequência de um longo processo de institucionalização identitária, configurando deste modo um efeito sociocultural? No caso em estudo, os indícios empíricos que temos vindo a coletar, apontam de forma inequívoca para a segunda hipótese, já que a institucionalização de quadros de excelência associada a outros cerimoniais de distinção inscreve-se no percurso identitário deste *liceu*, ajudando mesmo a reforçar a imagem socialmente difundida de diferenciação acadêmica e de uma certa elitização do ensino.

Não obstante a centralidade dos fatores simbólico-culturais concedida pelo estudo da autora, cremos que a base ideológica emanada do espectro normativo encontra-se mais a montante daquele argumento, sendo legítimo argumentar que o sedimento cultural associado à perspetivação da excelência escolar, com grande probabilidade, não poderá ser alheado daquela base normativa, por definição, profundamente ideológica.

A propósito, veja-se, por exemplo, o Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei nº 51/2012), que, ao apelar ao escrutínio dos resultados, subentende, na sua arqueologia jurídica, a materialização da *ideologia dos resultados e do sucesso*, rapidamente transformada na subsidiária *ideologia do mérito e da excelência* individuais dos alunos, num claro efeito de emulação coletiva subordinante das juventudes à competição com o *outro* (Palhares, 2014), intermediada pelos princípios neoliberais da avaliação e da *accountability* (Afonso, 2012, 2013).

Apelando ao enquadramento propiciado por aquele estatuto e demais legislação conexas, a configuração normativa da meritocracia escolar surge como “(...) a

única via ao mesmo tempo justa e eficaz de repartir os lugares (desiguais) nas sociedades democráticas” (Giret, 2006, p. 1). É, também, a constatação de que o discurso oficial que prescreve o processo de escolarização dos jovens na base de princípios meritocráticos explícitos, emergindo uma narrativa, privilegiadamente, sedeadada em diplomas legais, que exprimem as expectativas produtivistas, ainda que de feição utilitária e instrumental, depositadas na escola e nos seus atores, com destaque para o que exige dos alunos, discursivamente reduzido à sua desejável e (im)provável inserção no mercado de trabalho/vida ativa.

Eis que surge uma encruzilhada em que a *condição de jovem* pode ser circunstanciada na agenda da meritocracia escolar: uma democracia escolar — escolarização igual para todos, assente na ideologia da igualdade de oportunidades (Quaresma, 2011; Torres & Quaresma, 2017) ou uma *elitização dos méritos* (social e culturalmente reproduzidos)? O caráter dilemático dessa encruzilhada tem contribuído para uma ressemantização do significado dado ao mérito escolar, no sentido em que o argumento mais progressista que lhe poderia ser conectado — a democratização dos processos escolares com tradução num pretenso acesso e sucesso para todos — tem sido posto em causa por elevados índices de insucesso escolar em matérias ditas essenciais e por taxas incómodas de abandono precoce do sistema escolar público. Aquele efeito de ressemantização tem conduzido à introdução de novas nomenclaturas nos discursos oficiais, de que se destaca as expressões, já muito recorrentes nas ações de avaliação externa das escolas, da oferta (diferenciada) de escola, do efeito escola ou efeito esperado e da qualidade do sucesso (Lei nº 31/2002), como que se de uma absolvição se tratasse ao culto da meritocracia escolar (Allen, 2011; Duru-Bellat, 2010; McNamee & Miller, 2004). A questão essencial que se segue a estas ilações será sempre: uma escola meritocrática para quem? (Duru-Bellat & Tenret, 2012). Certamente, não servirá *a e para* todos. Isto poderá querer dizer que a ideologia da meritocracia escolar resguarda, sob a capa da sua própria retórica que a todos seduz, outras escolas, para outros alunos não (pré)destinados ao mérito oficialmente normalizado.

Com efeito, a noção de *meritocracia normalizada* encontra a sua principal base de legitimação na *democracia dos méritos*, na senda da qual a escola meritocrática proclama e reclama a sua função de instrumento de mobilidade social (Valle, 2013), cujo pendore se afirma mais produtivista, mais performativo e menos cívico e crítico (Palhares, 2014).

Na “maratona” da meritocracia é mais fácil entrar do que permanecer. Porque corresponde a um modelo de distribuição de recursos ou vantagens, cujo critério base a ser considerado é o desempenho e as aptidões individuais de cada aluno, fundamentalmente a agenda ideológica da escola neoliberal, como fase preponderante (e,

em alguma medida, prévia) da planificação da distribuição de recursos na sociedade. O recurso que mais importa nesta fase será, sem dúvida, o conhecimento escolar e o quadro de competências que cada um conseguir arrecadar, graças ao seu esforço individual, acreditando-se que um acesso mais substancial a esse recurso permitirá, no futuro, um acesso mais privilegiado a outros recursos sociais.

Na senda da *ascensão da meritocracia* (Young, 1961), o mérito tem vindo a ser prosseguido na linha filosófico-política e funcionando como instrumento de seleção e segregação social dos jovens alunos da nossa escola, promovendo uma inclusão escolar enviesada, sem atender às diferenças sociais e culturais de partida (Goldthorpe & Jackson, 2008). Mostra-se, aliás, adicta à ênfase dada ao projeto da escola meritocrática consolidado por argumentos mais aprofundados no âmbito das teorias do capital humano apologistas do melhor uso possível do material humano nos processos produtivos, em que a seleção de alguns corresponde à rejeição de muitos (Young, 1961; Piza, 1985). Propicia-se aqui a ideia de explorar, ao máximo, as potencialidades da escola e seus atores (alunos e professores) focada nos valores de eficiência, excelência e competência. A noção de *meritocracia normalizada* propicia, ainda que implicitamente, a ideia de educar/formar (melhor) os mais capazes (Valle & Ruschel, 2009) sedimentada pelos efeitos da *vocacionalização* dos alunos.

A propósito, a expressão “a escola faz as juventudes” (Dayrell, 2007, p. 1105) ganha especial destaque nesta análise, dado que convoca a relação formalmente estabelecida entre a escola e as juventudes que acolhe, educa, forma, transforma e sobre as quais cria expectativas:

(...) existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais — classe, gênero, etnia etc. (Dayrell, 2007, p. 1108).

Não podemos reduzir tal análise a uma relação simétrica entre a escola e os alunos, pelo que as tensões e cumplicidades que se vão desenvolvendo entre estas duas categorias sociais não dependem, em exclusivo, das circunstâncias isoladas com que cada uma delas se posiciona em relação à outra. Pelo contrário, outras categorias, como a ideologia, a sociedade, as organizações e a cultura tendem a ocupar um lugar de destaque como intermediárias da relação que se vai estabelecendo e construindo entre os jovens e a escola (Abramo, 2005). No limite, à escola e ao sistema educativo vai sendo acoplada uma determinada expectativa programática sobre como se espera que forme as juventudes. Eis que à escola se associa uma *conditio* necessária para que se *fabrique* uma determinada maneira de se *ser jovem* (Dayrell,

2007), precisamente na linha em que “A escola, em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Nesse sentido, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. Por isso cumpre uma função específica” (Gasparin, 2005, p. 2).

De uma forma mais lata, referimo-nos ao modo como a sociedade procede à arquitetura de um sistema escolar no sentido de lhe conectar determinados sentidos e significados do *ser jovem*. Congruentemente, o ímpeto cultural e ideológico da modernidade, sedado no ideário iluminista, introduziu sentidos e significados do ato de educar como processo de orientação da educação dos sujeitos, em linha com a prerrogativa do “cuidado do outro” (Bonamigo, 2016, p. 139), pelo que, conseqüentemente, *ser jovem* passou a conotar-se com a ideia de ser aluno. Volvidos cerca de dois séculos, o processo de escolarização das camadas mais jovens ampliou-se pela via da normalização, institucionalização e formalização dos sistemas escolares, granjeando o efeito de colonização do espaço e tempo de desenvolvimento do sujeito jovem:

Os alunos partilham — com os prisioneiros, os militares, alguns indivíduos internados ou trabalhadores mais desqualificados — a condição daqueles que não têm, para se defenderem contra o poder da instituição e dos seus chefes diretos, mais nenhuns outros meios que não sejam a astúcia, a subserviência, o fingimento. Pensar, antes de mais, em ultrapassar a situação, em adaptar as estratégias que garantam a sobrevivência e uma certa tranquilidade, é humano. Mas o exercício intensivo do *ofício de aluno* pode também produzir efeitos perversos: trabalhar só por uma nota, construir uma relação também utilitarista com o saber, com o trabalho, com o outro (Perrenoud, 1995, p. 17).

Por força dessa mesma conceção da *condição de jovem*, é notória a preponderância com que o processo de escolarização tem vindo a ser normalizado (ainda que subjetivamente experienciado), quase com sentido único e com caráter obrigatório, com feição instrutiva e disciplinadora, a que corresponde, também, um controlo exercido a partir de uma estrutura escolar de classe, com o objetivo de os jovens praticarem um determinado estilo de vida, na condição irrevogável de sujeitos obedientes e propagadores desse modo de se comportar e de entender a realidade social (Aron, 1991; Durkheim, 2008), que pode ser entendido da seguinte forma:

(...) a manutenção da crença no poder mítico da educação como elemento de ascensão social constitui-se, verdadeiramente, como um importante instrumento de controle social interno ou consensual, ou na formulação gramsciana como uma forma de obter o consentimento ativo dos governados (Miletto, 2009, p. 114).

Diríamos mesmo que, em primeira instância, ser aluno submete o *sujeito jovem* a um estádio temporário de ignorância e ao *ofício instituído* de aperfeiçoamento da

sua *cognoscência vocacionalista* sobre a realidade social em que se vê inserido, pelo que

(...) a visão economicista constitui o determinante fundamental das propostas formuladas, não porque elas formem quadros qualificados para a inserção social no núcleo orgânico do processo produtivo, mas porque visam criar vias de escape para aqueles que não serão efetivamente incorporados, mas que precisam ser mantidos sob controle e conformados de modo que não venham a se tornar geradores de instabilidade social (Rummert & Alves, 2010, p. 525).

Eis que se inscreve o *sujeito jovem* na condição institucional e normativa de *ofício de aluno* (Perrenoud, 1995), na perspectiva de um ator social inacabado, incompleto e que, por isso, carece de ser iluminado, orientado, alimentado e controlado por um conhecimento de feição, não raras vezes, essencialista e instrumental (Adorno & Horkheimer, 1995).

Notas metodológicas

Tomando como referência fundamental os pressupostos e procedimentos da análise sistemática de conteúdo, enquanto técnica de tratamento do material empírico de natureza documental, o campo metodológico de referência é analítico compreensivo, adotando o confronto entre um quadro teórico e concetual de referência e os dados empíricos recolhidos e sistematizados com recurso à técnica temático categorial (Poirier, Valladon & Raybant, 1983). Ao incorrer numa dimensão analítico compreensiva, o trabalho metodológico adotado priorizou um procedimento interpretativo subordinado às problematizações inicialmente mobilizadas, com recurso a um sistema de conceitos teóricos com a função de corresponderem a um primeiro momento de análise, em relação ao objeto de estudo. Um trabalho que se baseou num processo analítico com recurso à construção de tipologias, categorias (subcategorias) e temas adjacentes simetrizados com os respetivos “recortes de nível semântico” alinhados com o sentido dado à “noção de tema”. Configuramos, assim, uma “análise temática” com recurso a “proposições portador[as] de significações isoláveis” ou “palavras plenas” (Bardin, 1995, p. 104-105), pela execução de recortes de nível semântico. Com a pretensão de descrever determinadas racionalidades discursivas, tal procedimento metodológico procurou analisar e interpretar o sentido dessas racionalidades, recorrendo a uma “análise temática” com recurso a “proposições portador[as] de significações isoláveis”, “palavras plenas” (Bardin, 1995, p. 104-105), ou a “códigos de definição da situação”, que passa por descobrir “núcleos de sentido” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221-223). Para tal, foram construídas sinopses dos conteúdos documentais (Poirier, Valladon & Raybant, 1983), submetendo-as a um processo sistemático de análise

categorial e temática em profundidade (Bardin, 1995), para, a partir daqui, avançar para um domínio interpretativo, mobilizando novos conceitos e (re)construindo asserções teóricas potencialmente compreensivas do objeto em estudo. Congruentemente, não foi objetivo deste procedimento metodológico organizar uma demonstração causal, correspondendo, antes, a uma orientação de inferência não frequencial, suscitando um processo de produção de sentidos e significados de plausibilidade dos dados empíricos mobilizados. Finalmente, dizer que, tratando-se de uma análise indutiva (Demazière & Dubar, 1997), procedeu-se a um processo de (re)teorização com recurso à interpelação indutiva dos dados empíricos.

Apresentação, Análise e Discussão dos Dados

Categorização, codificação e sistematização dos dados documentais

O critério de análise que envolveu as respetivas categorias temáticas (Bardin, 2011, p. 147) baseou-se numa classificação extraída do *corpus* textual de cada um dos diplomas legais analisados, mediados pelos referenciais teóricos que mobilizamos para o efeito.

No cômputo global, o nosso *corpus* documental decorreu das atuais prioridades mais explícitas, suscitadas por parte do legislador em torno dos seguintes aspetos: avaliação educacional, valoração do trabalho escolar, currículo, metas e objetivos educacionais, disciplina e comportamento dos alunos, com especial incidência e interferência no ato de ser aluno. Integrou os seguintes documentos:

Tabela 1 *Corpus documental*

Documento	Designação
D1	Despacho Normativo n.º 102/1990, de 12 de setembro - estabelece os quadros de valor e de excelência escolar
D2	Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto - segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo
D3	Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril - cria o grupo de trabalho de reformulação das Metas Curriculares, o qual tem por missão identificar o conjunto de conhecimentos e capacidades essenciais que o aluno tem de adquirir e desenvolver, por ano de escolaridade ou ciclo, nas diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário
D4	Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho - estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades
D5	Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro - aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar
D6	Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho - procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos
D7	Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril - estabelece os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário

Em conformidade com a metodologia explanada, operamos com os seguintes elementos de codificação e categorização dos dados documentais, a que corresponde à subsequente “unitarização ou transformação do conteúdo em unidades” (Moraes, 1999, p. 10) e descrição em função das respectivas unidades de contexto:

Tabela 2 Referencial de codificação e categorização dos dados documentais relativo ao documento 1

Categories temáticas	Unidades de análise	Unidades de contexto
CT1 - Disposições gerais relativas à meritocracia escolar (alunos)	UA1 - O mérito como <i>ethos</i> cultural do sistema educativo	<p>“... prosseguir eficazmente aqueles objectivos, reconhecendo sistematicamente os alunos que se distinguem pelo seu valor, demonstrado na superação de dificuldades ou no serviço aos outros e pela excelência do seu trabalho.”</p> <p>“Os quadros de valor e de excelência destinam-se a tornar patente o reconhecimento de aptidões e atitudes dos alunos ou grupos de alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, público, particular ou cooperativo, que tenham evidenciado valor e excelência nos domínios cognitivo, cultural, pessoal ou social, bem como a atribuir prémios, em casos específicos e excepcionais.”</p>
	UA2 - Alusões do sistema educativo à justiça escolar e social	
	UA3 - Uma arquitetura burocrática do sistema educativo baseada em aprendizagens diferenciadas e na distribuição diferenciada do saber escolar	<p>“A condição mínima de candidatura ao quadro de excelência anual é a obtenção de média de 5 nas disciplinas ou áreas disciplinares, ponderada pela carga horária semanal, ou média de 16, também ponderada.”</p> <p>“a) Quadro de valor - no fim de cada ciclo do ensino básico ou no fim do ensino secundário devem ser propostas os alunos que permaneceram no quadro anual de valor da escola durante todos os anos desse ciclo do ensino básico ou em todos os anos do ensino secundário;”</p> <p>“b) Quadro de excelência, no fim de cada ciclo do ensino básico ou no fim do ensino secundário devem ser propostos todos os alunos que permaneceram no quadro anual de excelência da escola em todos os anos desse ciclo do ensino básico ou em todos os anos do ensino secundário.”</p> <p>“1 - O quadro nacional de valor reconhece os alunos que permaneceram no quadro regional de valor cumulativamente no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.</p> <p>2 - O quadro nacional de excelência reconhece os alunos que permaneceram no quadro regional de excelência cumulativamente no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.”</p>
	UA4 - Alusão ao mérito como mecanismo social de competição	

<p>CT2 - Relação da condição de aluno com a ideia de mérito</p>	<p>UA5 - Definição meritocrática de aluno</p>	<p>"O quadro de excelência reconhece os alunos que revelam excelentes resultados escolares e produzem trabalhos académicos ou realizam actividades de excelente qualidade, quer no domínio curricular, quer no domínio dos complementos curriculares."</p> <p>"2 - Os prémios para o quadro de excelência podem consistir em bolsas de estudo para o prosseguimento de estudos numa instituição de ensino superior."</p> <p>"3 - Devido à função educativa descrita no número anterior, os prémios devem consistir sobretudo em instrumentos, materiais ou condições com relação intrínseca com a actividade premiada e que permitam o seu prosseguimento a um nível de conhecimentos mais avançado ou a sua continuidade a nível profissional."</p> <p>"A condição mínima de candidatura ao quadro de excelência anual é a obtenção de média de 5 nas disciplinas ou áreas disciplinares, ponderada pela carga horária semanal, ou média de 16, também ponderada."</p>
	<p>UA6 - Um sentido de sucesso escolar decorrente da motivação e empenho individual</p>	
	<p>UA7 - A ideia do poder do mérito atribuído ao aluno</p>	<p>"...reconhecendo sistematicamente os alunos que se distinguem pelo seu valor, demonstrado na superação de dificuldades ou no serviço aos outros e pela excelência do seu trabalho;"</p>
<p>CT3 - Avaliação e mérito</p>	<p>UA8 - Avaliação alinhada com a ideia genérica de "mérito" individual</p>	<p>"1 - Os quadros de valor e de excelência destinam-se a tornar patente o reconhecimento de aptidões e atitudes dos alunos ou grupos de alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, público, particular ou cooperativo, que tenham evidenciado valor e excelência nos domínios cognitivo, cultural, pessoal ou social, bem como a atribuir prémios, em casos específicos e excepcionais.</p> <p>2 - Os quadros de valor e de excelência assumem características diversas em função do tipo de aptidões e de atitudes que são reconhecidas, bem como da respectiva amplitude valorativa."</p>
	<p>UA9 - Interseções estabelecidas entre avaliação, objetivos/metabol competências e mérito escolar</p>	<p>"1 - Os quadros de valor e de excelência destinam-se a tornar patente o reconhecimento de aptidões e atitudes dos alunos ou grupos de alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, público, particular ou cooperativo, que tenham evidenciado valor e excelência nos domínios cognitivo, cultural, pessoal ou social, bem como a atribuir prémios, em casos específicos e excepcionais.</p> <p>2 - Os quadros de valor e de excelência assumem características diversas em função do tipo de aptidões e de atitudes que são reconhecidas, bem como da respectiva amplitude valorativa."</p>

	<p>UA10 - Enfoque nos resultados individuais e o direito de ser reconhecido pelas competências adquiridas</p>	<p>"O quadro de excelência reconhece os alunos que revelam excelentes resultados escolares e produzem trabalhos académicos ou realizam actividades de excelente qualidade, quer no domínio curricular, quer no domínio dos complementos curriculares."</p> <p>"1 - Os quadros de valor e de excelência destinam-se a tornar patente o reconhecimento de aptidões e atitudes dos alunos ou grupos de alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, público, particular ou cooperativo, que tenham evidenciado valor e excelência nos domínios cognitivo, cultural, pessoal ou social, bem como a atribuir prémios, em casos específicos e excepcionais.</p> <p>2 - Os quadros de valor e de excelência assumem características diversas em função do tipo de aptidões e de atitudes que são reconhecidas, bem como da respectiva amplitude valorativa."</p>
<p>CT4 - Gestão escolar e mérito</p>	<p>UA11 - O processo de certificação como face oficial de medição (diferenciada) do mérito</p>	
	<p>UA12 - "Terapias" (pedagógicas) alternativas para a universalização hierarquizada do mérito</p>	
	<p>UA13 - A normalização dos prémios de mérito/excelência e a ideia de recompensa</p>	<p>"Considerando, ainda, que as actividades do sistema pedagógico-didáctico muito se enriquecem se for criado e introduzido um mecanismo adequado de promoção escolar que não só estimule o aluno para a realização do trabalho escolar, individual ou colectivo, como também lhe reconheça, valorize e premeie as aptidões e atitudes reveladas ao nível cultural, pessoal e social;"</p> <p>"1 - São criados os quadros de valor e de excelência a nível da escola, a nível regional e a nível nacional para os alunos das escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e para os alunos das escolas do ensino secundário, públicas, particulares ou cooperativas."</p>

Tabela 3 Referencial de codificação e categorização dos dados documentais relativo ao documento 2

Categories temáticas	Unidades de análise	Unidades de contexto
CT1 - Disposições gerais relativas à meritocracia escolar (alunos)	UA1 - O mérito como <i>ethos</i> cultural do sistema educativo	
	UA2 - Alusões do sistema educativo à justiça escolar e social	<p>"1 - Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.</p> <p>2 - É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.</p> <p>3 - No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis..."</p> <p>"e) Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação;</p> <p>f) Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres;</p> <p>g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;</p> <p>h) Contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência;</p> <p>i) Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos;</p> <p>j) Assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo;</p> <p>l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias."</p> <p>"1 - São estabelecidas e desenvolvidas actividades e medidas de apoio e complemento educativos visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar."</p>

	UA3 - Uma arquitetura burocrática do sistema educativo baseada em aprendizagens diferenciadas e na distribuição diferenciada do saber escolar	
	UA4 - Alusão ao mérito como mecanismo social de competição	
CT2 - Relação da condição de aluno com a ideia de mérito	UA5 - Definição meritocrática de aluno	
	UA6 - Um sentido de sucesso escolar decorrente da motivação e empenho individual	
	UA7 - A ideia do poder do mérito atribuído ao aluno	
CT3 - Avaliação e mérito	UA8 - Avaliação alinhada com a ideia genérica de "mérito" individual	
	UA9 - Interseções estabelecidas entre avaliação, objetivos/metas/competências e mérito escolar	
	UA10 - Enfoque nos resultados individuais e o direito de ser reconhecido pelas competências adquiridas	
CT4 - Gestão escolar e mérito	UA11 - O processo de certificação como face oficial de medição (diferenciada) do mérito	"b) Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade, e colaborar na sua formação contínua;"
	UA12 - "Terapias" (pedagógicas) alternativas para a universalização hierarquizada do mérito	
	UA13 - A normalização dos prémios de mérito/excelência e a ideia de recompensa	

Tabela 4 Referencial de codificação e categorização dos dados documentais relativo ao documento 3

Categories temáticas	Unidades de análise	Unidades de contexto
CT1 - Disposições gerais relativas à meritocracia escolar (alunos)	UA1 - O mérito como <i>ethos</i> cultural do sistema educativo	
	UA2 - Alusões do sistema educativo à justiça escolar e social	
	UA3 - Uma arquitetura burocrática do sistema educativo baseada em aprendizagens diferenciadas e na distribuição diferenciada do saber escolar	"1 - É criado, na dependência direta do Ministro da Educação e Ciência, um grupo de trabalho de reformulação das Metas Curriculares, o qual tem por missão identificar o conjunto de conhecimentos e capacidades essenciais que o aluno tem de adquirir e desenvolver, por ano de escolaridade ou ciclo, nas diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário." "i) Os conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos; ii) A ordenação sequencial ou hierárquica dos conteúdos ao longo das várias etapas de escolaridade; iii) Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos; iv) Os padrões/níveis esperados do desempenho dos alunos que permitam avaliar o cumprimento dos objetivos;"
	UA4 - Alusão ao mérito como mecanismo social de competição	
CT2 - Relação da condição de aluno com a ideia de mérito	UA5 - Definição meritocrática de aluno	"Tendo em atenção as prioridades estabelecidas pelo Ministério da Educação e Ciência para o ensino com vista a elevar os padrões de desempenho dos alunos é decisivo que o desenvolvimento do novo Currículo Nacional: (...) Permita que todos os alunos tenham oportunidade de adquirir um conjunto de conhecimentos e de desenvolver capacidades fundamentais nas disciplinas essenciais;"
	UA6 - Um sentido de sucesso escolar decorrente da motivação e empenho individual	"Os padrões que se estabelecem devem ser traçados tendo em conta a formação integral dos estudantes e a relevância do ensino para o mundo real, refletindo o conhecimento e as capacidades que os nossos jovens necessitam de adquirir e desenvolver para o seu sucesso no futuro." "Desta forma, o desenvolvimento do ensino será orientado por Metas Curriculares nas quais são definidos, de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respectivos programas curriculares."
	UA7 - A ideia do poder do mérito atribuído ao aluno	

CT3 - Avaliação e mérito	UA8 - Avaliação alinhada com a ideia genérica de "mérito" individual	
	UA9 - Interseções estabelecidas entre avaliação, objetivos/metas/competências e mérito escolar	<p>"Para cada disciplina e para cada etapa, devem identificar-se, de forma clara:</p> <p>Os conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos;</p> <p>A ordenação sequencial ou hierárquica dos conteúdos ao longo das várias etapas de escolaridade;</p> <p>Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos;</p> <p>Os padrões/níveis esperados de desempenho dos alunos que permitam avaliar o cumprimento dos objetivos.</p> <p>Deste modo, revela-se crucial a reformulação das Metas Curriculares para as diferentes disciplinas do ensino Básico e Secundário, passando estas a assumirem-se, por todos e em cada disciplina, como uma referência fundamental no ensino."</p>
	UA10 - Enfoque nos resultados individuais e o direito de ser reconhecido pelas competências adquiridas	
CT4 - Gestão escolar e mérito	UA11 - O processo de certificação como face oficial de medição (diferenciada) do mérito	
	UA12 - "Terapias" (pedagógicas) alternativas para a universalização hierarquizada do mérito	
	UA13 - A normalização dos prêmios de mérito/excelência e a ideia de recompensa	

Tabela 5 Referencial de codificação e categorização dos dados documentais relativo ao documento 4

Categories temáticas	Unidades de análise	Unidades de contexto
CT1 - Disposições gerais relativas à meritocracia escolar (alunos)	UA1 - O mérito como <i>ethos</i> cultural do sistema educativo	"Nestes termos, tendo em vista melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende, o presente diploma procede à introdução de um conjunto de alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência, através da implementação de medidas no currículo dos ensinos básico e secundário."
	UA2 - Alusões do sistema à justiça escolar e social	"O acompanhamento e a avaliação dos alunos são fundamentais para o seu sucesso, sendo importante implementar medidas que incrementem a igualdade de oportunidades, nomeadamente a criação temporária de grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes, no ensino básico, atendendo aos recursos da escola e à pertinência das situações." "a) Adotar medidas que favoreçam a igualdade de oportunidades, criando temporariamente grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes, ao longo de todo o ensino básico, atendendo aos recursos da escola e às circunstâncias concretas;"
	UA3 - Uma arquitetura burocrática do sistema educativo baseada em aprendizagens diferenciadas e na distribuição diferenciada do saber escolar	
	UA4 - Alusão ao mérito como mecanismo social de competição	
CT2 - Relação da condição de aluno com a ideia de mérito	UA5 - Definição meritocrática de aluno	
	UA6 - Um sentido de sucesso escolar decorrente da motivação e empenho individual	
	UA7 - A ideia do poder do mérito atribuído ao aluno	
CT3 - Avaliação e mérito	UA8 - Avaliação alinhada com a ideia genérica de "mérito" individual	"1 - A avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno. 2 - A avaliação tem por objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário."
	UA9 - Interseções estabelecidas entre avaliação, objetivos/metapas/competências e mérito escolar	"l) Promoção do rigor da avaliação, valorizando os resultados escolares e reforçando a avaliação sumativa externa no ensino básico; "
	UA10 - Enfoque nos resultados individuais e o direito de ser reconhecido pelas competências adquiridas	"1 - A avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno."

	<p>UA11 - O processo de certificação como face oficial de medição (diferenciada) do mérito</p>	<p>"c) Cursos de nível básico de dupla certificação, designadamente os cursos de educação e de formação (CEF), destinados preferencialmente a alunos em risco de abandono escolar, permitindo um ensino profissional inicial como via privilegiada de transição para a vida ativa e simultaneamente a continuação de estudos; "</p> <p>"f) Reorientar o percurso de alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa, após uma avaliação da situação e posterior encaminhamento para um percurso que lhe confira certificado de qualificação profissional."</p> <p>"1 - A avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno."</p>
<p>CT4 - Gestão escolar e mérito</p>	<p>UA12 - "Terapias" (pedagógicas) alternativas para a universalização hierarquizada do mérito</p>	<p>"a) Conceber, propor e gerir medidas específicas de diversificação da oferta curricular;</p> <p>b) Promover, através dos serviços de psicologia e orientação, ações de orientação escolar e profissional e de apoio ao desenvolvimento psicológico individual dos alunos;"</p> <p>"d) Implementar ações de acompanhamento e complemento pedagógico, orientadas para a satisfação de necessidades específicas;</p> <p>e) Desenvolver ações de apoio ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, visando igualmente a promoção da saúde e a prevenção de comportamentos de risco;</p> <p>f) Reorientar o percurso de alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa, após uma avaliação da situação e posterior encaminhamento para um percurso que lhe confira certificado de qualificação profissional."</p> <p>"a) Adotar medidas que favoreçam a igualdade de oportunidades, criando temporariamente grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes, ao longo de todo o ensino básico, atendendo aos recursos da escola e às circunstâncias concretas; c) Promover, no 1.º ciclo, e através de apoios específicos, um acompanhamento mais eficaz face ao desempenho dos alunos, através de apoios específicos;"</p> <p>"e) Prestar um maior acompanhamento aos alunos, através de uma oferta de apoio ao estudo, no 2.º ciclo."</p>
	<p>UA13 - A normalização dos prémios de mérito/excelência e a ideia de recompensa</p>	

Tabela 6 Referencial de codificação e categorização dos dados documentais relativo ao documento 5

Categories temáticas	Unidades de análise	Unidades de contexto
CT1 - Disposições gerais relativas à meritocracia escolar (alunos)	UA1 - O mérito como <i>ethos</i> cultural do sistema educativo	"O Estatuto prossegue os princípios gerais e organizativos do sistema educativo português, conforme se encontram estatuidos nos artigos 2.º e 3.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, promovendo, em especial, o mérito, a assiduidade, a responsabilidade, a disciplina, a integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, a sua formação cívica, o cumprimento da escolaridade obrigatória, o sucesso escolar e educativo e a efetiva aquisição de conhecimentos e capacidades." "d) Ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação, a assiduidade e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido;" "h) Usufruir de prémios ou apoios e meios complementares que reconheçam e distingam o mérito;" "2 - São registadas no processo individual do aluno as informações relevantes do seu percurso educativo, designadamente as relativas a comportamentos meritórios e medidas disciplinares aplicadas e seus efeitos."
	UA2 - Alusões do sistema educativo à justiça escolar e social	
	UA3 - Uma arquitetura burocrática do sistema educativo baseada em aprendizagens diferenciadas e na distribuição diferenciada do saber escolar	
	UA4 - Alusão ao mérito como mecanismo social de competição	"2 - São registadas no processo individual do aluno as informações relevantes do seu percurso educativo, designadamente as relativas a comportamentos meritórios e medidas disciplinares aplicadas e seus efeitos."
CT2 - Relação da condição de aluno com a ideia de mérito	UA5 - Definição meritocrática de aluno	"O Estatuto prossegue os princípios gerais e organizativos do sistema educativo português, conforme se encontram estatuidos nos artigos 2.º e 3.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, promovendo, em especial, o mérito, a assiduidade, a responsabilidade, a disciplina, a integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, a sua formação cívica, o cumprimento da escolaridade obrigatória, o sucesso escolar e educativo e a efetiva aquisição de conhecimentos e capacidades." "d) Ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação, a assiduidade e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido;" "e) Ver reconhecido o empenhamento em ações meritórias, designadamente o voluntariado em favor da comunidade em que está inserido ou da sociedade em geral, praticadas na escola ou fora dela, e ser estimulado nesse sentido;"
	UA6 - Um sentido de sucesso escolar decorrente da motivação e empenho individual	"d) Ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação, a assiduidade e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido;" "3 - O dever de assiduidade e pontualidade implica para o aluno a presença e a pontualidade na sala de aula e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar munido do material didático ou equipamento necessários, de acordo com as orientações dos professores, bem como uma atitude de empenho intelectual e comportamental adequada, em função da sua idade, ao processo de ensino."

	UA7 - A ideia do poder do mérito atribuído ao aluno	
CT3 - Avaliação e mérito	UA8 - Avaliação alinhada com a ideia genérica de "mérito" individual	
	UA9 - Interseções estabelecidas entre avaliação, objetivos/ metas/competências e mérito escolar	
	UA10 - Enfoque nos resultados individuais e o direito de ser reconhecido pelas competências adquiridas	<p>"1 - Para efeitos do disposto na alínea h) do artigo 7.º, o regulamento interno pode prever prêmios de mérito destinados a distinguir alunos que, em cada ciclo de escolaridade, preencham um ou mais dos seguintes requisitos:</p> <p>a) Revelem atitudes exemplares de superação das suas dificuldades;</p> <p>b) Alcancem excelentes resultados escolares;</p> <p>c) Produzam trabalhos académicos de excelência ou realizem atividades curriculares ou de complemento curricular de relevância;</p> <p>d) Desenvolvam iniciativas ou ações de reconhecida relevância social.</p> <p>2 - Os prêmios de mérito devem ter natureza simbólica ou material, podendo ter uma natureza financeira desde que, comprovadamente, auxiliem a continuação do percurso escolar do aluno."</p>
CT4 - Gestão escolar e mérito	UA11 - O processo de certificação como face oficial de medição (diferenciada) do mérito	
	UA12 - "Terapias" (pedagógicas) alternativas para a universalização hierarquizada do mérito	<p>"i) Beneficiar de outros apoios específicos, adequados às suas necessidades escolares ou à sua aprendizagem, através dos serviços de psicologia e orientação ou de outros serviços especializados de apoio educativo;</p> <p>t) Beneficiar de medidas, a definir pela escola, adequadas à recuperação da aprendizagem nas situações de ausência devidamente justificada às atividades escolares."</p>
	UA13 - A normalização dos prêmios de mérito/excelência e a ideia de recompensa	<p>"1 - Para efeitos do disposto na alínea h) do artigo 7.º, o regulamento interno pode prever prêmios de mérito destinados a distinguir alunos que, em cada ciclo de escolaridade, preencham um ou mais dos seguintes requisitos:</p> <p>a) Revelem atitudes exemplares de superação das suas dificuldades;</p> <p>b) Alcancem excelentes resultados escolares;</p> <p>c) Produzam trabalhos académicos de excelência ou realizem atividades curriculares ou de complemento curricular de relevância;</p> <p>d) Desenvolvam iniciativas ou ações de reconhecida relevância social.</p> <p>2 - Os prêmios de mérito devem ter natureza simbólica ou material, podendo ter uma natureza financeira desde que, comprovadamente, auxiliem a continuação do percurso escolar do aluno.</p> <p>3 - Cada escola pode procurar estabelecer parcerias com entidades ou organizações da comunidade educativa no sentido de garantir os fundos necessários ao financiamento dos prêmios de mérito."</p>

Tabela 7 Referencial de codificação e categorização dos dados documentais relativo ao documento 6

Categories temáticas	Unidades de análise	Unidades de Foram retiradas as aspas, dado não tratar-se de uma citação. contexto
CT1 - Disposições gerais relativas à meritocracia escolar (alunos)	UA1 - O mérito como <i>ethos</i> cultural do sistema educativo	
	UA2 - Alusões do sistema educativo à justiça escolar e social	
	UA3 - Uma arquitetura burocrática do sistema educativo baseada em aprendizagens diferenciadas e na distribuição diferenciada do saber escolar	"3 - Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino,"
	UA4 - Alusão ao mérito como mecanismo social de competição	
CT2 - Relação da condição de aluno com a ideia de mérito	UA5 - Definição meritocrática de aluno	
	UA6 - Um sentido de sucesso escolar decorrente da motivação e empenho individual	
	UA7 - A ideia do poder do mérito atribuído ao aluno	
CT3 - Avaliação e mérito	UA8 - Avaliação alinhada com a ideia genérica de "mérito" individual	
	UA9 - Interseções estabelecidas entre avaliação, objetivos/metast/competências e mérito escolar	
	UA10 - Enfoque nos resultados individuais e o direito de ser reconhecido pelas competências adquiridas	"2 - No 1.º ciclo do ensino básico, a informação resultante da avaliação sumativa interna materializa-se de forma descritiva em todas as disciplinas, com exceção de Português e de Matemática no 4.º ano de escolaridade, a qual se expressa numa escala de 1 a 5."
CT4 - Gestão escolar e mérito	UA11 - O processo de certificação como face oficial de medição (diferenciada) do mérito	"Nos cursos profissionais do ensino secundário é alargada a carga horária da formação em contexto de trabalho, com vista a desenvolver a componente técnica da formação, permitindo aos alunos uma aplicação dos conhecimentos adquiridos e o desenvolvimento de novas aptidões que facilitem quer a sua integração no mundo do trabalho quer o prosseguimento de estudos."
	UA12 - "Terapias" (pedagógicas) alternativas para a universalização hierarquizada do mérito	"... no 1.º ciclo, procede-se ao reforço curricular de forma a permitir às escolas a tomada de decisões relativamente à organização do Apoio ao Estudo, da Oferta Complementar, assim como à gestão dos tempos a lecionar em algumas disciplinas. Promove-se, ainda, uma otimização dos recursos no sentido de adequar as atividades a desenvolver aos perfis dos docentes. A escola assume um papel essencial na organização de atividades de enriquecimento do currículo fomentando uma gestão mais flexível e articulada das diversas ofertas a promover."
	UA13 - A normalização dos prémios de mérito/excelência e a ideia de recompensa	

Tabela 8 Referencial de codificação e categorização dos dados documentais relativamente ao documento 7

Categories temáticas	Unidades de análise	Unidades de contexto
CT1 - Disposições gerais relativas à meritocracia escolar (alunos)	UA1 - O mérito como <i>ethos</i> cultural do sistema educativo	
	UA2 - Alusões do sistema educativo à justiça escolar e social	"Assim, o modelo integrado de avaliação externa das aprendizagens no ensino básico introduz as provas de aferição, a realizar em fases intermédias dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, mantendo as provas finais de ciclo, que visam avaliar o desempenho dos alunos, certificar a conclusão do 3.º ciclo do ensino básico e criar a possibilidade de prosseguimento de diferentes percursos escolares no ensino secundário. No essencial, as alterações introduzidas retomam a prática de aferição iniciada em 2000, impondo-lhe a evolução que se exige, ao potenciar o trabalho junto de cada aluno e ao garantir a inclusão das áreas do currículo até aqui subvalorizadas em contexto de avaliação externa."
	UA3 - Uma arquitetura burocrática do sistema educativo baseada em aprendizagens diferenciadas e na distribuição diferenciada do saber escolar	"No quadro deste processo, consolidou-se a evidência de que o modelo a adotar teria de ter subjacente um conjunto de pressupostos, nomeadamente que as dinâmicas de avaliação visam a melhoria das aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos, que a avaliação contínua deve ser o instrumento por excelência da avaliação interna, devendo os instrumentos de avaliação externa atuar como recurso que potencie a avaliação interna realizada na escola, que a avaliação externa, centrada em apenas algumas disciplinas, conduz a um estreitamento curricular sentido pelos professores e pelas famílias, na medida em que não é produzida informação sobre outras áreas curriculares e, finalmente, que a aposta continuada na qualidade, pertinência e oportunidade da informação devolvida à escola, às famílias e aos outros agentes permitirá uma ação concertada e uma maior confiança no sistema."
	UA4 - Alusão ao mérito como mecanismo social de competição	
CT2 - Relação da condição de aluno com a ideia de mérito	UA5 - Definição meritocrática de aluno	
	UA6 - Um sentido de sucesso escolar decorrente da motivação e empenho individual	
	UA7 - A ideia do poder do mérito atribuído ao aluno	
CT3 - Avaliação e mérito	UA8 - Avaliação alinhada com a ideia genérica de "mérito" individual	
	UA9 - Interseções estabelecidas entre avaliação, objetivos/metapas/competências e mérito escolar	

	UA10 - Enfoque nos resultados individuais e o direito de ser reconhecido pelas competências adquiridas	"l) Promoção da capacidade reguladora dos instrumentos de avaliação externa, através da sua utilização com objetivos de aferição da forma como os alunos adquirem os conhecimentos e desenvolvem as aprendizagens essenciais nos diversos domínios curriculares;" "3 - Os exames finais nacionais têm como objetivo avaliar o desempenho dos alunos e certificar a conclusão do ensino secundário nas ofertas formativas que prevejam avaliação externa das aprendizagens, podendo ainda ser considerados para efeitos de acesso ao ensino superior."
CT4 - Gestão escolar e mérito	UA11 - O processo de certificação como face oficial de medição (diferenciada) do mérito	"o) Reconhecimento da importância da avaliação externa para efeitos de certificação e prosseguimento de estudos no final do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário "1 - A avaliação constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas."
	UA12 - "Terapias" (pedagógicas) alternativas para a universalização hierarquizada do mérito	"c) Potenciar uma intervenção pedagógica atempada, dirigida às dificuldades identificadas para cada aluno. "1 - Em situações em que o aluno não desenvolva as aprendizagens definidas para o ano de escolaridade que frequenta, o professor titular de turma, no 1.º ciclo, ouvido o conselho de docentes, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, deve propor as medidas necessárias para superar as dificuldades detetadas no percurso escolar do aluno."
	UA13 - A normalização dos prémios de mérito/excelência e a ideia de recompensa	

No documento D1 a ideia de quadro de valor limita-se ao reconhecimento do mérito alcançado ao nível das capacidades ou atitudes exemplares na superação de dificuldades ou ao nível de iniciativas ou ações exemplares de benefício social ou comunitário, na escola ou fora dela. Algo suplantado pela ideia de excelência, esta focalizada no reconhecimento dos méritos dos alunos que revelam excelentes resultados académicos em termos curriculares (ordinária e/ou complementarmente).

Conforme é operado nas tabelas 2 a 8, o critério de análise que envolveu as respetivas categorias temáticas (Bardin, 1995) baseou-se numa classificação extraída do *corpus* documental de cada um dos documentos analisados, mediados, também, pelos referenciais teóricos que mobilizamos para o efeito.

Meritocracia escolar e sua(s) influência(s) na *condição de jovem* centralmente normalizada dos alunos: contributos para uma sociologia da educação e da juventude

Descrição dos dados

Em termos relativos, a percepção que nos é dada pelas unidades semânticas inscritas nos domínios de indicadores relativos à análise da estrutura legal e normativa, que aqui convocamos em torno da discussão da tendência para a *meritocratização* da *condição dos jovens* que frequentam a escola pública portuguesa, percebe-se que tal efeito não se apresenta regular face ao conjunto dos diplomas legais que foram objeto de análise de conteúdo.

Congruentemente, tendo como referência a categoria temática das disposições gerais relativas à meritocracia escolar (alunos) (CT1), os diplomas legais que mais denunciam o interesse do legislador em prescrever a forma de olhar e conceber a juventude com o encargo de ser aluno, em linha com o argumento da *meritocratização* do sistema educativo são ilustrados pelos documentos D2 e D4, com especial incidência de unidades de contexto referentes às unidades de análise das alusões do sistema educativo à justiça e igualdade escolar e social (UA2). Relativamente às unidades semânticas relacionadas com a arquitetura burocrática do sistema educativo baseada em aprendizagens diferenciadas e na distribuição diferenciada do saber escolar (UA3), mantém-se presentes nos documentos D1, D3, D5, D6 e D7.

Quanto aos documentos D1, D3, D4 e D5 a análise efetuada permite que se observe, em linha com a categoria temática da relação da condição de aluno e o mérito, uma incidência semântica de conteúdo mais privilegiada pelo lado das unidades de análise da definição meritocrática de aluno (UA5).

Uma outra tendência que sobressai na nossa análise passa por se observar uma recorrente manifestação ao nível de unidades de contexto extraídas do conteúdo dos documentos D1, D5, D6 e D7, apresentando em comum unidades semânticas coincidentes com o enfoque nos resultados individuais e o direito de ser reconhecido pelas competências adquiridas (UA10). De forma similar, em sede dos diplomas legais coincidentes com a codificação D2, D4, D6 e D7, as unidades de contexto mais observadas coincidem com o processo de certificação como face oficial de mediação (diferenciada) do mérito (UA11). Apesar de se mostrar mais subtil, observa-se uma outra manifestação semântica no quadro da avaliação e o mérito (CT3), cujas unidades de contexto permitem analisar o conteúdo dos documentos D1, D3, D4 e D5 em linha com as interseções estabelecidas entre avaliação, objetivos/metras/competências e mérito escolar (UA9).

A contrastar com aquelas regularidades semânticas e analíticas, fazem-se notar algumas ausências cuja manifestação, ainda que parcelar, intercalar e segmentada em função dos documentos em análise: a gestão e o mérito (CT4) mostra-se ausente do conteúdo dos documentos D1, D3 e D5, sem que sejam observadas unidades semânticas alusivas ao processo de certificação como face oficial de medição (diferenciada) do mérito (UA11); também a semântica das terapias (pedagógicas) alternativas para a universalização hierarquizada do mérito (UA12) mantém-se ausente no caso dos documentos D1, D2 e D3; quanto à normalização dos prémios de mérito/excelência e a ideia de recompensa (UA13) está ausente nos documentos D2, DD3, D4, D6 e D7; verifica-se a ausência de unidades semânticas alinhadas com a alusão ao mérito como mecanismo social de competição (UA4), nos documentos D1, D2, D3, D4, D6 e D7; faz-se notar, ainda, uma das principais ausências na semântica discursiva dos documentos D1, D3, D5 e D6, relativa às alusões do sistema educativo à justiça escolar e social (UA2).

Discussão

Com a pretensão de fazer notar os rumos formalmente instituídos da agenda meritocrática do sistema escolar português, privilegiamos a compreensão do modo como a estrutura legal e normativa mais coalizada com condição de aluno, tendo em conta a sua orientação para a educação de *juventudes*. Para tal, arrolamos as asserções suscitadas pelos domínios da prestação do serviço educativo, da organização e gestão escolar, da estrutura curricular e conseqüente oferta educativa/formativa, culminando na afirmação abundantemente focalizada nos resultados escolares dos alunos. Importa, ainda, que tais asserções sejam contextualizadas num alinhamento do *ofício de aluno* segundo as premissas paradigmáticas da *escola a tempo inteiro* (Despacho n.º 9265-B/2013), precisamente assente numa “planificação social” (Silva, 1976, pp. 160-162) especialmente conectada às agendas, privilegiadamente, laborais das famílias e da sociedade no seu todo.

Da nossa análise podem ser realçadas algumas tendências evolutivas do discurso legislativo no que concerne à maior ou menor propensão para a institucionalização de um efeito meritocrático do *ofício de aluno*. Assim, privilegiando as referências alusivas às evidências semânticas de presença forte ou explícita, diríamos que o argumento da *meritocratização* do sistema educativo e, conseqüentemente, da condição de aluno, em linha com a categoria de juventude que tal condição encerra, pode ser balizado por meio de três enfoques ou tendências, que a seguir exploraremos.

Referindo-nos à categoria temática das disposições gerais relativas à meritocracia escolar (alunos), aludimos, antes de tudo a uma interseção discursiva

ocorrida entre o Decreto-Lei n.º 139/2012 (estabelece os Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades) e a Lei n.º 51/2012 (aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar). Dessa interseção, demos conta que ambos os diplomas legais permitem, de forma explícita, a associação a alusões ao sistema educativo e ao subsequente funcionamento da escola pública portuguesa das prerrogativas da justiça e igualdade escolar e social, ainda que acopladas a uma arquitetura burocrática do sistema educativo baseada em aprendizagens diferenciadas e na distribuição diferenciada do saber escolar. Neste enlace analítico e interpretativo, a agenda da meritocracia tem vindo a acomodar-se no sentido de confrontar e, até, seduzir as famílias e os jovens alunos da escola pública através da “cultura ansiosa do resultado” (Baudelot & Establet 2009, p. 9). Caso será para dizer que se tem tornado relativamente fácil concordar com a semântica ideológica que resguarda a *escola a tempo inteiro* e o respetivo projeto de escolarização dos alunos e a consequente educação das juventudes, precisamente na lógica da *hiperescolarização* dos jovens, de que as famílias passam a ser cúmplices.

Daqui decorre o interesse em perpetuar a presença dos alunos na escola, dado que a reorganiza à sua feição ideológica e interesses produtivistas, com a aparência de uma escola mais aberta e mais disponível para atender às necessidades das famílias e dos alunos moldadas na forja ideológica do neoliberalismo mais radical, com um poderoso efeito de *hiperescolarização* dos alunos que, de outra forma, seriam um incómodo e entrave à atividade produtiva das famílias. Daqui, decorre a ideia de uma escola meritocrática que procura preparar os jovens para a atividade produtiva arquitetada mais a jusante, onde a racionalidade de fim de linha da dimensão meritocrática assume a configuração vocacionalista socioprofissional e produtivista (Pires, 2012). Algo que, tal como já antes observámos, que inscreve o *ofício de aluno* num mecanismo de *alunização* especialmente orientado para a sua preparação para desempenhar uma função confinada à lógica da divisão técnica do trabalho, no quadro de uma arquitetura social de elevada diferenciação hierárquica.

Neste caso, a prática da performatividade escolar em que os alunos se veem envolvidos tende a corresponder a uma evidente “radicalização do mandato neo-meritocrático” (Afonso, 2013, p. 183), ainda que de forma subtil, aludindo a um falso efeito de universalização dos lugares de pódio da meritocracia escolar. Não obstante, face à pluralidade das bases socioculturais de partida dos alunos, a alusão aos valores da igualdade, justiça e universalidade do sistema educativo, tratando-se de prerrogativas originalmente antagónicas à ideologia da meritocracia, está dotada de uma subtileza excludente, recorrentemente, traduzida em terapias (pedagógicas) alternativas, ainda que tendam a resultar num efeito paradoxal de

universalização hierarquizada do mérito escolar, onde não se evitam os “efeitos das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares” (Dubet, Duru-Bellat & Vérétoit, 2012, p. 31). Na verdade, as lógicas meritocráticas surgem, tendencialmente, envoltas num discurso oficial sedutor que tende a inserir os alunos numa dinâmica social e cultural que convoca as suas condições de jovens para o cumprimento de esquemas centralmente normalizados e definidos, em última instância como um conjunto de experiências de sucesso ou de fracasso escolar individuais, com repercussões ao nível das dinâmicas sociais em que os jovens são colocados mais a jusante, referindo-se ao “modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc.” (Dayrell, 2007, p. 1108).

Ou seja, associar as prerrogativas da justiça e da igualdade sociais às lógicas meritocráticas do sistema educativo é, no mínimo, hipocrisia discursiva, dada a sua tradução pelo argumento mais clarificado da violência simbólica (Bourdieu & Passeron, 1982), sendo que o sistema educativo “fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (Bourdieu, 2007, p. 41).

A este conjunto de ideias poderá corresponder o triunfo obstinado do mérito composto por uma dupla face: o lado aparente da sua universalização e *igualitarização*, e o lado oposto da segregação, já que dizer que todos podem ser laureados pelo mérito constitui, *per se*, uma contradição insuperável, que se encobre a si própria. O mérito é um dote individual, desvinculando-se de quaisquer esquemas escolares, sociais e culturais holísticos, ainda que subversivamente convocados pela retórica das igualdades – leia-se, de oportunidades de sucesso – injustas, que, no fim resultarão naquilo a que François Dubet (2001, p. 5) designa por “desigualdades multiplicadas”, correspondendo, neste caso, o mérito a uma espécie de “inflação escolar” (Giret, 2006, p. 1).

Depois, com a referência à categoria da relação da condição de aluno e o mérito, observa-se uma explícita definição meritocrática de aluno, estando a sua *condição de jovem* claramente alinhada com um sentido instituído de sucesso escolar acoplado à motivação e empenho individual.

Interpretativamente, aquele alinhamento, à luz de grande parte do discurso legislativo analisado, decorre, também, do enfoque nos resultados individuais que se espera que os alunos alcancem, de forma a legitimarem a sua ambição juvenil de verem concretizado o direito de ser reconhecidos pelas competências que o sistema educativo vai prescrevendo e exigindo que realizem (Despacho nº 5306/2012; Decreto-Lei nº 139/2012; Lei nº 51/2012; Decreto-Lei nº 17/2016). Aliás, a essa prerrogativa de reconhecimento do mérito não parece ser alheio, por um lado, os

diferentes processos de reconhecimento do valor, mérito e excelência acadêmica dos (alguns) alunos (Despacho Normativo nº 102/1990) e, por outro, o processo de certificação como face oficial de mediação (diferenciada) do mérito induzido pelo conteúdo do discurso legislativo em análise (Despacho Normativo nº 102/1990; Lei nº 49/2005; Despacho nº 5306/2012; Lei nº 51/2012). Algo que, de resto, coincide com “a consagração formal da premiação dos resultados acadêmicos e dos comportamentos dos alunos” (Torres & Quaresma, 2017, p. 578), recorrendo-se, por exemplo, aos “rendimentos materiais e simbólicos do diploma” (Miranda, 2017, p. 262), ainda que se admita que o diploma seja, apenas, parcialmente representativo do mérito alcançado pelos alunos (Tenret, 2011). A este propósito, ocorre dizer que é explicitada uma tendência para institucionalizar o valor da “performatividade e [das] distinções escolares no contexto da escola pública” (Torres & Quaresma, 2017, p. 560).

Por último, e sem se mostrar absolutamente desconectado dos dois enfoques anteriores, na observação da relação estabelecida entre a avaliação e o mérito escolar, é evidente a intenção com que o legislador convoca as interseções estabelecidas entre avaliação, objetivos/metas/competências e mérito escolar dos alunos (Despacho Normativo nº 102/1990; Despacho nº 5306/2012; Lei nº 51/2012). Será este o despontar daquilo que tem vindo a constituir a apologia crescente da excelência e performatividade acadêmica dos alunos (Torres & Palhares, 2016).

Uma outra tradução possível destes pressupostos alinha-se com a própria conceção política e ideológica do mérito, do valor e da excelência. Ou seja, tal conceção comporta, em si mesma, a legitimação do ato de avaliar e ponderar distintos valores de desempenhos escolares, pelo que o mérito encerra uma cultura do desempenho da política educacional inscrita no discurso oficial. Eis que, neste caso, no jogo escolar o mérito passa a ocupar o lugar de grande destaque, necessariamente, auxiliado pela avaliação, na sua dimensão mais desenvolvida da *individual accountability*, como artefacto simbólico que tem vindo a contribuir para um universo juvenil normalizado e institucionalizado no seio da escola pública francamente *meritocratzada*, mas que tende a transbordar para a estrutura social.

Conclusão

No que concerne, num primeiro momento de análise, à perspetivação das fronteiras filosófico-políticas e ideológicas que concorrem para uma crescente contextualização social dos papéis, dos saberes, dos processos de legitimação e institucionalização da *condição de jovem* no interior da escola pública, damos conta de uma meritocracia centralmente normalizada, com repercussões na sua integração social, tendencial e

limitativamente a uma linha produtivista cultural e ideologicamente instituída. O mesmo discurso normalizador desenvolve uma retórica apologética da igualdade de acesso às oportunidades, anuindo, contudo, as desigualdades processuais, para muitos, originadas pelo estigma do *self made man*. Também aqui, encontramos uma apologia do mérito como o poder (*meritum + cracia*) com que cada aluno se mune ao longo do seu processo de escolarização, com francas probabilidades de se vir a reproduzir estruturalmente na arquitetura cultural e social em que se vai inserindo.

Na base daquele estigma está o Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei n.º 51/2012), que, ao apelar ao escrutínio dos resultados, subentende, na sua arqueologia jurídica, a materialização da *ideologia dos resultados e do sucesso*, rapidamente transformada na subsidiária *ideologia do mérito e da excelência* individuais dos alunos, num claro apelo à avaliação de talentos, habilidades e esforços individuais dos alunos. Ou seja, o jovem aluno é confrontado, a todo o tempo, com a ideia pragmática de ser avaliado quanto à sua capacidade para realizar resultados.

O fenómeno da escolarização dos jovens apresenta-se nas narrativas oficiais com recurso à enunciação de princípios meritocráticos explícitos, que exprimem expectativas produtivistas e performativas para todos os alunos. Neste caso, a noção de *meritocracia normalizada* encontra a sua principal base de legitimação na *democracia dos méritos*, na senda da qual a escola meritocrática proclama e reclama a sua função de instrumento de mobilidade social, ainda que balizada pelo efeito da normalização dos prémios de mérito/excelência e pela ideia de recompensa/penalização.

Para além da sua componente normativa, diríamos que as narrativas e racionalidades oficiais analisadas destilam um certo efeito sedutor nos alunos (e famílias), levando a que a agenda da meritocracia se tenha vindo a acomodar no sentido de confrontar e, até, fascinar os jovens alunos da escola pública através da *cultura ansiosa do resultado* centralmente prescrita, ainda que se dê o confronto fatal com um conjunto de experiências variáveis entre o sucesso e o fracasso escolar individuais.

Eis que desponta o triunfo obstinado do mérito composto por uma dupla face: o lado aparente da sua universalização e *igualitarização*, e o lado oposto da segregação, já que dizer que todos podem ser laureados pelo mérito constitui, *per se*, uma contradição insuperável do próprio sistema educativo, que o normaliza através das interseções estabelecidas entre avaliação, objetivos/metas/competências, *performance* e mérito escolar dos alunos. Também por isso nos permitimos fazer referência à narrativa do mérito escolar como uma apologia que encerra uma cultura do desempenho da política educacional inscrita no discurso oficial.

Assim, as nossas conclusões são aduzidas na base da hipótese da consolidação de um sistema educativo que se apresenta com uma forte tendência de *meritocratização*

das *juventudes* que o frequentam, agilizando um exercício de epilogação da *ocupação* de aluno sincronizada com determinados modos de conhecimento escolar, com a conceção das relações entre o aluno/jovem e a sociedade e com um sistema de valores conforme e com as subjacentes conceções de educação como fator de produção e de aluno enquanto força produtiva da complexa agenda da sociedade neoliberal.

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado pelo CI&DETS – Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde, do Instituto Politécnico de Viseu.

Notas

Por decisão pessoal, o autor do texto escreve segundo o novo acordo ortográfico.

Referências

- Abramo, H. W. (2005). Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In H. W. Abramo, & P. P. M. Branco (Orgs.), *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (pp. 37-73). São Paulo: Instituto Cidadania e Fundação Perseu.
- Adorno, T., & Horkheimer, M. (1995). *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Afonso, A. J. (2012). Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. *Educação e Sociedade*, 33(119), 471-484.
- Afonso, A. J. (2013). Estratégias e percursos educacionais: das explicações às novas vantagens competitivas da classe média. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Xplika internacional: Panorâmica Sobre o Mercado das Explicações* (pp. 167-188). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Allen, A. (2011). Michael Young's The Rise of the Meritocracy: A Philosophical Critique. *British Journal of Educational Studies*. Pré-publicação online. Disponível em https://www.sheffield.ac.uk/polopoly_fs/1.155163!/file/philosophicalcritique.pdf
- Almeida, J., & Pinto, J. (1995). *A Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Aron, R. (1991). *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Ball, S. J. (2002). Reformar escolas, reformar professores e o terror da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3-23.
- Barbosa, L. (2003). *Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

- Baudelot, C., & Establet, R. (2009). *L' élitisme républicain: l' école française à l' épreuve des comparaisons internationales*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bertrand, Y., & Valois, P. (1994). *Paradigmas educacionais: escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bonamigo, G. F. (2016). O problema do humano em Emmanuel Lévinas. *O que nos faz pensar*, 25(38), 139-159.
- Bourdieu, P. (2007). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In M. A. Nogueira, & A. M. Catani, *Escritos de Educação* (pp. 39-64). Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1982). *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Contardo, Ó. (2008). *Siútico. Arribismo, abajismo y vida social en Chile*. Santiago: Editorial Vergara.
- Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1105-1128.
- Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos e da avaliação dos conhecimentos dos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, 1.ª série, 129, 3476-3491.
- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos. *Diário da República*, 1.ª série, 131, 4013-4015.
- Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos e da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, 1.ª série, 65, 1123-1127.
- Despacho nº 5306/2012, de 18 de abril. Padrões de desempenho dos alunos em Portugal. *Diário da República*, 2.ª série, 77, 13952-13953.
- Despacho nº 9265-B/2013, de 15 de julho. Define as normas a observar no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC). *Diário da República*, 2.ª série, 134, 22210-(2) – 22210-(5).
- Despacho Normativo nº 102/1990, de 12 de setembro. Regulamenta os quadros de valor e de excelência. *Diário da República*, 1.ª série, 211, 3729-3731.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques: L' exemple de récits d' insertion*. Paris: Nathan.
- Dubet, F. (2001). As Desigualdades Multiplicadas (M. C. D. Teixeira, Trad.). *Revista Brasileira de Educação*, (17), 5-19. (Obra original publicada em 2000). Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a01.pdf>

- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vérétoout, A. (2012). As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, 14(29), 22-70. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/v14n29/a03v1429.pdf>
- Durkheim, É. (2008). *A educação moral*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Duru-Bellat, M. (2010). L'école et les ambivalences du mérite. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (30 anos), 25-32.
- Duru-Bellat, M., & Tenret, É. (2012). Who's for Meritocracy? Individual and Contextual Variations in the Faith? *Comparative Education Review*, 5(2), 223-247.
- Gallo, S. (2001). Filosofia, educação e cidadania. In A. J. Peixoto (Org.), *Filosofia, Educação e Cidadania* (pp. 133-153). Campinas: Alínea.
- Gasparin, J. (2005). *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. São Paulo: Autores Associados.
- Giret, J.-F. (2006). [Duru-Bellat, M. *L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie*]. *Revue Française de Pédagogie*, (155), 1-5. Disponível em <https://journals.openedition.org/rfp/291>
- Goldthorpe, J., & Jackson, M. (2008). Education-based meritocracy: The barriers to its realization. *Stato e Mercato*, (82), 31-60. Disponível em <http://www.rivisteweb.it/doi/10.1425/26655>
- Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, 1.ª série, 237, 3067-3081.
- Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro. Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. *Diário da República*, 1.ª série, 294, 7952-7954.
- Lei nº 49/2005, de 30 de agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. *Diário da República*, 1.ª série – A, 166, 5122-5138.
- Lei nº 51/2012, de 5 de setembro. Estatuto do Aluno e Ética Escolar. *Diário da República*, 1.ª série, 172, 5103-5119.
- McNamee, S. J., & Miller, R. K., Jr. (2004). *The Meritocracy Myth*, 2(1). Disponível em <http://www.ncsociety.org/sociationtoday/v21/merit.htm>
- Miletto, L. F. (2009). *No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir – Estratégias e trajetórias de permanência na educação de jovens e adultos*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil). Disponível em [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/estrategias-e-trajetorias-de-permanencia-na-eja\(\)-luis-fernando-mileto.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/estrategias-e-trajetorias-de-permanencia-na-eja()-luis-fernando-mileto.pdf)
- Miranda, D. (2017). Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em língua inglesa: estudo sobre egressos do curso de Letras da UFMG. In M. G. J. Setton, L. L. Torres, E. E. Gomes, T. Seabra, F. Jardim, B. Dionísio, & M. C. Corrochano (Orgs.), *Mérito, desigualdades e diferenças: cenários de (in)justiça escolar no Brasil e em Portugal* (pp. 262-275). Alfenas: Universidade Federal de Alfenas.

- Moraes, R. (1999). Análise de Conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 1-13. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Palhares, J. (2014). Centralidades e periferias nos quotidianos escolares e não-escolares de jovens distinguidos na escola pública. *Investigar em Educação*, (1), 51-73.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pires, C. A. (2012). A “escola a tempo inteiro” – operacionalização de uma política para o 1.º ciclo. Uma abordagem pela “análise das políticas públicas” (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Piza, S. L. T (1985). Empresa, Educação e Meritocracia: a propósito de Michael Young. *Revista da Faculdade de Educação*, 11(1/2), 211-222.
- Poirier, J., Valladon, S., & Raybant, P. (1983). *Les récits de vie. Théorie et pratique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Quaresma, M. (2011). Democratização da Escola: perspectiva diacrônica sobre os mandatos escolares. In F. C. Lima, J. P. Sousa, & M. J. Pires (Orgs.), *Democratização e Educação Pública: Sendas e Veredas* (pp. 190-216). São Luís: EDUFMA.
- Ravitch, D. (2011). *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina.
- Rummert, S. M., & Alves, N. (2010). Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: Alvos da mesma lógica de conformidade. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 511-528. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/09.pdf>
- Silva, M. M. (1976). Os “discursos” de planificação social e os sistemas de exclusão que os demarcam. *Análise Social*, 12(45), 160-178. Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223913546G1tNQ0x03Zy70CG7.pdf>
- Tenret, É. (2011). *L'École et la Méritocratie: représentations sociales et socialization scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Torres, L. L. (2013). Rumo à excelência escolar: imposição política, opção organizacional ou efeito cultural? *Educação: temas e problemas* (12/13), 143-156.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2016). Escalando o pódio. A performatividade académica no ensino secundário. In M. G. Alves, L. L. Torres, B. Dionísio, & P. Abrantes (Orgs.), *A EDUCAÇÃO NA EUROPA DO SUL: Constrangimentos e Desafios em Tempos Incertos* (615-640). Lisboa: FCSH, Universidade Nova de Lisboa.
- Torres, L. L., & Quaresma, M. L. (2017). The meritocratic ideal in education systems: the mechanisms of academic distinction in the international context. *Education as Change*, 21(1), 560-582. Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/47339/1/AS_224_art03.pdf
- Valle, I. R., & Ruschel, E. (2009). A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 179-206.
- Valle I. R. (2013). O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. *Revista Diálogo Educacional*, 13(38), 411-437.

Young, M. (1961). *The rise of the meritocracy, 1970-2033: An essay on education and equality*. Middlesex: Penguin.

Data de submissão: 27/04/2020 | **Data de aceitação:** 03/11/2020



POLÍTICAS CULTURAIS E INFRAESTRUTURA DE PESQUISA E INFORMAÇÃO

O caso português

CULTURAL POLICIES AND RESEARCH AND INFORMATION INFRASTRUCTURE

The portuguese case

José Soares Neves

Iscte – Instituto Universitário de Lisboa, Escola de Sociologia e Políticas Públicas, Departamento de Sociologia, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Observatório Português das Atividades Culturais. Avenida das Forças Armadas, 1649-026 Lisboa, Portugal. *Email:* jose_soares_neves@iscte-iul.pt

Resumo: Neste artigo proponho uma reflexão sobre a infraestrutura de pesquisa para informar as políticas culturais em Portugal à luz do modelo de J. Mark Schuster. Abordo em específico três das suas componentes: departamento de pesquisa do ministério da cultura; instituto nacional de estatística; e observatório cultural. Situo-me no período posterior a 1996, ano de criação do Observatório das Atividades Culturais (OAC), extinto em 2013. Com base em análise de fontes documentais, concluo pela necessidade de uma maior atenção a esta infraestrutura pela tutela da cultura de modo a contribuir efetivamente para informar o desenho, implementação e avaliação de políticas culturais.

Palavras-chave: sociologia da cultura, políticas culturais, infraestrutura de pesquisa e informação, observatório da cultura

Abstract: In this article, I reflect on the research infrastructure to inform cultural policies in Portugal, based on J. Mark Schuster's model. I specifically address three of its components: the research department of the Ministry of Culture; the national statistics institute; and the cultural observatory. The analysis focuses on the period after 1996, when the Observatory of Cultural Activities (OAC) was created. This observatory was abolished in 2013. Based on an analysis of documentary sources, I conclude that the Ministry of Culture needs to pay greater attention to this infrastructure, in order to contribute effectively to inform the design and evaluation of cultural policies.

Keywords: sociology of culture, cultural policies, research and information infrastructure, cultural observatory

Introdução¹

Vários autores vêm chamando a atenção para os problemas da informação sobre cultura em Portugal. Referem-se as “debilidades ao nível da produção de informação sistematizada sobre o sector cultural” que, acrescentadas à “falta de práticas de monitorização dos instrumentos de política cultural” acentuam as “dificuldades no apoio à formulação de políticas públicas” (Figueiredo & Babo, 2015, pp. 244-245). Faz-se notar a ausência de um programa de pesquisas que permita responder às

debilidades do conhecimento em diversos domínios, designadamente nas artes do espetáculo (Santos & Moreira, 2013; Neves, 2017, p. 333). Destacam-se as “carências na recolha, sistematização e divulgação de informação sobre os imóveis classificados” do património cultural (Bernardes, Oliveira & Moreira, 2014, p. 94).

Coloca-se, assim, a necessidade de uma reflexão sobre a situação atual da produção de informação sobre o sector da cultura, na perspectiva das políticas públicas. Para esta análise é possível mobilizar contributos de diversos autores, sendo que o *modelo de infraestrutura de pesquisa e informação* (Schuster, 2015) é particularmente útil. Destaco a articulação entre o campo da investigação social e o campo político, sem esquecer o vasto leque de participantes do campo cultural que integram os potenciais interessados em tal infraestrutura, entre eles peritos, jornalistas, profissionais e estudantes de cursos pós-graduados das diversas áreas científicas que se ocupam de domínios culturais. Trata-se, portanto, de uma infraestrutura que, embora vise primeiramente informar políticas públicas, tem um alcance muito mais vasto, irrigando com conhecimento e dados válidos, fiáveis e atualizados o debate especializado e público.

A pesquisa por estudo de casos conduzida por Schuster (2015) adota uma perspectiva comparativa internacional e analisa em detalhe tal infraestrutura, suas componentes e sua “ecologia” em quatro países (França, Países Baixos, Reino Unido e Canadá), considerados como os mais desenvolvidos. Portugal é referido, mas apenas com a menção ao Observatório das Actividades Culturais (OAC) no inventário dos observatórios.

A relevância deste modelo para a identificação e compreensão do problema e a ausência de Portugal como objeto analítico do estudo constituem uma oportunidade para uma abordagem exploratória ao caso português, incluindo, mas sem se limitar, ao(s) observatório(s). Quais as componentes do modelo? Como se caracterizam? Quais as atribuições e contributos para o conhecimento sobre o sector da cultura em Portugal? Que desenvolvimentos recentes se verificaram? São estas as questões a que procuro responder de seguida.

Neste artigo irei tratar mais aprofundadamente três das componentes do modelo: departamento de pesquisa do ministério da cultura; instituto nacional de estatística; e observatório cultural.

Situo-me na perspectiva da sociologia da cultura, especificamente nas abordagens que destacam a articulação entre cultura e poder, nuclear neste “objeto de excelência que as políticas culturais representam para a sociologia” (Costa, 1997, p. 11), a proximidade desta área disciplinar com as políticas públicas (Fleury, 2002; Coulangeon, 2016) no contexto português (Pinto, 1994, 1997; Santos, 1998; Lopes, 2000, 2004, 2007; Neves, 2002, 2017; Santos, Gomes, Lourenço & Martinho, 2007; Gomes &

Lourenço, 2009; Gomes & Martinho, 2009; Silva, Babo & Guerra, 2013, 2015; Garcia, 2014) e os estudos realizados no OAC (Machado, 2009, pp. 312-313; Santos, 2012).

Após esta breve introdução, menciono os principais aspetos do estudo de Schuster (2015), com destaque para as componentes que considera no seu modelo, e faço depois uma caracterização detalhada dos desenvolvimentos registados nas últimas décadas, antes de me referir à situação atual das três componentes em análise. Concluo com o estado da “ecologia” portuguesa de pesquisa e informação tal como decorre da análise das três componentes.

O estudo sobre infraestrutura de pesquisa e informação

Na introdução de um estudo para o Pew Charitable Trusts (PCT) dos Estados Unidos da América, J. Mark Schuster, economista da cultura do MIT – Massachusetts Institute of Technology, com vasto trabalho sobre políticas culturais, financiamento e participação cultural numa perspetiva comparada transnacional, escreve²:

Em qualquer área política, a elaboração de políticas apropriadas e eficazes depende da qualidade da infraestrutura de informação que está disponível para os participantes nessa área. Uma tal infraestrutura de informação não se desenvolve por si só. Ao invés disso, ela é projetada, desenvolvida e gerida como um elemento crítico na formulação e implementação de políticas. Isto não deve ser menos verdadeiro na política cultural do que noutras áreas de política. (Schuster, 2015, p. 3)

Destaco três aspetos nesta citação: *i*) a relação entre a formulação de políticas e a qualidade da infraestrutura de informação; *ii*) a relativa incipiência da “área política” da cultura face a outras; *iii*) a área da política cultural não deve ser diferente do que se passa noutras quanto à importância atribuída a tal infraestrutura, fundamental na formulação e implementação das políticas e que deverá ser pensada, desenhada, desenvolvida e gerida com esse objetivo.

O estudo resultou de uma solicitação do PCT a Schuster, para a realização de uma pesquisa de boas práticas em vários países, com vista a informar a evolução de uma tal infraestrutura nos Estados Unidos da América. Na fase exploratória, o levantamento, realizado em 2000, incidiu em diversos países e depois mais em detalhe em quatro “centros de pesquisa e documentação” de quatro países (França, Holanda, Inglaterra e Canadá), um centro de investigação da Alemanha e um observatório da Hungria, e em seis “consórcios de pesquisa e documentação” de carácter transnacional, entre eles a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e o ERICarts (European Association of Cultural Researchers) (Schuster, 2015).

De acordo com Schuster a infraestrutura a que se refere inclui diversas componentes. Quais são elas? Quais os seus enquadramentos institucionais? O autor identifica diversas componentes³, mais precisamente nove, que distingue entre (seis) institucionais e (três) não institucionais (tabela 1).

Tabela 1 Componentes da infraestrutura de informação: institucionais e não institucionais

Componentes institucionais	Componentes não institucionais
Departamento de pesquisa do ministério da cultura	Redes
Instituto nacional de estatística	Programas
Instituto independente não lucrativo	Revistas e periódicos (científicos)
Unidade de pesquisa universitária designada pelo governo	
Empresa privada de consultoria	
Observatório cultural	

Fonte: a partir de Schuster (2015, pp. 6-11).

Naturalmente, na “ecologia nacional da infraestrutura de informação” combinam-se frequentemente vários componentes (Schuster, 2015, p. 11). Algumas componentes podem afinal coexistir num mesmo enquadramento institucional. Por exemplo, não é certo que observatório e centro de investigação de universidade pública sejam mutuamente exclusivos. Em Portugal há vários exemplos disso mesmo cobrindo outros sectores: Observatório da Emigração ou Observatório das Desigualdades e Centro de Investigação e Estudos de Sociologia-Iscte; Observatório da Juventude e Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, para só citar três casos. Outro exemplo: departamento de pesquisa e instituto nacional de estatística, sendo que aqui a questão decisiva situa-se no enquadramento legal nacional, com delegação ou não de competências⁴ no organismo da tutela do sector por parte do instituto de estatística como acontece, por exemplo, com as estatísticas da educação em Portugal ou com as estatísticas da cultura em França e em Espanha.

Esta classificação constitui uma boa base para refletir o caso português, do ponto de vista da situação atual e dos desafios que se colocam, tendo presentes as “ecologias” nacionais mais desenvolvidas estudadas por Schuster (2015). Irei abordar mais aprofundadamente três das componentes: departamento de pesquisa do ministério da cultura⁵; instituto nacional de estatística; e observatório cultural porque me parecem constituir as componentes mais significativas do ponto de vista da proximidade e continuidade com a esfera das políticas culturais públicas. Estas

três componentes têm em comum a especial atenção à vertente quantitativa e às estatísticas culturais.

Isso não significa que considere que as outras componentes estão ausentes em Portugal, ou que sejam menos relevantes, enquanto produtoras e disseminadoras de informação, com influência nas políticas culturais públicas e nos diversos agentes nelas envolvidos. Mas a sua discussão à luz do modelo de Schuster (2015) levanta algumas questões que importará ter presente. Avanço apenas alguns aspetos quanto à *unidade de pesquisa universitária designada pelo governo*. Para referir apenas a área da sociologia da cultura, está presente em diversas universidades (Machado, 2009, pp. 312-313; Silva, 2017, pp. 110-111), com estudos realizados no âmbito dos sistemas científicos nacional ou internacionais, ou no quadro da atividade normal dos docentes e investigadores que integram as suas várias linhas, incluindo a realização de trabalhos académicos (doutoramentos e mestrados), e promovidos por organismos públicos. Mas em todo o caso, não se poderá talvez falar de uma *unidade de pesquisa universitária designada pelo governo* como Schuster (2015, p. 7) faz questão de especificar. O mesmo se poderá dizer quanto a *revistas e periódicos (científicos)*, dado que, se é inegável a sua existência em Portugal, parece, entretanto, menos líquido que correspondam ao que o autor entende no quadro do seu estudo, uma vez que se refere a revistas científicas *que operam no campo da política cultural* (Schuster, 2015, pp. 10-11)⁶.

O mesmo se poderá dizer quanto à proximidade de outras componentes com o campo da política cultural, cuja relevância é conhecida, e nas quais se incluem as redes internacionais, de investigação e outras instituições (por exemplo, as redes dos institutos nacionais de estatística ou das tutelas da cultura) e setoriais, com ramificações internacionais, em que intervêm organismos estatais de diversos domínios. Disso são exemplo, no que se refere à tutela da cultura, as organizações que a Direção-Geral do Património Cultural (DGPC) integra: o ICOM, a NEMO, o EGMUS, a OEI/OIM/Ibermuseum⁷, para só citar algumas. Um exercício semelhante poderia ser feito para outros domínios (as bibliotecas, os arquivos, o cinema, as várias artes do espetáculo). E não apenas para as institucionais, mas também para as profissionais. Todas são suscetíveis de contribuir para configurar a produção e disseminação de informação e conhecimento com potencial para influenciar a definição e execução das políticas e informar a ação política.

As três componentes em Portugal

Avanço agora uma perspetiva sobre a situação em Portugal, especificamente quanto às três componentes que atrás referi. Assim, o departamento de pesquisa do

ministério da cultura, é em Portugal, desde 2012, o GEPAC – Gabinete de Estratégia, Planeamento e Avaliação Culturais, sendo sua missão e atribuições:

1 – O GEPAC tem por missão garantir o apoio técnico à formulação de políticas culturais, ao planeamento estratégico e operacional e às relações internacionais, em articulação com a programação financeira, proceder ao acompanhamento e avaliação global de resultados obtidos, bem como assegurar o apoio jurídico e o contencioso, dos serviços e organismos dependentes ou sob tutela e superintendência do membro do Governo responsável pela área da cultura.

– O GEPAC prossegue, ainda, as seguintes atribuições: elaborar estudos de prospectiva de âmbito sectorial e regional na área da cultura. (Decreto-Lei nº 47/2012, Artº 2º, nº 1 e nº 3).

O instituto nacional de estatística corresponde ao INE (Instituto Nacional de Estatística), cuja missão consiste em:

produzir, de forma independente e imparcial, informação estatística oficial de qualidade, relevante para a Sociedade, promovendo a coordenação, a análise, a inovação e a divulgação da atividade estatística nacional, garantindo o armazenamento integrado de dados.⁸

No que aqui interessa, no INE, a área das estatísticas da cultura integra o Departamento das Estatísticas Sociais (DES) que é responsável pela produção, entre outros, do volume anual *Estatísticas da Cultura*. Finalmente, quanto à componente observatório cultural, a principal referência em Portugal foi o OAC, “instância tecnicamente apetrechada e autónoma de estudo e avaliação de políticas” (Silva, 2017, p. 112).

Passo agora a detalhar alguns dos principais desenvolvimentos verificados nos últimos anos em cada uma das três componentes.

Departamento de pesquisa do ministério da cultura

A existência formal, no âmbito da tutela da cultura, de um departamento com atribuições de pesquisa mostra o reconhecimento da sua necessidade. Mas isso não significa que essas atribuições correspondam ao que é esperado ou que tenha condições para as cumprir. Schuster avança alguns bons exemplos de vários países em que isso acontece, designadamente França (o Département des Études de la Prospective et des Statistiques – DEPS⁹, do ministério da cultura), a principal e mais antiga referência, e Inglaterra (Department for Digital, Culture, Media and Sport – DCMS¹⁰). São casos exemplares no sentido em que:

A agência do governo central leva a sério o seu mandato e mantém uma capacidade interna de pesquisa para documentar o campo em que está a operar e para informar a elaboração de políticas nesse campo. (Schuster, 2015, p. 6)

No caso de Portugal, dois estudos realizados no âmbito do OAC na década de 2000, coordenados pela presidente do OAC, Maria de Lourdes Lima dos Santos, e encomendados pelo Ministro da Cultura, o primeiro por Manuel Maria Carrilho e o segundo por Augusto Santos Silva, pretendiam justamente, com base num diagnóstico da situação, identificar as condições necessárias para o cumprimento das referidas atribuições: *Base de Dados Estatísticos do Sector Cultural do Ministério da Cultura, BdStat-MC* (Santos, 2002; Santos, Neves & Santos, 2002) e *Estatísticas Culturais do Ministério da Cultura. Para Um Novo Sistema de Informação em Rede* (Santos, 2007).

Ambos os projetos visavam a criação de um sistema de informação (SI), de apoio à condução das políticas culturais, direcionado em primeiro lugar para a informação administrativa produzida no âmbito das atividades dos vários serviços da tutela, com interesse estatístico do ponto de vista político, cultural e da gestão. Apenas alguns exemplos: indicadores financeiros (orçamento inicial e executado do MC – Ministério da Cultura); de visitantes, utilizadores, espetadores dos equipamentos do MC; de equipamentos e eventos de natureza artística cujo licenciamento é feito pelos serviços da tutela da cultura (recintos de fado, cineteatros, eventos das diversas modalidades artísticas).

Estes estudos devem ser perspectivados num contexto internacional marcado pela valorização da informação estatística e a procura de indicadores com vista a informar políticas culturais nacionais, mas também pelo esforço de produção de informação comparada impulsionado por organizações internacionais como a União Europeia (Eurostat, 2000) e a UNESCO¹¹ (Bernier & Lievesley, 2003). Assim, é importante referir que, não esquecendo a importância da vertente qualitativa, a vertente quantitativa é dominante.

Sem entrar em detalhes sobre os resultados dos estudos, importa notar que evidenciaram as potencialidades existentes, mas também as lacunas nos três subsectores considerados: conceptual, organizativo e informático. Em particular, destaca-se, do ponto de vista organizativo, a necessidade de uma articulação forte entre o organismo central e os diversos organismos de modo a dar sentido à noção de sistema de informação do ministério como um todo.

Na sequência do segundo relatório (abreviadamente EC-MC), que constitui uma atualização do primeiro, e em resultado da parceria entre o OAC e o GPEARI (Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais do Ministério da Cultura, organismo que antecedeu o GEPAC), foram produzidos três volumes das *Estatísticas Culturais do Ministério da Cultura*, o primeiro dos quais

publicado já em 2010, com séries 2000-2008, e os outros dois nos anos seguintes com atualização das séries para 2009 e 2010, respetivamente (Neves, 2010, 2011, 2012).

Um outro documento relevante integra um estudo mais recente, na parte justamente designada “Sistema de informação coordenado” (Garcia, 2014, pp. 163-184), estudo que foi também uma encomenda da tutela da cultura, então um secretário de Estado da Cultura (Jorge Barreto Xavier) no âmbito do programa “Estudos Cultura 2020”, iniciado no ano em que o OAC foi extinto (2013). Nele se retomam os antecedentes sobre um SI para a cultura, incluindo uma síntese cronológica durante a existência do OAC, faz-se uma ilustração comparativa de modelos de outros países (França, Espanha, Inglaterra e Irlanda) e avançam-se propostas para o desenho do SI, considerado como “sistema nacional que responde às necessidades de informação da gestão pública do sector”, cujo foco está necessariamente na tutela (Garcia, 2014, p. 179) e sintetizam-se algumas das suas condições à luz dos estudos anteriores:

seja qual for o modelo de SI da tutela a adotar, a existência de um grupo central dotado de meios organizativos e competências técnicas adequados é fundamental. Uma plataforma informática é um instrumento indispensável. Um planeamento a prazo com vista à sua implementação é fundamental no sentido de evitar os constantes avanços, paragens, retrocessos que marcaram todo o processo decorrido até ao momento. (Garcia, 2014, p. 184)

Deste modo, apesar das competências legalmente atribuídas, não é seguro que o GEPAC possa ser considerado como um “departamento de pesquisa” uma vez que só muito esporadicamente as realizou. Já quanto à contratação de estudos, isso foi talvez mais frequente, de que o mais recente (e significativo) exemplo será o já referido Programa Estudos Cultura 2020, realizado em 2013-2014¹². Mas permanecem inúmeras lacunas, de que as artes, em específico a avaliação do programa de apoio financeiro da Direção-Geral das Artes, é um exemplo. Quanto à produção (e disseminação) de informação estatística sobre as atividades do conjunto do ministério permanecem as lacunas atrás identificadas.

Instituto nacional de estatística

A propósito das estatísticas nacionais da cultura, na sequência da investigação conduzida no Observatório das Actividades Culturais na fase inicial, em particular o estudo de avaliação das Políticas Culturais em Portugal, fundamental no desbravar do contexto português (Santos, 1998) — realizado no âmbito de um programa do Conselho da Europa sobre políticas culturais na Europa — foram identificados

diversos problemas que limitavam a caracterização do sector cultural por essa via, designadamente: a junção de indicadores do desporto à cultura, a dispersão em diversas publicações de indicadores relativos à cultura, lacunas de informação relacionada com o financiamento das atividades culturais, parca informação estatística existente sobre as profissões culturais e o volume de emprego neste campo (Lopes, 1998; Neves, 1999).

Uma análise dos desenvolvimentos entretanto verificados no INE na área da cultura mostra que são bastante significativos, na sequência de uma fase longa de questionamento e recolha de contributos com vista à sua modernização. Um desses contributos é o relatório *Modernização e Desenvolvimento das Estatísticas Nacionais da Cultura* (Neves, 2000), produzido para o Grupo de Trabalho sobre Estatísticas da Cultura do Conselho Superior de Estatística (GTEC/CSE)¹³. Outro resultou dos trabalhos do mais recente GTEC cujo mandato decorreu entre 2006 e 2010 e procedeu à atualização dos vários instrumentos (conceitos, instrumentos de notação, métodos e procedimentos) do conjunto dos projetos da área da cultura (Neves, 2010). Para além das atualizações dos conceitos e dos projetos, foram introduzidas melhorias do ponto de vista dos sistemas informáticos, de recolha de informação (*webinq*) e disponíveis para os utilizadores do site.

O enquadramento internacional é importante para entender a evolução da área da cultura no INE em duas fases: na primeira, a UNESCO, e em particular a Framework for Cultural Statistics (FCT) (UNESCO, 1986); na segunda, o Eurostat, mais recente e influente devido à integração de Portugal na União Europeia. O Eurostat foi determinante nas alterações introduzidas a partir de 2008 com o alargamento da noção de sector *cultural* para *cultural e criativo* (INE, 2009, p. 7, 2010, p. 7) e com a adoção da grelha das estatísticas culturais europeias (European Cultural Statistics Framework) proposta pelo grupo de trabalho designado ESSNet Culture¹⁴ (Bina et al., 2012).

Os desenvolvimentos verificados estão refletidos na informação proveniente dos projetos do INE, culturais ou não culturais, reunida no volume anual *Estatísticas da Cultura*, disponível para consulta online¹⁵, incluindo a construção de séries longitudinais. O conjunto de informação disponível foi substancialmente alargado nos últimos anos e é hoje muitíssimo vasto e detalhado: inclui o emprego, as empresas e o financiamento das atividades culturais e criativas; o comércio internacional de bens culturais; o património cultural, artes plásticas, materiais impressos e de literatura, cinema, atividades artísticas e de espetáculos.

Ainda assim persiste a ausência de estatísticas oficiais em alguns domínios, como as bibliotecas públicas e os arquivos, e a escassez noutros como o património cultural imóvel, sobre o qual se limita a divulgar alguns dados decorrentes dos

processos de classificação da DGPC, quando seria necessário tratar outras dimensões, designadamente a dos visitantes (Neves, 2010). Esta e outras lacunas foram reconhecidas pela Secção Permanente de Estatísticas Sociais do Conselho Superior de Estatística que recomendou a criação de inquéritos para esses domínios (SPES, 2010).

Observatório cultural

A “ideia de observatórios culturais” foi objeto de diversas iniciativas, talvez a mais importante das quais terá pertencido à UNESCO com a criação de uma rede internacional de observatórios decidida na “Intergovernmental Conference on Cultural Policies for Development” realizada em Estocolmo em 1998 (Schuster, 2015, p. 34) que teve continuidade com a realização de um *workshop* sobre essa temática dois anos depois (UNESCO, 2000).

Este contexto foi também marcado por uma forte dinâmica internacional em torno da produção e disseminação de informação sobre cultura, sobretudo de carácter estatístico (Bernier & Lievesley, 2003), direcionada para informar as políticas públicas, em princípio comparável no plano internacional (Schuster, 1987, 1988; Bernier & Lievesley, 2003), quanto ao financiamento e à participação (Schuster, 2007).

Sobre os observatórios, Schuster considera que “de um modo geral, estas instituições surgiram para servir de mediadores no processo de trazer à atenção do campo dados e informações relevantes para as políticas” (Schuster, 2015, p. 29). Ou, como refere Nuere:

Os observatórios nascem numa sociedade em que a informação e o conhecimento são os principais motores do desenvolvimento político, social, cultural e económico de um país, e adquirem um papel essencial na tomada de decisões na conceção e avaliação das políticas. (Nuere, 2010, p. 75)

Assim, embora com diferentes origens, entidades promotoras, enquadramentos institucionais, modelos de financiamento e objetivos específicos, as estruturas que cabem na noção de *observatório cultural* são instrumentos cuja função principal parece ser facilitar a transferência e o acesso à informação e ao conhecimento em cultura com fins de: *i*) promover o debate, o diálogo, a reflexão e a criação de pensamento; *ii*) facilitar a investigação; *iii*) melhorar os processos de tomada de decisão dos responsáveis, gestores, técnicos, programadores; *iv*) servir de apoio às políticas culturais públicas, privadas e do terceiro sector (Nuere, 2010, p. 54).

O português OAC foi criado num contexto internacional de proliferação dos observatórios na cultura¹⁶ (Schuster, 2015, p. 29). De acordo com Plebanczyk,

Após 1995 os observatórios culturais começaram a proliferar em várias partes do mundo (dos quais cerca de 14% apareceram depois de 2000). Os mais famosos (os mais activos?) incluem:

- Interarts, Barcelona, Espanha
- Center for Cultural Policy Research, Gothenburg, Suécia
- Observatory of Cultural Activities, Lisboa, Portugal.

(...) (Plebanczyk, 2014, p. 169)

O OAC teve uma significativa notoriedade internacional por integrar aquela dinâmica, pelo modelo institucional adotado, pela inserção em redes internacionais e pelo trabalho realizado no seu âmbito (UNESCO, 2000; Schuster, 2003, 2015; Nuere 2010).

Do ponto de vista do modelo institucional, o OAC foi fundado como uma associação em setembro de 1996 pelo Ministério da Cultura (MC), o Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS-UL) e o Instituto Nacional de Estatística (INE), articulando o sistema político, o sistema de investigação e o sistema estatístico. O OAC reunia, assim, duas das três componentes que tenho vindo a referir, e contribuiu significativamente para os desenvolvimentos entretanto ocorridos nas referidas componentes e no campo cultural. Embora tenha tido uma existência próxima do departamento de pesquisa da tutela da cultura, o OAC nunca integrou a sua estrutura orgânica.

No seu âmbito foram realizados perto de cinco dezenas de estudos ao longo dos seus 17 anos de existência (1996-2013)¹⁷ em resposta à necessidade inicial de “dispor de conhecimentos de natureza científica sobre o sector cultural capazes de informar uma nova política de cultura” (Santos, 2012, p. 33), entre eles os já referidos *Base de Dados Estatísticos do Sector Cultural do Ministério da Cultura* (Santos, 2002), *Estatísticas Culturais do Ministério da Cultura. Para Um Novo Sistema de Informação em Rede* (Santos, 2007) e uma nova reflexão propositiva sobre um “sistema de informação coordenado” num estudo que visava mapear os recursos no sector cultural em Portugal (Garcia, 2014, pp.165-184). Todos estes estudos foram realizados por determinação dos responsáveis governativos da cultura. Apesar disso, as suas recomendações não tiveram sequência. Do ponto de vista da produção e difusão de informação sobre cultura, não só um tal sistema de informação não chegou a ser implementado no MC, como num plano mais geral, como antes referi, o próprio OAC foi extinto em 2013.

O seu desaparecimento parece ter deixado uma lacuna quanto a esta componente na ecologia da infraestrutura de informação. Uma questão que se pode colocar é se o espaço para um observatório cultural estará esgotado. Não parece ser o caso¹⁸. Já em 2017 o ICOM Portugal (Conselho Internacional de Museus – Portugal), na

posição pública por ocasião do Dia Internacional dos Museus, refere que a extinção do OAC não acautelou a continuidade das funções que desempenhava e coloca como uma das “linhas de força de uma política museológica nacional” a “reativação do Observatório das Atividades Culturais” ou de um “órgão equivalente”, e em particular a “revitalização da Base de Dados Museus¹⁹, gerida até 2013 pelo OAC”, a qual “permitiria de novo a obtenção de um conhecimento constante e atualizado dos museus portugueses, sem o qual não é possível efetuar diagnósticos da situação ou traçar políticas de intervenção” (ICOM Portugal, 2017).

Aquela questão pode também ser colocada do ponto de vista mais estrito da sociologia, disciplina em que o OAC constituiu “um caso ilustrativo da aproximação entre dois campos diferentes – o das ciências sociais, particularmente da Sociologia da cultura, e o das políticas culturais” (Santos, 2012, p. 406), para a qual contribuíram as várias linhas editoriais e o boletim *OBS* com 16 números publicados entre 1997 e 2008.

Pode também ser colocada através dos “vetores de orientação dos trabalhos” do OAC (Santos, 2001, 2012, p. 408):

1. Produção e difusão de informação estatística no sector da cultura;
2. Instituições culturais alvo de medidas de política cultural;
3. Práticas e consumos culturais;
4. Criadores/produtores culturais/profissionais da cultura;
5. Financiamento da cultura.

Ou ainda das “linhas de estudos no domínio das políticas culturais” (Santos, 2005, 2012, p. 407):

- Do que é constitutivo do campo cultural sobre o qual atuam as políticas;
- A análise das políticas.

Vetores e linhas que contribuíram significativamente, de uma forma inovadora e continuada, para o desenvolvimento das estatísticas nacionais e das estatísticas da tutela da cultura, para a articulação entre o campo académico e o das políticas públicas, em vários domínios (e.g. museus e livro) e em várias problemáticas (e.g. públicos da cultura).

Assim, o que me parece importante destacar é a necessidade de integração, de modo continuado, dos referidos vetores e linhas de estudo. Isto no plano de um observatório. E, no plano mais geral da infraestrutura de pesquisa e informação e da sua ecologia, a relevância da articulação entre políticas públicas, estatísticas oficiais e investigação.

Importa notar que outras estruturas com a designação de *observatório*, com âmbitos de atuação mais alargados ou mais delimitados, surgiram, entretanto, em Portugal²⁰. Em particular, assumindo de algum modo as linhas de atuação do OAC, foi criado, em dezembro de 2018, o Observatório Português das Atividades Culturais (OPAC). O enquadramento institucional é diferente (como referido o OAC era uma associação de três sócios), agora académico. Trata-se de uma estrutura do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Iscte – Instituto Universitário de Lisboa, e é o mais próximo do OAC quanto à área científica (sociologia da cultura), à missão, aos objetivos e às orientações dos estudos a realizar, proximidade aliás assumida no seu sítio na Internet²¹.

O enquadramento e a missão do OPAC são assim definidos:

O OPAC – Observatório Português das Atividades Culturais é uma estrutura constituída em dezembro de 2018 no Iscte – Instituto Universitário de Lisboa no quadro do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte) que é a instituição responsável pelo seu funcionamento e coordenação científica. Tem como missão o estudo, produção e disponibilização pública de informação rigorosa e atualizada nos diversos domínios culturais visando desta forma contribuir para os debates atuais na sociedade portuguesa e para a formulação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas²².

Entre os estudos lançados na fase inicial, em 2019, dois assumem particular relevo para o presente artigo: “Diagnóstico e Caraterização dos Museus da DGPC e das DRC” (quanto ao sistema de informação no Ministério da Cultura) e “Da Salvaguarda à Valorização: os Monumentos Nacionais de Portugal e a Abertura ao Público” (quanto às estatísticas nacionais da cultura).

O estudo “Diagnóstico e Caraterização dos Museus da DGPC e das DRC” tem como objeto os museus, monumentos e palácios sob dependência da DGPC e das Direções Regionais de Cultura (DRC) com vista à sua caraterização e produção de indicadores que sirvam de base às propostas e recomendações previstas nas competências cometidas ao Grupo de Projeto Museus no Futuro (GPMF), criado pela Resolução de Conselho de Ministros n.º 35/2019, de 7 de fevereiro (Camanho, 2020). Aquele estudo situa-se no âmbito do Ministério da Cultura e dele decorrem atualizações importantes quanto ao estado da produção de informação administrativa de apoio à formulação e acompanhamento de políticas públicas neste domínio.

O estudo “Da Salvaguarda à Valorização: os Monumentos Nacionais de Portugal e a Abertura ao Público” ancora-se no trabalho do GTEC e na recomendação emanada do CSE quanto à inexistência de estatísticas de visitantes do património

imóvel, visando contribuir para o conhecimento do acesso público ao património cultural e a produção de estatísticas oficiais neste domínio, tomando como (primeiro) objeto de inquérito os monumentos nacionais visitáveis.²³

Ambos os estudos permitiram evidenciar os problemas que se colocam às componentes da infraestrutura em análise e, numa perspetiva mais lata, à ecologia de pesquisa e informação de apoio às políticas culturais em Portugal.

Conclusões

Neste artigo abordei a produção e divulgação de informação do sector da cultura em Portugal, com especial atenção à articulação com as políticas públicas. Trata-se de uma abordagem que interessa a sociologia da cultura, área disciplinar em que se situam vários autores que têm dedicado especial atenção à análise de medidas e de produção de conhecimento sobre diferentes vertentes das referidas políticas.

O recurso ao estudo de Schuster (2015), principal referência orientadora, revelou-se particularmente profícuo na análise do caso português. Desde logo pela chamada de atenção para a importância da infraestrutura de informação e do seu planeamento pela tutela da cultura. Depois pela chamada de atenção para que, nas políticas públicas, o sector da cultura não deve ser minorizado no planeamento e manutenção de tal infraestrutura. E, num outro plano, mais específico, porque identifica, e caracteriza, as componentes da infraestrutura, o que permite uma aplicação do modelo às realidades nacionais. Embora a generalidade das componentes esteja eventualmente presente, neste artigo o foco analítico situou-se em três delas, as mais persistentes no tempo e mais próximas dos processos para informar a formulação e avaliação de políticas públicas: departamento de pesquisa do ministério da cultura, instituto nacional de estatística e observatório cultural.

No caso português, o que decorre da análise é justamente a menorização a que alude Schuster, traduzida na ausência de uma estratégia política sobre a infraestrutura de informação. Isso revela-se, desde logo, por não existir um sistema de informação no ministério da cultura, apesar de estar em equação desde 2000. Revela-se também pela extinção, em 2013, do Observatório das Actividades Culturais, sem que tenha sido acautelada a continuidade das funções desempenhadas — entre elas os estudos e a mediação entre estatísticas nacionais e políticas públicas — ou uma alternativa, tão ou mais atuante, pese embora a recente criação do OPAC. E revela-se ainda pela ausência de programas de estudos, continuados no tempo e articulados entre si, por parte do organismo da tutela com essa atribuição. Ou seja, os desenvolvimentos positivos, entretanto verificados na sistematização da produção e difusão de informação pelas estatísticas nacionais, perdem pela ausência

de articulação entre as várias componentes, articulação a merecer atenção por parte da tutela pública da cultura com a definição de uma estratégia adequada.

Para a sua equação, o confronto do caso português com os exemplos estudados por Schuster sugere o interesse em aprofundar algumas das vias adotadas especificamente no âmbito das respetivas tutelas da cultura, de que destaco três: a produção estatística delegada; a existência de um sistema de informação e difusão cultural; e a realização regular de inquéritos às práticas, consumos ou participação cultural das populações.

Agradecimentos

O autor agradece os comentários e sugestões de Maria de Lourdes Lima dos Santos na versão inicial do texto. Naturalmente, o autor é responsável pela versão final.

Notas

Por decisão pessoal, o autor do texto escreve segundo o novo acordo ortográfico.

- 1 Este artigo retoma e atualiza uma primeira intervenção feita no encontro “Os desafios da investigação. Experiências de pesquisa e reflexividade”, organizado pelo CIES a 27 de outubro de 2016 no Iscte – Instituto Universitário de Lisboa.
- 2 O texto foi retomado, com ligeiras alterações, na intervenção proferida por Schuster no colóquio internacional sobre estatísticas da cultura organizado pelo Instituto de Estatística da UNESCO (UIS) em 2002 (Schuster, 2003).
- 3 Schuster refere “modelos” que prefiro traduzir por componentes no sentido em que os modelos decorrem das possíveis combinações observadas no plano nacional.
- 4 Ver Lei do Sistema Estatístico Nacional no artigo relativo à delegação de competências (Lei nº 22/2008, Artº 24º).
- 5 A tradução literal desta componente é “departamento de pesquisa de uma agência governamental que financia a cultura”. A sua utilização compreende-se no contexto dos EUA e internacional em que coexistem “agências” e ministérios encarregues dos assuntos culturais, mas uma vez que me refiro apenas ao caso português designarei esta componente por “departamento de pesquisa do ministério da cultura”.
- 6 Alguns exemplos de revistas citadas por Schuster: *Journal of Cultural Economics*, *The International Journal of Cultural Policy*, *Nordisk Kulturpolitisk Tidskrift*, *The International Journal of Arts Management* ou *Cultural Trends*.
- 7 ICOM – Conselho Internacional de Museus; NEMO – Network of European Museum Organisations; EGMUS – European Group on Museum Statistics; OEI/OIM/Ibermuseum – Organização de Estados Ibero-americanos/Observatório Ibero-americano de Museus, programa Ibermuseum.

- 8 Disponível em
https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_cont_inst&ine_smenu.boui=13710675&INST=53866&xlang=pt
- 9 Ver
<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Etudes-et-statistiques>
- 10 Ver
<https://www.gov.uk/government/organisations/departement-for-digital-culture-media-sport/about/statistics>. Embora o autor não o cite poderíamos com vantagem acrescentar também o Ministério da Cultura e Desporto de Espanha (<https://www.culturaydeporte.gob.es/portada.html>).
- 11 Para uma perspetiva dos mais recentes desenvolvimentos no âmbito das estatísticas produzidas pelo Eurostat e pela UNESCO, ver *Guide to Eurostat culture statistics 2018 edition* (Eurostat, 2018) e *Culture 2030 Indicators* (UNESCO, 2019).
- 12 Disponível em <http://www.gepac.gov.pt/cultura-2020.aspx>.
- 13 Os Grupos de Trabalho (GT) estão previstos no Regulamento Interno do Conselho Superior de Estatística (CSE), são nomeados por um período delimitado, para estudo de determinado assunto, mediante um mandato que termina com a apresentação do respetivo relatório, e podem integrar membros do CSE e técnicos de entidades, públicas e privadas, com competências específicas na matéria objeto do mandato do Grupo. Na área da cultura funcionaram quatro GT, com diferentes durações, que terminaram os mandatos em 1994, 1999, 2000 e 2010. Os mandatos incluem a revisão dos conceitos estatísticos, a apreciação dos projetos estatísticos da cultura (existentes e considerados necessários) e a formulação de recomendações.
- 14 ESSNet Culture – European Social Statistics Network Culture. Sobre as questões colocadas pelo alargamento da noção de *sector cultural* para *sector cultural e criativo*, e suas implicações nas estatísticas europeias discutidas no seminário “O Sector Cultural e Criativo – A Agenda de Lisboa” aquando da Presidência Portuguesa da UE em 2007, ver Neves (2008).
- 15 Ver estatísticas da cultura no sítio do INE na Internet www.ine.pt
- 16 E também, aliás, numa perspetiva mais vasta, da criação de observatórios em Portugal, como sublinha Machado (2009).
- 17 Para uma perspetiva mais alargada sobre o OAC e as suas atividades ver Santos (2008, 2012). Pode também ser consultado o sítio na Internet <http://www.gepac.gov.pt/oac-1996-2013.aspx> que constitui um útil repositório de publicações, grande parte delas acessíveis para descarregar.
- 18 No domínio dos museus ver (Oleiro, 2017, p. 8; Raposo, 2017). Ver também as intervenções no colóquio “Modelo de Organização do Sistema de Criação Artística Nacional”, Assembleia da República, em 27 de junho de 2017, promovido pela Comissão de Cultura, Comunicação, Juventude e Desporto, (<http://www.canal.parlamento.pt/?cid=2092&title=coloquio-modelo-de-organizacao-do-sistema-de-criacao-artistica-nacio>). No plano político-partidário, quanto a repercussões formais, o governo (PSD/CDS) constatou a extinção num quadro de

- reestruturação da administração pública (Governo de Portugal, 2015, p. 82). O Bloco de Esquerda colocou no seu Manifesto Eleitoral das Legislativas de 2015 a “reativação do Observatório das Atividades Culturais” (Bloco de Esquerda, 2015, p. 23) e no de 2019 “Reativação do Observatório das Atividades Culturais como organismo do Ministério da Cultura” (Bloco de Esquerda, 2019, p. 84).
- 19 O projeto Base de Dados Museus (2000-2012) constitui um exemplo de um processo continuado de mediação pelo OAC entre a tutela pública dos museus e o INE (Santos & Neves, 2017).
 - 20 Designadamente, na área da sociologia da comunicação e cultura: POLObs – Observatório de Políticas de Comunicação e Cultura, (<http://polobs.pt/sobre-o-observatorio/apresentacao/>) ou mais especificamente do património, o Observatório do Património, (<http://observatoriodopatrimonio.pt/>) e o Digital ICH Observatory, (<https://digitalich.memoriamedia.net/index.php>).
 - 21 A este propósito ver o separador “Antecedentes” no sítio na Internet <https://www.opac.cies.iscte-iul.pt/antecedentes>.
 - 22 Disponível em <https://www.opac.cies.iscte-iul.pt/>.
 - 23 Os primeiros resultados do inquérito, relativos a 2017 e 2018, foram disponibilizados em abril de 2020 (Neves, 2020).

Referências

- Bernardes, J. P., Oliveira, L. F., & Moreira, R. (Coords.) (2014). *Património e Território*. Lisboa: GEPAC-SEC.
- Bernier, S., & Lieslesley, D. (Eds.) (2003). *Proceedings of the International symposium on culture statistics Montréal, 21 to 23 October 2002*. Montréal: UIS e ISQ.
- Bina, V., Chantepie, P., Deroin, V., Frank, G., Kommel, K., Kotynek, J., & Robin, P. (2012). *ESSnet-Culture Final Report*. Luxemburgo: ESSnet Culture e Eurostat. Disponível em http://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/reports/ess-net-report_en.pdf.
- Bloco de Esquerda. (2015). *Manifesto Eleitoral Legislativas 2015*. Lisboa: Bloco de Esquerda. Disponível em <http://www.bloco.org/media/manifestolegislativas2015.pdf>.
- Bloco de Esquerda. (2019). *Programa eleitoral 2019-2023*. Lisboa: Bloco de Esquerda.
- Camacho, C. F. (Coord.) (2020). *Grupo de Projeto Museus no Futuro*. (Relatório Final). Disponível em <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/news/museus-monumentos-e-palacios/grupo-de-projeto-museus-no-futuro-relatorio-final-e-sumario-executivo/>.
- Costa, A. F. (1997). Políticas culturais: conceitos e perspectivas. *OBS*, (2), 10-14.
- Coulangeon, P. (2016). The sociology of cultural participation in France thirty years after. In L. Hanquinet, & M. Savage (Eds.), *Routledge International Handbook of the Sociology of Art and Culture* (pp. 26-37). Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Decreto-Lei n.º 47/2012, de 28 de fevereiro. Aprova a orgânica do Gabinete de Estratégia, Planeamento e Avaliação Culturais. *Diário da República*, 1.ª série, 42, 896-898.

- Eurostat, Statistical Office of the European Communities. (2000). *Cultural Statistics in the UE*. (Final Report of the LEG). Luxemburgo: Comissão Europeia.
- Eurostat, Statistical Office of the European Communities. (2018). *Guide to Eurostat culture statistics 2018 edition*. Luxemburgo: União Europeia.
- Figueiredo, A. M., & Babo, E. P. (2015). Territorialização das Políticas Públicas: Inovação e Cultura. In V. Soromenho-Marques, & P. T. Pereira (Coords.), *Afirmar o Futuro: Políticas Públicas para Portugal* (Vol. 2, Cap. 8, pp. 234-263). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fleury, L. (2002). Le pouvoir des institutions culturelles: les deux révolutions du TNP et du Centre Pompidou. In C. Fourteau (Dir.), *Les Institutions Culturelles au Plus Près du Public* (pp. 31-49). Paris: La Documentation Française.
- Garcia, J. L. (Coord.) (2014). *Mapear os Recursos, Levantamento da Legislação, Caracterização dos Atores, Comparação Internacional*. Lisboa: GEPAC-SEC.
- Gomes, R. T., & Lourenço, V. (2009). *Democratização Cultural e Formação de Públicos: Inquérito aos “Serviços Educativos” em Portugal*. Lisboa: OAC.
- Gomes, R. T., & Martinho, T. D. (2009). *Trabalho e Qualificação nas Actividades Culturais*. Lisboa: OAC.
- Governo de Portugal. (2015). *4 Anos de Credibilidade e Mudança*. Lisboa: Governo de Portugal.
- ICOM Portugal, Conselho Internacional de Museus – Portugal. (2017). *Contributos para uma urgente e necessária política museológica nacional*. Lisboa: ICOM Portugal. Disponível em http://icom-portugal.org/multimedia/documentos/2017_ICOMPT_PoliticaMuseus.pdf
- INE, Instituto Nacional de Estatística. (2009). *Estatísticas da Cultura 2008*. Lisboa: INE.
- INE, Instituto Nacional de Estatística. (2010). *Estatísticas da Cultura 2009*. Lisboa: INE.
- Lei nº 22/2008, de 13 de maio. Lei do Sistema Estatístico Nacional. *Diário da República*, 1.ª série, 92, 2617-2622.
- Lopes, J. M. T. (1998). As estatísticas na área da cultura: breve reflexão. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (26), 121-129.
- Lopes, J. T. (2000). Em busca de um lugar no mapa: reflexões sobre políticas culturais em cidades de pequena dimensão. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (34), 81-116.
- Lopes, J. T. (2004). Trinta anos de políticas culturais: A revolução inacabada e o país complexo. In F. Louçã, & F. Rosas (Orgs.), *Ensaio Geral. Passado e Futuro do 25 de Abril* (pp. 135-156). Lisboa: Dom Quixote.
- Lopes, J. T. (2007). *Da Democratização à Democracia Cultural. Uma Reflexão sobre Políticas Culturais e Espaço Público*. Porto: Profedições.
- Machado, F. L. (2009). Meio século de investigação sociológica em Portugal – uma interpretação empiricamente ilustrada. *Sociologia*, (19), 283-343.
- Neves, J. S. (1999). Financiamento público da cultura em Portugal: Contributo para a construção de indicadores. In A. P. Ruas (Coord.), *Actas da Conferência Cooperação Cultural Internacional e Financiamento da Cultura, Palmela, 10 de Julho de 1998* (pp. 29-34). Palmela: C. M. Palmela.

- Neves, J. S. (2000). *Modernização e Desenvolvimento das Estatísticas Nacionais da Cultura*. Lisboa: OAC e CSE.
- Neves, J. S. (2002). Políticas culturais: objectivos e estratégias. In AA.VV. *Actas do Encontro O Estado das Artes. As Artes e o Estado* (pp. 84-91). Lisboa: OAC.
- Neves, J. S. (2008). Estatísticas culturais ou criativas? Sobre o difícil equilíbrio entre conceitos, políticas e recursos. *OBS*, (16), 10-14.
- Neves, J. S. (2010). *Grupo de Trabalho sobre Estatísticas da Cultura (GTEC): Relatório Final de Actividades 2010* (GTEC/2916/CSE/S). Lisboa: CSE. Disponível em http://cse.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CSE&xpgid=cse_gtrab_historico_det>rab_boui=248941144.
- Neves, J. S. (Coord.) (2011). *Estatísticas Culturais do Ministério da Cultura 2009*. Lisboa: GPEARI e OAC.
- Neves, J. S. (Coord.) (2012). *Estatísticas Culturais do Ministério da Cultura 2010*. Lisboa: OAC e GEPAC. Disponível em <http://www.gepac.gov.pt/gepac-dsepac/estudos-e-estatisticas/estatisticas/0213-est-2010-oac-pdf.aspx>.
- Neves, J. S. (Coord.) (2017). *Estudo Posicionamentos das Entidades Artísticas no Âmbito da Revisão do Modelo de Apoio às Artes*. Lisboa: DGARTES e CIES-IUL.
- Neves, J. S. (Coord.) (2020). *Da Salvaguarda à Valorização: Os Monumentos Nacionais de Portugal e o Acesso Público – Primeiros Resultados*. Lisboa: Observatório Português das Atividades Culturais. Disponível em https://704a06ef-c151-4ad7-b67c-50cf9846cda5.filesusr.com/ugd/ee1de0_805d5071df24465abd8ee1301bbe2d84.pdf.
- Nuere, C. O. (2010). *Observatorios Culturales. Creación de Mapas de Infraestructuras y Eventos*. Barcelona: Ariel.
- Oleiro, M. B. (2017). Políticas públicas no sector dos museus: o que pode ser feito. *Boletim ICOM Portugal*, III(8), 8-11.
- Pinto, J. M. (1994). Uma reflexão sobre políticas culturais. In Associação Portuguesa de Sociologia (Ed.), *Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local. Actas do Encontro de Vila do Conde. Associação Portuguesa de Sociologia, 1-3 de Abril de 1993* (pp. 767-792). Lisboa: APS.
- Pinto, J. M. (1997). Democratização e desenvolvimento cultural sustentado: o papel do Estado. *OBS*, (1), 4-7.
- Plebanczyk, K. (2014). The idea of culture observatories – overview. *Acta Academiae Artium Vilnensis*, (72), 169-180.
- Raposo, L. (2017, 15 de maio). Cultura: tudo será feito... quando calhar ser feito. *Público*. Disponível em <https://www.publico.pt/2017/05/15/culturaipilon/opiniao/cultura-tudo-sera-feito-quando-calhar-ser-feito-1771908>.
- Santos, H., & Moreira, R. (2013). *Estudo sobre os apoios financeiros diretos concedidos pela Direção Geral das Artes às atividades artísticas (apoios bienais 2011 e quadriennais 2009)*. (Relatório final). Porto: UP/ESFEP.

- Santos, J., & Neves, J. S. (2017). Estatísticas oficiais, políticas museológicas e investigação: reflexão a propósito do caso português. *La Critica Sociologica*, 203(3), 75-86.
- Santos, M. L. L. (Coord.) (1998). *As Políticas Culturais em Portugal*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.
- Santos, M. L. L. (2001). O Observatório das Actividades Culturais – 5 anos de existência. *OBS*, (10), 2-10.
- Santos, M. L. L. (Coord.) (2002). *Base de dados estatísticos do sector cultural do Ministério da Cultura. Bdstat-MC (Volume I, Relatório Final)*. Lisboa: OAC/SG-MC.
- Santos, M. L. L. (2005). Políticas culturais e suas incidências. *OBS*, (14), 3-10.
- Santos, M. L. L. (Coord.) (2007). *Estatísticas Culturais do Ministério da Cultura. Para Um Novo Sistema de Informação em Rede (Relatório Final)*. Lisboa: OAC.
- Santos, M. L. L. (2008). Notas de passagem. *OBS*, (16), 4-9.
- Santos, M. L. L. (2012). *Sociologia da Cultura. Perfil de Uma Carreira*. Lisboa: ICS.
- Santos, M. L. L., Gomes, R. T., Lourenço, V., & Martinho, T. D. (2007). *Cultura em Portugal (Relatório Final)*. Lisboa: OAC.
- Santos, M. L. L., Neves, J. S., & Santos, J. A. (2002). Para uma base de dados estatísticos – sector da cultura. *OBS*, (11), 51-59.
- Schuster, J. M. (1987). Making compromises to make comparisons in cross-national arts policy research. *Journal of Cultural Economics*, 11(2), 1-36.
- Schuster, J. M. (1988). Comparaisons internationales et choix méthodologiques: approche critique des études internationales de politique culturelle. In A. E. Girard (Ed.), *Économie et Culture: Culture en Devenir et Volonté Publique* (Vol. III, pp. 237-268). Paris: La Documentation Française.
- Schuster, J. M. (2003). Informing Cultural Policy – Data, Statistics, and Meaning. In S. Bernier, & D. Lievesley (Eds.), *Proceedings of the International symposium on culture statistics Montréal, 21 to 23 October 2002* (pp. 41-61). Montréal: UIS e ISQ.
- Schuster, J. M. (2007). Participation Studies and Cross-National Comparison: Proliferation, Prudence, and Possibility. *Cultural Trends*, 16(2), 99-196.
- Schuster, J. M. (2015 [2002]). *Informing Cultural Policy. The Research and Information Infrastructure*. New Brunswick e Londres: Transaction Publishers.
- Silva, A. S. (2017). História e sociologia, com Maria de Lourdes Lima dos Santos. In I. C. Silva, & N. G. Monteiro (Orgs.), *História e Historiadores no ICS* (pp. 109-114). Lisboa: ICS.
- Silva, A. S., Babo, E. P., & Guerra, P. (2013). Cultural policies and local development: The Portuguese case. *Portuguese Journal of Social Science*, 12(2), 113-132.
- Silva, A. S., Babo, E. P., & Guerra, P. (2015). Políticas culturais locais: Contributos para um modelo de análise. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (78), 105-124.
- SPES, Seção Permanente de Estatísticas Sociais. (2010). *3ª Recomendação da Secção Permanente de Estatísticas Sociais Relativa ao Grupo de Trabalho Sobre Estatísticas da Cultura*. Lisboa: CSE. Disponível em http://cse.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CSE&xpgid=cse_gtrab_historico_det>rab_boui=248941144.

UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1986). *Report of the third joint meeting on cultural statistics held in Geneva – Addendum: Matrices of cultural spheres*. Geneva: UNESCO.

UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2000). *Workshop: Towards an international network of observatories on cultural policies (Final report)*. Paris: UNESCO.

UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019). *Culture 2030 Indicators*. Paris: UNESCO.

Data de submissão: 05/02/2020 | **Data de aceitação:** 19/07/2020



A LETALIDADE EM AÇÕES POLICIAIS

Uma revisão do debate a partir da análise comparativa entre as polícias dos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo

LETHALITY IN POLICE ACTIONS

A review of the debate based on a comparative analysis between the police in the states of Rio de Janeiro and São Paulo

Luís Antônio Francisco de Souza

Universidade Estadual Paulista, Departamento de Sociologia e Antropologia e Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Av. Hygino Muzzi Filho, 737, – Mirante, Marília – SP, Brasil, CEP 17525-900.
Email: lafraso@hotmail.com

Carlos Henrique Aguiar Serra

Universidade Federal Fluminense, Departamento de Ciência Política e Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Campus do Gragoatá – Rua Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis, Bloco O, Rio de Janeiro – RJ, Brasil, CEP 24210-201. *Email:* chaserra@id.uff.br

Marcial A. Garcia Suarez

Universidade Federal Fluminense, Departamento de Ciência Política e Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Campus do Gragoatá – Rua Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis, Bloco O, Rio de Janeiro – RJ, Brasil, CEP 24210-201. *Email:* marcialgsuarez@gmail.com

Gabriel de Sousa Romero

Universidade Federal de São Paulo, R. Sena Madureira, 1500 – Vila Clementino, São Paulo – SP, Brasil, CEP 04021-001. *Email:* doromero@gmail.com.

Resumo: A persistência de altos níveis de letalidade em ações da polícia constitui um dos grandes desafios da democracia no Brasil contemporâneo. Desde o processo de redemocratização, nos anos 1980 a 1990, a letalidade e a violência policiais têm se colocado no cerne do debate em torno da segurança pública. Iniciativas de controle surgiram nas duas últimas décadas. Estudos mostraram as múltiplas faces e dimensões do problema, mas políticas efetivas de controle da violência policial não foram implantadas até o presente momento. O presente artigo propõe uma análise comparada da letalidade policial a partir da experiência das polícias dos Estados do Rio de Janeiro e de São Paulo e explorando a influência desta letalidade sobre a taxa de homicídios. Por fim, propomos um debate por meio de uma revisão dos estudos sobre o tema, sinalizamos possibilidades de compreensão da persistência da violência policial, bem como perspectivas em torno do seu controle.

Palavras-chave: letalidade, violência policial, Rio de Janeiro, São Paulo.

Abstract: The persistence of high levels of lethality in police actions is one of the great challenges of democracy in contemporary Brazil. Since the process of redemocratization in the 1980s and 1990s, police lethality and violence have been at the heart of the debate around public security. Control initiatives have emerged in the past two decades. Studies have shown the multiple features and dimensions of the problem, but effective policies to control police violence are yet to be implemented. This article presents a comparative analysis of police lethality based on policemen's experiences in the states of Rio de Janeiro and São Paulo. It further explores the influence of this lethality on homicide rates. Finally, we discuss our data taking into account previous studies on this topic, point out possibilities

for understanding the persistence of police violence, as well as perspectives around its control.

Keywords: lethality, police violence, Rio de Janeiro, São Paulo

Introdução

No Brasil, as pesquisas acadêmicas enfocando problemas relativos ao funcionamento das instituições jurídico-policiais datam de no máximo 25 anos. Até metade da década de 1970, pouquíssimos pesquisadores se interessaram pelo campo das práticas policiais. O interesse acadêmico estava voltado para as estruturas institucionais de repressão da ditadura militar (Battibugli, 2007; Moraes, 1996; Pinheiro, 1991). Durante a década de 1980, a Polícia Militar começou a se tornar centro das discussões em torno da necessidade de reformas institucionais (Lima, 1989, 1995; Mingardi, 1992). Naquela ocasião, a violência policial era parte de discussão mais ampla sobre o modelo de polícia a ser adotado na Constituição Federal (CF) de 1988. Com o processo de redemocratização, um novo quadro institucional passou a ser construído, todavia as polícias exerceram resistência às mudanças exigidas pela nova ordem constitucional. Desta forma, o modelo policial legado pela ditadura militar de 1964-1985 permaneceu praticamente inalterado.

Os estudos realizados apontam para duas explicações sobre a persistência da violência policial no contexto democrático. Por parte do governo e da polícia, a brutalidade policial é consequência do confronto direto contra os criminosos e, ao mesmo tempo, indicativo de uma formação insuficiente dos policiais em relação aos conflitos urbanos armados. Por parte dos pesquisadores provenientes do ambiente acadêmico, a violência assim como a corrupção, são legados da ditadura, já que a democracia não havia promovido mudanças substantivas no aparato policial. Mais do que isto, a violência policial é parte integrante do quadro de incapacidade do Estado Brasileiro de exercer o monopólio da força legítima (Adorno, 2002; Caldeira, 2001; Mesquita Neto, 1999; Moraes, 1996; Pinheiro, 1991; Soares, 2000). O debate sobre a letalidade em ações policiais ganhou renovado interesse nos anos 2000 (Belli, 2004; Bicudo, 2000; Souza & Battibugli, 2014).

Uma das características marcantes das polícias que matam no Brasil é o militarismo. A redemocratização não desmilitarizou as polícias. Mais do que isto, os discursos e as estratégias policiais sempre emergem de concepções militarizadas. Sendo assim, as polícias “combatem” o crime, “eliminam” o criminoso, “derrotam” o tráfico de drogas, “confrontam” o inimigo, “ocupam” o território, realizam “intervenções” nas favelas e morros (Battibugli, 2007; Borges, 2003; Souza, Serra & Battibugli, 2019; Stepan, 1975; Stephan, 2016).

Estas estratégias são persistentes na história da polícia no Brasil e são legitimadas todas as vezes que a polícia mata. Embora o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci)¹, lançado em 2007, em consonância ao Plano Nacional de Segurança Pública propunha um conjunto de ações de defesa e aprimoramento dos direitos humanos de cidadania, o caráter militar das polícias não foi enfrentado (Cristino, 2008; Fontoura, Rivero & Rodrigues, 2009, p. 171).

Ao contrário, o governo federal optou por regulamentar a utilização direta das Forças Armadas na segurança pública, como atribuição subsidiária em Operações de Garantia da Lei e da Ordem (GLO)². Sendo assim, o principal plano de segurança do país continha uma ambiguidade fundamental. As forças policiais militarizadas oscilam entre “combater” a criminalidade utilizando a força e promover cidadania³. A ambiguidade foi desfeita no governo Michel Temer (2016-2018), que adotou, na segurança pública, a estratégia da lei e da ordem, com reforço de operações e de intervenções militares nos Estados, sobretudo no Rio de Janeiro (Almeida, 2014). Isto pode ser visto no fortalecimento do caráter militarizado das ações de segurança da Copa do Mundo de 2014 e das Olimpíadas de 2016. O plano de segurança pública do Governo Temer, de 2017, reforça ainda mais esta tendência (Almeida, 2014, p. 61; Estevam, 2010; Gusso, 2013; Souza, 2012).

Reiterou-se, portanto, a partir de 2015, o modelo militarizado de segurança pública. Dessa forma, o processo de *agenda setting* para o setor continua a ser um misto de interesses políticos, corporativos e militares (Bayley, 2001; Fontoura et al., 2009; Lima, 1995). Esta tendência pode ser observada nas guardas municipais. Os municípios desde a CF de 1988 passaram a ter prerrogativa de criar suas guardas policiais. Desde então várias cidades brasileiras vêm formando seus pequenos exércitos de policiais armados, muitos dos quais auxiliam em funções complementares de combate ao crime (Sento-Sé, 2005).

Ao analisarmos de maneira mais aproximada se percebe que a requisição das Forças Armadas para ações policiais via o instituto da Garantia da Lei e da Ordem, mais do que um fenômeno extemporâneo, ao contrário, se trata de um expediente recorrente e corriqueiro na política de segurança pública brasileira. Entre 1992 e 2020, ou seja, num intervalo de 28 anos foram instituídas 142 situações nas quais as Forças Armadas foram demandadas pelos poderes constitucionais para intervir em assuntos distintos a Defesa *stricto sensu*. Se fizermos uma simples mediana isto indica que as Forças Armadas são chamadas para diferentes ações quase cinco vezes por ano.

Por outro lado, ao visualizarmos a natureza destas ações, a questão da militarização da segurança pública se torna mais evidente ainda. Se somarmos os eventos que estão diretamente ligados a segurança pública e que são decorrentes da fragilidade dos órgãos responsáveis por esta, se pode visualizar que em 35,3%. Sendo assim, as Forças

Armadas podem realizar atividades policiais como revistar pessoas, veículos, embarcações, bem como podem deter pessoas consideradas suspeitas em áreas de fronteira. Forças militares brasileiras desempenharam papel na estabilização social e política do Haiti.

A segurança de grandes eventos internacionais depende do planejamento e da presença ostensiva das Forças Armadas. A Força Nacional de Segurança (FNS) tem assumido papel de polícia permanente em vários Estados brasileiros. Oficiais das forças militares têm presença significativa nas agências de inteligência e nas instituições da segurança, assim como policiais militares têm presença garantida em diferentes instâncias da administração pública⁴.

A política de ocupação dos territórios dominados pelo tráfico e a implantação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) respondem à demanda pela militarização do campo social, bem como a Lei antiterrorismo de 2016 (Lei nº 13.260), que ao reformular o conceito de organização terrorista amplia as margens do poder do Estado sobre as populações, movimentos e ações consideradas de alto risco para a segurança do país (Fleury, 2012). Por último, a tendência de militarização apresenta fortemente consolidada nas polícias militares (PM), já que estas continuam subordinadas ao Exército Brasileiro. O efetivo de policiais armados vem crescendo acompanhando a pressão midiática por mais segurança e, por que não dizer, acompanhando de perto o crescimento exponencial do mercado privado de segurança. Os crimes cometidos pelos policiais militares, em funções de policiamento, ainda são definidos como crimes militares e, portanto, como transgressões disciplinares, submetidas a um código, a um processo e a uma justiça militar próprios (Aguilar, 2012; Zaverucha, 2005, 2010).

Os mandatos da polícia e das Forças Armadas também são diferentes. A primeira articula prevenção e repressão ao crime, assim como a gestão dos conflitos que emergem do cenário social. Trata-se de um mandato civil para períodos de paz. As Forças Armadas (FA), de outra forma, têm como mandato a garantia da soberania territorial contra a intervenção e a ameaça externa. Na doutrina, polícia e exército detêm o monopólio estatal da força física por meio do uso autorizado e legal da arma. Embora a autorização para o uso da força seja característica fundadora destas duas instituições, é importante ressaltar que a polícia é caracterizada pelo uso controlado e progressivo da força, enquanto o exército preconiza o uso da arma como instrumento dissuasório por excelência. Além do mais, a doutrina, armamento, instrução e treinamento da polícia e do exército são distintos em razão dos mandatos diferentes. Em termos de concepção e de prática, as táticas de guerra permitem estabelecer um corte preciso entre polícia e exército (Bayley, 2006; Bittner, 2003; Dieu, 1993; Ericson & Haggerty, 1997; Waddington, 1999).

O Brasil mantém um modelo de polícia híbrido no qual convivem a polícia investigativa de caráter civil e a polícia ostensiva de caráter militar. A militarização e

as frequentes intervenções militares na segurança apontam para a persistência dos casos de violência, de intolerância à diversidade e à pluralidade, bem como de resistência ao controle civil (Fleury, 2012; Zaverucha, 2005).

Persistência da violência policial no Brasil

O caso de São Paulo

A letalidade em ações policiais ganhou destaque nacional e internacional no contexto dos anos 1990, com o massacre do Carandiru, as chacinas da Candelária, do Vigário Geral e de Eldorado dos Carajás. Mas, o que preocupa a pesquisa acadêmica é a letalidade perpetrada cotidianamente como justificativa ao combate ao crime. O uso da força refere-se a um leque de ações à disposição da polícia: presença física, ordens verbais, uso de armas não letais e, no limite, o uso da arma de fogo. A linha que separa o uso justificado do uso excessivo da força é tênue e precisa ser permanentemente problematizada. As pesquisas sobre uso da força no Brasil vêm apontando a persistência de um alto padrão de letalidade, considerando os três métodos de aferição: não correlação entre mortos e feridos; desproporção entre mortes de policiais e não policiais; falta de correlação entre letalidade pela polícia e os homicídios. (Cano, 1997, 2002; Carneiro & Oliveira Jr, 2002; Lima, 2011; Mesquita Neto, 1999;)⁵. A força letal, neste

Tabela 1 Letalidade e vitimização nas ações da polícia. Estado de São Paulo. PM e PC. 2000-2017

Ano das Ocorrências	Policiais mortos (PM e PC)	Não-policiais mortos	Razão entre mortes de policiais e não policiais
2000	228	837	3,67
2001	149	703	4,71
2002	124	994	8,01
2003	144	826	5,76
2004	126	975	7,73
2005	125	739	5,92
2006	88	469 ^(a)	5,32
2007	36	438 ^(a)	12,16
2008	22	431 ^(a)	19,59
2009	22	549 ^(a)	24,95
2010	25	517 ^(a)	20,68
2011	43	481	11,18
2012	87	582	6,69
2013	66	369	5,59
2014	17	727	42,76
2015	16	648	40,50
2016	24	856	35,66
2017 ^(b)	45	927	20,6
Total	3311	18.985	5,73

^(a)Entre 2006 e 2010, os dados oficiais não apresentam as mortes de policiais fora de serviço.

^(b)Para o ano de 2017, ver OESP, 25 de janeiro de 2018⁶ e Uol Notícias, 22 de abril de 2018⁷.

Fonte: Secretaria de Segurança Pública/SP, NEV-USP e Lima (2011).

sentido, é um instrumento fortemente legitimado pela instituição policial e pela opinião pública. Em síntese, a ação letal é um método recorrente empregado pela polícia brasileira, mais do que em outros países (Chevigny, 1995, Lima, 2011; Mesquita Neto, 1999).

Os números da tabela 1 apontam para a tendência de manutenção das mortes de não policiais e para uma redução do número de policiais mortos. Enfim, a letalidade de não policiais não acompanha a redução das mortes de policiais e nem a redução das taxas de crimes violentos no Estado.⁸ E desde 2014, a letalidade em ações policiais vem atingindo os altos patamares do começo dos anos 2000. As pesquisas apontam que as mortes de policiais ocorrem em sua maioria em situação de folga do trabalho. Enquanto a morte de não policiais ocorre quando o policial está em serviço. A estimativa mais confiável aponta que 2/3 dos policiais mortos estavam em folga.⁹

Pesquisa da Ouvidoria de Polícia de São Paulo (OPSP) analisou os dados da letalidade na cidade de São Paulo para o ano de 1999. A pesquisa mostrou que o padrão de letalidade de não policiais aponta para situações de execuções sumárias. A legítima defesa ou o estrito cumprimento de dever legal são as justificativas usadas para as mortes. Em geral, a descrição dos fatos nos boletins de ocorrência aponta para a morte de não policiais como decorrência de confronto (Ouvidoria de Polícia do Estado de São Paulo, 2000). Do total de processos-crime abertos em 1999, 45% não chegaram a ser apreciados pelo Ministério Público e pelo Poder Judiciário. Dos inquéritos instaurados pela Polícia Civil, apenas 50,8% chegam à fase da instrução e desse total, 44,4% foram arquivados.¹⁰

Segundo a Human Rights Watch (2009), entre 2004 e 2008, foram mortas 305 pessoas pelo Batalhão de Choque, durante *confrontos com resistência à prisão*. No mesmo período, 20 pessoas foram feridas e um único policial foi morto. No mês de maio, nos ataques do Primeiro Comando da Capital (PCC), foram mortos 47 não policiais pela Rota. Neste ano as forças de segurança do Estado de São Paulo (ESP) sofreram atentados coordenados do interior das penitenciárias paulistas pelo PCC. Durante os dias 12 e 21 de maio foram 63 ataques a delegacias, carros e bases da PM, Polícia Civil (PC) e do Corpo de Bombeiros. Os ataques resultaram em 59 agentes de segurança e 505 não policiais mortos, sendo que 118 foram mortos *em confronto com a polícia*.¹¹ Esses números não foram incorporados aos relatórios trimestrais divulgados pela SSP-SP.

O caso do Rio de Janeiro

Em 2017, segundo o Instituto Público de Segurança do Rio de Janeiro, foram assassinados na área metropolitana 4.432 pessoas. Segundo levantamento do Instituto

Datafolha e Fórum Público de Segurança, 76% da população do Rio de Janeiro apoia a intervenção federal, 92% tem medo de ser morto em um assalto, 87% tem medo de ser assassinado, e 75% das pessoas, ou seja, quase 4 milhões de pessoas declararam que ouvem pelo menos um tiroteio nos bairros.

Em fevereiro de 2018, sob uma vasta campanha de mídia sobre a opinião pública, o presidente brasileiro Michel Temer decretou a intervenção federal na segurança pública no Rio de Janeiro, através do Decreto Presidencial nº 9.288. A resposta federal tornou possível delegar o controle total de todos os atores de segurança às Forças Armadas, e mais de 3.000 soldados chegaram ao Rio. É importante destacar que as ações de intervenção militar na área de segurança pública não são um fenômeno extemporâneo, mas sim recorrente. As Forças Armadas são usualmente chamadas para desempenhar ações tanto de segurança pública como outras ações subsidiárias (figura 1).

Nesse cenário, a letalidade de agentes de segurança do Estado indica de maneira inequívoca o caráter da política de enfrentamento e do resultado imediato desta agenda, isto é, a partir de 2015, podemos ver claramente uma inflexão ascendente nos índices de letalidade dos agentes do Estado.

Esse contexto público de (in)segurança abriu uma brecha para a política de segurança “mano dura” e as eleições políticas de 2018 ratificaram esse apoio em diversos principais Estados do Brasil, como Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, a eleição de Jair Bolsonaro como presidente do Brasil. Um ponto que merece atenção é que esse processo eleitoral de apoio a uma agenda de segurança pública voltada para um enfrentamento de extermínio não foi exclusividade apenas no Brasil, mas também em outros governos latino-americanos democraticamente eleitos que adotaram estratégias similares de “mano dura” nos últimos anos.

Essa dimensão contextual e regional das escolhas políticas indica que a criminalidade se define no contexto da ação e na percepção dos atores que sofrem a violência (Rodgers & Baird, 2016). A violência e a criminalidade estão em uma perspectiva relacional e devem ser consideradas em função dos novos atores envolvidos e dos contextos políticos. Se durante os anos de guerra fria entre o mundo capitalista e o mundo socialista, este último servia como o “inimigo por excelência” numa estrutura ampla de securitização (Buzzan, Waever & Wilde, 1998) das relações políticas nacionais e internacionais, esta posição seria ocupada a partir dos anos 1990 por aquilo que se convencionou denominar como atores não estatais violentos (*violent non-state actors* -VNSAs). Nesse sentido a questão política e econômica reorientou os atores políticos, (Kruijt & Koonings, 1999) e o que emergiu no campo dos conflitos intraestatais e interestatais foi uma inflexão dos conflitos

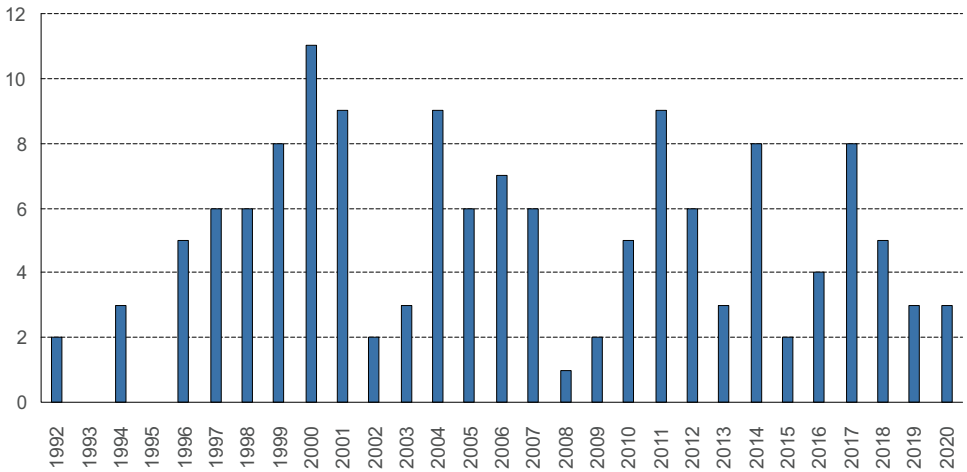


Figura 1 Ações de Garantia da Lei e da Ordem (1992-2020)

Fonte: Ministério da Defesa, 2020¹².

ideológicos sobre a ontologia dos regimes políticos para uma versão mais imediata de violência, isto é, aquela vinculada ao crime e a delinquência.

O caso do Rio de Janeiro oferece para este estudo um exemplo interessante de pesquisa, pois ao mesmo tempo em que se identificam três atores centrais, a saber: Comando Vermelho (CV), Amigos dos Amigos (ADA) e o Terceiro Comando Puro (TCP), se pode afirmar que há um quarto ator de relevância ausente, as milícias. O embate entre as milícias que possuem laços com órgãos estatais e inclusive representatividade política junto as câmaras municipais e estaduais e o tráfico são um elemento de complexidade que se soma ao modelo conhecido de enfrentamento entre facções rivais do tráfico de drogas.

As milícias, no Rio de Janeiro, na origem, estão vinculadas aos grupos de extermínio, dos anos 1960, sendo o mais notório o Esquadrão da Morte, do detetive Le Coq, sendo que neste período foi criado a Scuderie Le Coq, composta pelos autodenominados “Homens de Ouro” da polícia do Rio de Janeiro, como afirma Misse (2011). Deste grupo, provém o termo comumente utilizado tanto no senso comum como mote de campanha política, a saber: “bandido bom é bandido morto”.

A *polícia mineira* seria uma variante dos esquadrões da morte dos anos 1960/1970 que surge a partir dos anos 1980 e tem sua origem em policiais e ex-policiais que buscavam oferecer segurança a pequenos comércios e localidades mais distantes do centro da cidade do Rio de Janeiro. O termo *polícia mineira*

se origina de grupos de policiais de Minas Gerais notórios por suas práticas violentas. A partir dos anos 1990 podemos indicar como um ponto de inflexão ou de aprimoramento das relações econômico/violentas entre as milícias e a população. Segundo Zaluar e Conceição (2007) foi por meio das associações de moradores que um novo arranjo foi sendo estabelecido, ou seja, a proteção não se restringia aos pequenos negócios, mas também a população das áreas definidas sob a *jurisdição* destes grupos.

A Liga da Justiça, talvez uma das mais bem-sucedidas organizações desta natureza surge deste modelo organizacional na Zona Oeste do Rio de Janeiro e se expande a partir de então se ramificando e se subdividindo. A localidade de Rio das Pedras na Zona Oeste do Rio de Janeiro ficou conhecida como o epicentro de onde a forma milicianiana de controle da violência se expandiu pela cidade do Rio de Janeiro.

A partir de entrevista ao jornal O Globo, o Procurador Luiz Antônio Ayres expõe a complexidade da questão da segurança pública e das organizações milicianas. Segundo dados do Ministério Público do Rio de Janeiro, em torno de 26 bairros da cidade estariam sob o controle de grupos milicianos, isto representa que 16,5% do total de bairros da cidade do Rio de Janeiro (160 bairros) estariam sob o controle destas organizações com aproximadamente um total de 2.2 milhões de pessoas.

A dispersão se dá de maneira planejada segundo o procurador e tem por objetivo alcançar a Zona Norte do Rio de Janeiro, sendo que no atual momento o ponto estratégico de embate entre traficantes e milicianos se dá na Cidade de Deus, onde tem ocorrido uma série de confrontos e mortes decorrentes destas ações e das ações policiais desde 2018.

Ao analisarmos a incidência em três das sete regiões integradas de segurança (RISP) do Rio de Janeiro, percebemos que a partir do ano de 2018 com a chegada de Wilson Witzel ao governo do Estado do Rio de Janeiro, os números da letalidade policial sobem de maneira significativa, posto que a partir de 2018 se intensifica uma política de enfrentamento, tendo o governador dado declarações que reafirmaram essa assertiva, tal como “ tiro na cabecinha ” numa alusão ao posicionamento de *snipers* próximos as comunidades da cidade do Rio de Janeiro.

A questão da criminalidade, da segurança pública e das políticas relativas ao controle e diminuição da violência encontram no Rio de Janeiro um círculo de erro e repetição, com pouca margem para opções de novas agendas em termos de segurança pública. Ao longo dos últimos 30 anos a política de segurança pública tem se sustentado na lógica do enfrentamento, a qual desconsidera aparentemente fatos auto evidentes, tais como: o ilícito vinculado ao crime organizado e a violência não é exclusividade de uma parcela da população a qual é segregada, socialmente, economicamente e racialmente.

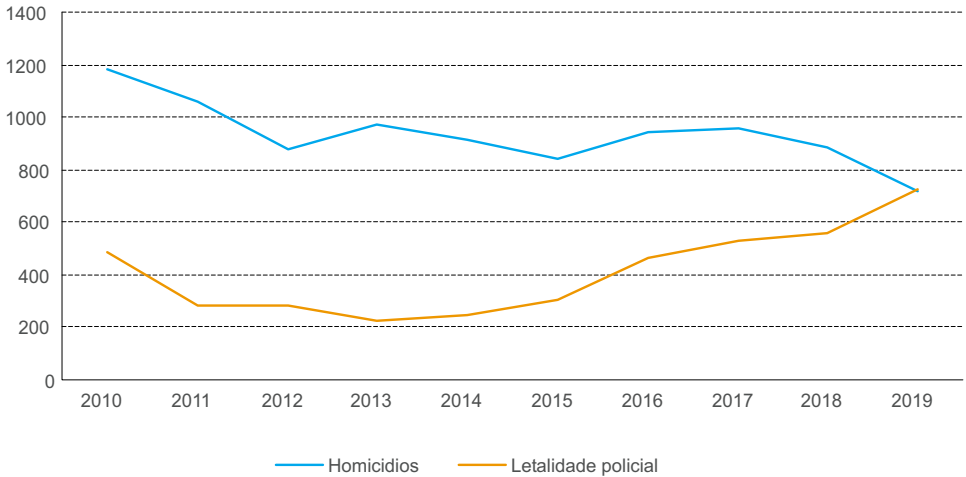


Figura 2 Comparativo entre letalidade policial e taxa de homicídio na cidade do Rio de Janeiro (2010-2019)
Fonte: Instituto de Segurança Pública (ISP).

Segundo estudo realizado pelo Centro de Pesquisas do Ministério Público do Rio de Janeiro (CENPE/MPRJ) não é possível estabelecer uma correlação direta entre a aplicação de uma política de segurança pública pautada no enfretamento com maior letalidade por parte dos agentes do Estado e, como efeito causal tendo a diminuição da taxa de homicídios, ainda que a letalidade tenha atingido até julho de 2019, 1.256 pessoas contra, 1.075 do período anterior. Esta afirmação se traduz pela análise detalhada dos dados relativos à queda da taxa de homicídios, com a letalidade dos agentes do Estado projetadas sobre as áreas integradas de segurança pública do Rio de Janeiro.

Segundo o relatório de um total de 39 Áreas de Segurança Integrada de Segurança Pública (AISP), quatro delas respondem por 42% da queda verificada na taxa de homicídios em todo o Estado do Rio de Janeiro. A AISP de Queimados (24) indicou uma queda de 2.5 pontos percentuais na taxa de homicídios dolosos e um aumento de 9.4 pontos percentuais, Nova Iguaçu (20), São Gonçalo (7), Rio das Ostras (32) e Angra dos Reis (33) apresentam uma correlação não linear entre letalidade por agentes do Estado e a queda na taxa de homicídios. Destas 5 áreas somente São Gonçalo com um aumento de 13.2 pontos percentuais e Queimados com 9.4 pontos percentuais registraram aumento nas mortes por intervenção de agentes do Estado. Enquanto Nova Iguaçu registrou queda de 20.7 pontos percentuais, Rio das Ostras queda de 10.5 pontos percentuais e Angra dos Reis com queda de 31 pontos percentuais. Por outro lado, a taxa de letalidade em Santa Cruz na Zona Oeste do

Rio de Janeiro enquanto a taxa de homicídios dolosos caiu 1.2 pontos percentuais, a letalidade por agentes do Estado caiu 90 pontos percentuais.

Através destes dados preliminares, os quais merecem maior tempo de análise, que apontam para o indício de que o êxito da política de enfrentamento por extermínio pautada no mote “bandido bom é bandido morto” não encontra amparo nos dados registrados pelo Instituto de Segurança Pública e nem tampouco pela análise desenvolvida pelo Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro. Não há uma relação causal geral para que se possa afirmar que a diminuição da taxa de homicídios dolosos no Rio de Janeiro esteja vinculada a um tipo de política pública de segurança estruturada sobre a ideia do puro e simples enfrentamento.

É baseado na premissa de que a sociedade brasileira desenvolveu um sistema legal, punitivo e militarizado que reforça a distribuição desigual de poder. No Rio de Janeiro, em particular, portanto, sustentamos que desde a segunda metade dos anos 90, esta “política do confronto” ainda é hegemônica e observamos, então, no cenário político atual que houve um aumento da letalidade do Estado, em face de uma política genocida em que as “vidas indignas”, passíveis de serem “matáveis”, até agosto de 2019, os primeiros oito meses do atual governo, excedem o número de 1.200 pessoas mortas. Há ainda uma intensa produção de execuções, assassinatos e homicídios, quase todos “em nome” da “guerra às drogas”.

Assim sendo, no Rio de Janeiro, há algumas décadas, pode-se observar o exercício punitivo que se articula à política de extermínio, de genocídio, portanto, que atinge os segmentos percebidos como “indignos de vida” (Zacccone, 2015), considerados também como “descartáveis” (Mbembe, 2018). É nesta dialética entre estado de direito e estado policial/penal (Zaffaroni, 2007) que procuramos compreender o “poder de ditar quem pode viver e quem deve morrer” (Mbembe, 2018).

Conclusão

Nas sociedades democráticas, as polícias militarizadas crescem significativamente em efetivo, recursos, custos e capacidade de intervenção. As modernas democracias planetárias estão dando mostras de que não podem abrir mão de suas polícias, e com isto, reforçam suas estratégias securitárias, de gestão de riscos ao mesmo tempo em que militarizam a relação com imigrantes, refugiados e suspeitos de terrorismo, dentro de uma lógica de estado de exceção permanente.

Nesse sentido defendemos o argumento de que o estado de direito produz as suas exceções permanentes; em outras palavras, estado de direito e estado de exceção não são antagônicos, e isso sinaliza, de forma bem concreta, para a complexa

relação existente entre *legalidades* e *ilegalidades*. Vale dizer, também que o estado de direito fabrica em larga escala as suas próprias ilegalidades.

Desta forma, enquanto possibilidade interpretativa, podemos tentar compreender como há ainda todo um dispositivo punitivo e militarizado, jurídico também, que produz incessantemente “vidas indignas”, “vidas matáveis”, e em nome de uma pretensa “guerra ao inimigo”, a questão da “política criminal com derramamento de sangue” (Batista, 1998) no que tange à guerra às drogas, aumenta de forma exponencial a letalidade da polícia e do Estado.

Os mecanismos de controle sobre as ações policiais encontram-se travados pelo montante securitário e expõem seus limites quando o assunto é redução do número de mortes pela polícia. Estamos no dilema entre um aparato policial civil que se submeta às regras do jogo democrático e estratégias ilegais de controle de fronteiras e dos riscos do mundo globalizado.

Pensando mais especificamente sobre o Brasil a partir da experiência desta pesquisa, é possível estabelecer controles e aprimorar os já existentes? Os dados analisados neste artigo mostram que a letalidade de não policiais não é aleatória.

Os números demonstram que o padrão de alta letalidade é mantido, sugerindo que a violência policial é uma ferramenta a ser acessada pelos governos e suas polícias. Temos que pensar nestas questões e apontar agendas de pesquisa que possam jogar um pouco de luz sobre um futuro que, por enquanto, parece incerto.

Por fim, podemos sustentar que a letalidade policial não se encontra afastada da letalidade do Estado, ou seja, se há letalidade policial, há também a letalidade do Estado. Essas letalidades, na verdade, se imbricam e insistem na formulação e execução de políticas genocidas, de confronto, extermínio e que acabam por fomentar milícias.

Notas

Por decisão pessoal, os autores do texto escrevem segundo o novo acordo ortográfico.

- 1 Consultar, documento do Ministério da Justiça, de 2010, *O que é o Pronasci*. Disponível em https://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/PDE/AP_08_MinisterioJustica.pdf
- 2 As ações para “Garantia da Lei e da Ordem” são previstas no Artº 142º da Constituição (1988) e foram regulamentadas pela Lei Complementar nº 97 (1999) e pelo Decreto Presidencial nº 3.897 (2001). Essas ações preveem a utilização das Forças Armadas em situações em que houver o entendimento que as forças policiais locais não são mais capazes de lidar com uma determinada crise; no entanto, as GLO tem se tornado usuais e foram a base da intervenção militar federal no Estado do Rio de Janeiro, em 2018.
- 3 Mesmo o Pronasci teve limites claros, pois ao articular políticas institucionais e repressivas com políticas sociais e preventivas, enfatizou que as últimas formariam a

diretriz norteadora do programa. Entretanto, o maior dispêndio de verbas entre 2008 e 2013 foi para políticas institucionais, corporativas, ligadas a treinamento, aperfeiçoamento das instituições de segurança, reformas e construção de presídios, com 73%, e de apenas 24% para as políticas sociais e preventivas, de assistência social e suporte às vítimas de violência doméstica e urbana (Almeida, 2014, p. 77).

4 Ver

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/forcas-armadas-ja-atuaram-na-seguranca-do-rj-em-outras-situacoes-veja-quais.ghtml>

5 Evidentemente, outros indicadores podem ser usados para a discussão sobre o uso justificado da violência letal pela polícia: quantidade de tiros identificados nos corpos das vítimas, posição e ângulo dos tiros, disposição da cena do crime, correlação entre o número de policiais e de criminosos presentes à ação, local e horário, antecedentes criminais das vítimas, etc.

6 Disponível em

<https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,letalidade-policial-em-sp-e-a-maior-desde-2001-homicidios-caem,70002164430>.

7 Disponível em

<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2018/04/22/em-10-anos-77-dos-pms-mortos-em-sp-nao-estavam-em-servico.htm>

8 Os dados oficiais devem ser comparados com mortes violentas nas periferias e nas regiões metropolitanas das principais capitais do Brasil, na medida em que as mortes violentas contam com a participação de policiais (Macedo, 2015).

9 Cano (1997) observou um padrão de letalidade que aponta para execuções sumárias pela polícia do Rio de Janeiro nos anos 1990. Nos anos 2000, os dados apontavam que a cada 05 policiais mortos, entre 2000 e 2006, 04 estavam em folga (Ribeiro, Dias & Carvalho, 2009, pp. 12-14).

10 Para consultar mais dados sobre São Paulo, ver www.ouvidoria-policia.sp.gov.br.

Pesquisa da UFSCar aponta para a prevalência da letalidade de não-brancos e de jovens, disponível em

http://www.ufscar.br/gevac/wp-content/uploads/Sum%C3%A1rio-Executivo_FINAL_01.04.2014.pdf.

11 Segundo a matéria de capa do jornal O Estado de São Paulo: “Dos 564 mortos durante os ataques do PCC em maio de 2006, 505 eram civis.” (Souza & Jozino, 2009).

12 Disponível em

<https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/exercicios-e-operacoes/garantia-da-lei-e-da-ordem>

Referências

Adorno, S. (2002). Monopólio estatal da violência na sociedade brasileira contemporânea. In S. Miceli (Org.), *O que ler na ciência social brasileira (1970-2002)* (pp. 267-307). São Paulo: Editora Sumaré.

- Aguilar, S. L. C. (2012). Segurança pública e as operações de construção da paz pós-conflitos armados. *Estudos de Sociologia*, 17(33), 429-445.
- Almeida, F. B. (2014). *Orçamento e segurança pública: um estudo de caso do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI)* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil).
- Batista, N. (1998). Política criminal com derramamento de sangue. *Discursos Sediciosos: crime, direito e sociedade*, 5/6, 237-262.
- Battibugli, T. (2007). *Democracia e segurança Pública em São Paulo (1946-1964)* (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil).
- Bayley, D. (2001). *Padrões de policiamento*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Bayley, D. (2006). *Changing the guard. Developing democratic police abroad*. Oxford: Oxford University Press.
- Belli, B. (2004). *Tolerância zero e democracia no Brasil: visões da segurança pública na década de 90*. São Paulo: Perspectiva.
- Bicudo, H. (2000). A unificação das polícias no Brasil. *Estudos Avançados*, 14(40), 91-106.
- Bittner, E. (2003). *Aspectos do trabalho policial*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Borges, N. (2003). A doutrina de segurança nacional e os governos militares. In: J. Ferreira, & L. de A. N. Delgado (Orgs.), *O Brasil Republicano: o tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX* (Vol. 4, pp. 462-466). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Buzzan, B., Weaver, O., & Wilde, J. (1998). *Security: A new framework for analysis*. London: Liener Publishers.
- Caldeira, T. P. do R. (2001). *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo e Editora 34.
- Cano, I. (1997). *Letalidade da ação policial no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Religião.
- Cano, I. (2002). O controle da atividade policial: o uso da força letal. In B. D. Mariano (Org.), *Primeira Conferência Internacional sobre controle externo da polícia* (pp. 173-195). Osasco: JM Edições.
- Carneiro, L. P., & Oliveira Jr., E. (2002). Estratégias de controle da violência policial. Notas de pesquisa. In J. Zaverucha, & M. R. Negreiros Barros (Orgs.), *Políticas de segurança pública: dimensão da formação e impactos sociais* (pp. 91-110). Recife: Fundação Joaquim Nabuco.
- Chevigny, P. (1995). *The edge of the knife: police violence in the Americas*. Nova Iorque: New York Press.
- Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial da União*.
- Cristino, F. da R. (2008). Segurança pública e democracia: um novo paradigma. *Âmbito Jurídico*, (57). Disponível em <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-penal/seguranca-publica-e-democracia-um-novo-paradigma/>

- Decreto nº 3.897, de 24 de agosto de 2001. Fixa as diretrizes para o emprego das Forças Armadas na garantia da lei e da ordem, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, 164, 66.
- Decreto nº 9.288, de 16 de fevereiro de 2018. Decreta intervenção federal no Estado do Rio de Janeiro com o objetivo de pôr termo ao grave comprometimento da ordem pública. *Diário Oficial da União*, seção 1, edição extra, 1.
- Dieu, F. (1993). *Gendarmerie et modernité*. Paris: Montchrestien.
- Ericson, R. V., & Haggerty, K. D. (1997). *Policing the risk society*. Toronto: University of Toronto Press.
- Estevam, D. de O. (2010). A contínua descontinuidade administrativa e de políticas públicas. *Anais do II Seminário de Ciências Sociais Aplicadas*, 2(2). Disponível em <http://periodicos.unesc.net/seminariocsa/issue/archive>
- Fleury, S. (2012). Militarização do social como estratégia de integração: o caso da UPP do Santa Marta. *Sociologias*, 14(30), 194-222. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222012000200007&script=sci_arttext
- Fontoura, N., Rivero, P. S., & Rodrigues, R. I. (2009). Segurança pública na Constituição Federal de 1988: continuidades e perspectivas. *Boletim de Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise. Vinte Anos de Constituição Federal*, 3(17), 135- 198.
- Gusso, R. B. (2013). *Eu previno, tu reprimes. Uma análise da política criminal ofertada pelo Pronasci por meio do programa Protejo, Curitiba-PR* (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil).
- Human Rights Watch. (2009). *Força Letal Violência Policial e Segurança Pública no Rio de Janeiro e em São Paulo*. EUA: HRW. Disponível em <https://www.hrw.org/pt/report/2009/12/08/256012>
- Kruijt, D., & Koonings, K. (2002). Fuerzas Armadas y política en América Latina: perspectivas futuras. *Iberoamericana*, 2(8), 7-22.
- Lei nº 13.260, de 16 de março de 2016. Regulamenta o disposto no inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal, disciplinando o terrorismo, tratando de disposições investigatórias e processuais e reformulando o conceito de organização terrorista. *Diário Oficial da União*, seção 1, edição extra, 1.
- Lei complementar nº 97, de 9 de junho de 1999. Dispõe sobre as normas gerais para a organização, o preparo e o emprego das Forças Armadas. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, edição extra.
- Lima, R. K. de (1989). Cultura jurídica e práticas policiais: A tradição inquisitorial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 4(10), 65-84.
- Lima, R. K. de (1995). *A polícia da cidade do Rio de Janeiro: seus dilemas e paradoxos*. Rio de Janeiro: editora Forense.
- Lima, J. M. M. de. (2011). *Democracia e accountability. Violência policial e prática de controle sobre a Polícia Militar do Estado de São Paulo* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Marília, Brasil).

- Macedo, H. de L. dos S. (2015). *Confrontos de rota: a intervenção policial com “resultado morte” no Estado de São Paulo* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil).
- Mbembe, A. (2018). *Necropolítica*. São Paulo: N-1edições.
- Mesquita Neto, P. (1999). Violência policial no Brasil: abordagens teóricas e práticas de controle. In D. C. Pandolfi, L. Piquet, & J. M. Carvalho (Orgs.), *Cidadania, justiça e violência* (pp. 129-148). Rio de Janeiro: editora da Fundação Getúlio Vargas.
- Mingardi, G. (1992). *Tiras, gansos e trutas. Cotidiano e reforma na polícia civil*. São Paulo: Escrita Editorial.
- Misse, M. (2011). *“Autos de resistência”: uma análise dos homicídios cometidos por policiais na cidade do Rio de Janeiro (2001-2011)*. Rio de Janeiro: editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Moraes, B. B. (Org.) (1996). *O papel da polícia no regime democrático*. São Paulo: Mageart.
- Ouviridoria de Polícia do Estado de São Paulo. (2000). *Pesquisa sobre o uso da força letal por policiais de São Paulo no ano 2000*. São Paulo: editora do Governo do Estado de São Paulo.
- Pinheiro, P. S. (1991). Autoritarismo e transição. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*, (9), 45-56.
- Ribeiro, C., Dias, R., & Carvalho, S. (2009). Políticas e práticas na construção de uma política de segurança. O caso do governo Sérgio Cabral Filho (2007-2009). In Justiça Global (Org.), *Segurança, tráfico e milícias no Rio de Janeiro* (pp. 6-16). Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll.
- Rodgers, D., & Baird, A. (2016). Entender a las pandillas de América Latina: una revisión de la literatura. *Estudios Socio-Jurídicos*, 18(1), 13-53.
- Sento-Sé, J. T. (Org.), (2005). *Prevenção da violência: o papel das cidades*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Soares, L. E. (2000). *Meu casaco de general: quinhentos dias no front da segurança pública do Rio de Janeiro*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Souza, B., & Jozino, J. (2009, 27 de junho). Dos 564 mortos durante os ataques do PCC em maio de 2006, 505 eram civis. *O Estado de São Paulo*. Disponível em <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,dos-564-mortos-durante-os-ataques-do-pcc-em-maio-de-2006-505-eram-civis,393894>
- Souza, L. A. F. de (2012, 7 de março). A militarização da segurança. *Le Monde Diplomatique Brasil*. Disponível em <http://diplomatique.org.br/a-militarizacao-da-seguranca/>
- Souza, L. A. F. de, & Battibugli, T. (2014). Os desafios da reforma da polícia no Brasil. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, 35(126), 49-60.
- Souza, L. A. F. de, Serra, C. H. A., & Battibugli, T. (2019). Perspectives on the militarization of public security in contemporary Brazil. *Oñati Socio-Legal Series*, 9(6), 1118-1133.
- Stepan, A. (1975). *Os militares na política*. Rio de Janeiro: Arte Nova.
- Stephan, C. (2016). A Doutrina da Segurança Nacional de Contenção na Guerra Fria: fatores que contribuíram para a participação dos militares na política brasileira (1947- 1969). *Conjuntura Global*, 5(3), 537-565.

- Waddington, P. A. J. (1999). *Policing citizens: authority and rights*. London: UCL Press.
- Zaccone, O. (2015). *Indignos de vida: a forma jurídica da política de extermínio de inimigos na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Revan.
- Zaffaroni, E. R. (2007). *O inimigo no direito penal*. Rio de Janeiro: Revan.
- Zaluar, A., & Conceição, I. S. (2007). Favelas sob o controle das Milícias no Rio de Janeiro: Que paz? *São Paulo em Perspectiva*, 21(2), 89-101.
- Zaverucha, J. (2005). *FHC, forças armadas e polícia: entre o autoritarismo e a democracia, 1999-2002*. Rio de Janeiro: editora Record.
- Zaverucha, J. (2010). A doutrina da garantia da lei e da ordem e o crescente envolvimento das Forças Armadas. In R. K. Lima, L. Eilbaum, & L. Pires, (Orgs.), *Conflitos, direitos e moralidades em perspectiva comparada* (Vol. 2, pp. 11-22). Rio de Janeiro, Garamond.

Data de submissão: 06/04/2020 | **Data de aceitação:** 26/10/2020



VIDA DE REFUGIADO, VIDA DE ESTRANHO

A experiência angolana no Rio de Janeiro

REFUGEE LIFE, STRANGER'S LIFE

The Angolan experience in Rio de Janeiro

Márcia Regina dos Santos

Universidade Candido Mendes, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Programa de Mestrado em Sociologia Política – IUPERJ. Rua da Assembleia, 10, 7º Andar, Sala 702, Centro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil, CEP 20011-901. *Email:* msantosmil@gmail.com

Rogério Ferreira de Souza

Universidade Candido Mendes, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Programa de Mestrado em Sociologia Política – IUPERJ. Rua da Assembleia, 10, 7º Andar, Sala 702, Centro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil, CEP 20011-901. *Email:* rogeriosouza@iuperj.br

Resumo: O presente artigo tem como objetivo geral perceber e analisar o papel da memória coletiva e social na reconstrução identitária e na ressocialização de angolanos em situação de refúgio na cidade do Rio de Janeiro. O artigo parte de seis entrevistas exploratórias realizadas com refugiados angolanos no ano de 2018. Nessas entrevistas exploratórias foi percebido como as lembranças, memórias e esquecimento enredam e articulam estratégias pessoais e coletivas para a manutenção de suas origens, tradições e costumes frente à situação de refugiado em outro país. O apego às memórias torna-se uma marca indelével em suas trajetórias como refugiados, assim como, também, instrumentos importantes na construção e manutenção das identidades angolanas em estado de refúgio.

Palavras-chave: migração, refugiados, memória, identidade.

Abstract: This article aims to understand and analyze the role of collective and social memory in the reconstruction of identity and resocialization of Angolans in a situation of refugee in Rio de Janeiro. The article is based on six exploratory interviews carried out with Angolan refugees, in 2018. In these exploratory interviews, remembrances, memories and forgetfulness intertwine and articulate personal and collective strategies to maintain their origins, traditions and customs in face of the refugee situation in another country. Clinging to memories becomes an indelible mark on their refugee trajectories, as well as an important instrument in the construction and maintenance of Angolan identities.

Keywords: migration, refugees, memory, identity.

Introdução

O cenário de deslocamento global de pessoas, sejam migrantes ou refugiados, tem sido modificado, na última década do século XXI, pelo acirramento das diversas crises internacionais existentes, que têm como causa numerosos e complexos fatores que vão de interesses da macroeconomia mundial a disputas étnicas e questões climáticas, para citar apenas alguns, e que pode ser ilustrado, por exemplo, pelo conflito na Síria

(2011), pela guerra civil no Sudão do Sul (2013-2018) e pela crise econômica, política e social na Venezuela (2015). Além disso, esses deslocamentos de pessoas entre estados nacionais ocorrem ainda em um contexto em que soberanias nacionais ainda são importantes e são os estados nacionais que decidem que dos não cidadãos devem entrar e permanecer no país. Cabendo, no entanto, como signatários das Nações Unidas, seguirem as leis, acordos e convenções estabelecidas pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados-ACNUR (Goodwin-Gill, 2014).

Em seu relatório anual, *Tendências Globais*, publicado em junho de 2019, ACNUR/ UNHCR aponta que, “ao final de 2018, cerca de 70,8 milhões de pessoas foram forçadas a deixar seus locais de origem por diferentes tipos de conflitos. Deses, cerca de 25,9 milhões são refugiados e 3,5 milhões são solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado” (citado em uma apresentação do Ministério da Justiça e Segurança Pública)¹.

Este problema, no entanto, não é recente. Na década de 1990, o Brasil foi uma das rotas escolhidas para a migração forçada de milhares de angolanos em fuga da Guerra Civil em seu país. Até 2008, os angolanos ocuparam o primeiro lugar em número de solicitações de refúgio, entre outras 42 nacionalidades solicitantes (Cáritas Brasileira, 2007, 2008), e, em 2017, início de nossa pesquisa, o Brasil contava com a presença de 1.420 angolanos reconhecidos como refugiados, ficando atrás, apenas, dos sírios (2.298 reconhecidos). Particularmente, na cidade do Rio de Janeiro, entre 1990 e 2005, 2.286 angolanos foram reconhecidos como refugiados, representando 56,2% de todos os estrangeiros nesta categoria no município. (Cáritas Brasileira, 2007, 2008)

O último levantamento do ACNUR, já referido, do ano de 2019, indica que o Brasil tem, hoje, aproximadamente 1.011 angolanos na condição de refugiado, cerca de 9% do total refugiados no país, e 675 solicitações de refúgio por esses nacionais encontram-se em tramitação (citado em uma apresentação do Ministério da Justiça e Segurança Pública)².

A migração se apresenta como um fenômeno social de dupla dimensão, na medida em que engloba dois eventos distintos, — emigração e imigração — (Sayad, 1998), e aos quais correspondem problemáticas também distintas. Entretanto, o conceito de migração traz consigo subcategorias como refugiados, asilado político e migrante ilegal, que acabam se misturando e se banalizando em inúmeras situações e corroborando para inúmeros preconceitos e estereótipos simplistas. (Cierco, 2017). Cabe assim, para efeito de uma pequena definição conceitual para este artigo definir em poucas palavras cada uma dessas subcategorias.

Em geral migração internacional se diferencia de outros tipos de deslocamentos de pessoas como turismo e viagens para realização de negócios, pois não implicam em mudança de residência, redefinição das relações pessoais, reorganização

das atividades vitais, e serem transitórias. A migração internacional em detrimento das questões tempo, espaço e sociabilidade está ligada a uma questão política, pois cabe ao estado nacional sancionar ou não a entrada e permanência do não cidadão em seu território.

Assim, para que as migrações internacionais aconteçam não é suficiente as disparidades de rendimento entre países, ou a vontade de sair e o desejo de entrar noutro país. É o exercício do direito de soberania de controlar quem pode entrar, permanecer e pertencer ao Estado-nação que define as migrações internacionais como um processo social específico. (Cierco, 2017, p. 12).

Assim sendo, o processo migratório além da questão da realocação física do sujeito há também questões pertinentes à jurisdição e de pertença. Destarte, o fenômeno da migração internacional tem envolvido inúmeras formas, facetas, motivações e enquadramentos legais, dentre elas as que mais se destacam são os de caráter laborais (trabalhadores legais e ilegais) e as migrações de refúgio e pessoas deslocadas (Cierco, 2017, p. 12). Este último sendo objeto de análise neste artigo.

Quanto a definição do conceito de refugiado, cabe antes de mais nada, destacar que inúmeros autores³ apontam para uma enorme confusão conceitual devido às inúmeras implicações políticas e sociais que o significado de refugiado, ao longo dos anos, foi sendo atribuído. Portanto, cabe destacar que um refugiado deixa o seu país de origem devido o iminente perigo de morte e perseguição política, ou seja, para fugir do estado de insegurança. Ele, o refugiado, tem que abandonar o seu país, seu domicílio, sua família migrando muitas das vezes para lugares onde não possui auxílio econômico e não domina a língua. Dito isso, tornar-se um refugiado representaria para o indivíduo uma grande sensação de perda, um trauma que incute sentimentos de dimensões sociais, psicológicas e jurídicas (Cierco, 2017, p. 13). Ou seja, sair do seu país a procura de refúgio representaria “o último ato de um longo período de incerteza, que surge só depois de terem falhado todas as outras estratégias de sobrevivência. (Cierco, 2017, p.13)

Segundo Teresa Cierco (2017), no âmbito do direito internacional, o conceito de refugiado é resultado da interpretação de três instrumentos internacionais, a saber:

(...) o Estatuto do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) de 14 de Dezembro de 1950, a Convenção de Genebra, de 28 de Julho de 1951, e o Protocolo de Nova Iorque, de 31 de Janeiro de 1967. De acordo com o artigo 1º A (2) da Convenção de Genebra. [Assim], o conceito de ‘refugiado’ aplica-se a qualquer pessoa: Que, em consequência de acontecimentos ocorridos antes de 1 de Janeiro de 1951, e receando com razão ser perseguida em virtude da sua raça, religião,

nacionalidade, filiação em certo grupo social ou das suas opiniões políticas, se encontre fora do país de que tem a nacionalidade e não possa ou, em virtude daquele receio, não queira pedir a proteção daquele país; ou que, se não tiver nacionalidade e estiver fora do país no qual tinha a sua residência habitual após aqueles acontecimentos, não possa ou, em virtude do dito receio, a ele não queira voltar. (p. 14).

Ou seja, recebem atenção particular, dentro das categorias Refúgio, Asilo e Migração Forçada, todos aqueles considerados em situação de vulnerabilidade conforme critério estabelecido pelo ACNUR⁴.

Diante do exposto, este artigo, que tem origem em uma pesquisa de mestrado e se insere em uma pesquisa maior, realizada no âmbito do Laboratório de Estudo da Cidade e Cultura IUPERJ-UCAM⁵, na cidade do Rio de Janeiro, tem como foco a problemática da migração forçada e da condição de refugiado que lhe é consequente. Busca-se contemplar a narrativa dos angolanos e sua trajetória na cidade, como também, compreender e analisar o papel da memória na reconstrução identitária do sujeito na condição de refugiado.

O artigo traz, ainda, um conjunto de seis relatos que foram colhidos no ano de 2018, através de entrevistas exploratórias, com refugiados residentes na cidade do Rio de Janeiro. Optou-se por apresentar os entrevistados pelas iniciais de seus nomes, de modo a garantir maior liberdade aos depoimentos e de proteger, ainda que minimamente, suas identidades. Assim temos:

Tabela 1 Lista de entrevistas exploratórias com refugiados, residentes na cidade do Rio de Janeiro (RJ), 2018

Entrevistado (A)	Sexo	Idade	Ano de chegada ao Brasil
L.P.	M.	45	1999
P.	F.	44	2002
J.P.	M.	35	2001
E.G.	M.	35	1992
J.F.	M.	38	1993
A.M.	F.	52	1995

Foram empreendidas, também, conversas em instituições tais como: Consulado Geral de Angola; CEPRI – Centro de Estudos de Direito e Política de Imigração e Refúgio e Cáritas-RJ. Além disso, foi possível empreender uma observação participante em festas e atividades culturais realizadas pelos refugiados angolanos onde grande parte das entrevistas exploratórias foram realizadas.

Migração e Refúgio – Algumas abordagens e questões

Frente à complexidade do fenômeno migratório, pesquisadores são estimulados a buscar compreensão, formular teorias e a propor alternativas de resolução para os problemas que ele produz.

Alguns dos atuais debates sobre migração evidenciam que ela coloca em cheque, hoje, a questão da nacionalidade e, sobretudo, do Estado-nação nos âmbitos da legitimidade desses conceitos, da validade da noção de fronteira e do problema da segurança. A esse respeito, Paola Gersztein afirma que:

(...) a nacionalidade é um construto social e jurídico que foi concebido para justificar a soberania de um determinado território e garantir a obediência de um povo, e se sustenta em um ‘suposto vínculo entre pessoas’, a partir da criação de elementos comuns – idioma, religião majoritária, p. ex., que possibilitam distinguir o ‘nós, nacionais, que temos um elo com o Estado-nação’, do eles. (Gersztein, 2017, p. 78).

Nesse sentido, junto com as questões de raça, classe e religião, a nacionalidade se apresenta como mais um elemento a nutrir o conjunto de problemas relacionados com a migração, na medida em que ela facilita a criação de rótulos, acentuando diferenças que são utilizadas como justificativa para toda sorte de discriminação e de recusa ao imigrante.

Zygmunt Bauman, analisando os efeitos da globalização na estrutura do Estado-nação e das sociedades, identificou um “crescente sucesso da xenofobia, do racismo e da variedade chauvinista de nacionalismo” (2017, p. 18) decorrentes dessa lógica, que prioriza o Estado e entende a permanência no país de nascimento como a norma e o deslocamento entre fronteiras como desvio.

Bauman assinala que ainda que elementos classistas, racistas ou religiosos estimulem opiniões e comportamentos contrários à imigração, também a população pertencente a essas *minorias* ou *grupos sociais* específicos se coloca como oposição aos imigrantes, pois a nacionalidade é o traço que iguala todos os nacionais. A nacionalidade “(...) é uma característica que situa seus compatriotas na mesma categoria das pessoas boas, nobres, imaculadas, e poderosas situadas no topo, simultaneamente situando-os acima de estrangeiros também miseráveis” (2017, p. 19).

Também Póvoa-Neto (2012) identifica que existe uma crescente “criminalização” da migração, porém, em um sentido diferente daquela já conhecida, baseada na imigração ilegal ou irregular, como ocorre, por exemplo, nos EUA. Para ele, existe outro sentido presente no “anti-imigrantismo”:

(...) a sociedade, as forças políticas, os partidos políticos criminalizam o migrante não no sentido de prender, mas de lhe atribuir os problemas da sociedade. Quer dizer, o imigrante é apontado como responsável pelo desemprego, pela falta de segurança, pela sobrecarga dos serviços públicos. (...) no sentido de dizer que a insegurança nas ruas e os conflitos da sociedade ocorrem por causa deles. (...) essa visão criminalizante acaba virando uma ideologia anti-imigrantista. (Póvoa-Neto, 2012)

A compreensão, por parte do Estado e da sociedade sobre o que é, ou sobre como eles definem migração importa, porque é esse entendimento nacional sobre o evento que norteará normas e políticas institucionais do país para essa área, já que, é sabido que, não obstante a dificuldade de controle, os países sempre tentaram selecionar o tipo de imigrante que atravessa a sua fronteira, utilizando critérios que variam de interesses econômicos a diplomáticos. (Póvoa-Neto, 2012).

Claro está que a imigração contemporânea representa um problema para os Estados. Não a imigração do empreendedor, ou do turista, tampouco a da mão-de-obra barata. A imigração incômoda refere-se à dos indivíduos necessitados de asilo e de proteção que, do ponto de vista do Estado, significam um ônus orçamentário adicional, além de políticas específicas voltadas para pessoas que não constituem interesse econômico, nem social para os governos, consideradas, assim, como indesejáveis.

A obrigatoriedade de uma ação política de enfrentamento ao problema, em oposição à rejeição e à insatisfação em relação à questão engendrou o surgimento dos *campos de atendimento humanitário* para migrantes e refugiados⁶, um dos temas de investigação de Michel Agier. Para o autor (2006), a existência desses campos visa, antes, o controle de uma massa de indesejáveis, que impede uma aparência “limpa” e “saudável” de um país do que o efetivo atendimento e proteção a uma população fragilizada e desprovida de condições mínimas para sua dignidade e sobrevivência. “Com a constituição dos terrenos do humanitário como espaços de exceção, como *não-lugares*, a história política recente fez nascer uma categoria mundial de sem-lugar e sem-direitos mais ampla que a soma dos refugiados propriamente ditos.” (Agier, 2006, p. 199).

Impeditivos de uma fachada *clean* para os Estados, os imigrantes forçados são um problema. Eis a distorção conveniente: reféns de uma situação que não criaram, impelidos, contra sua vontade, a deixarem tudo para trás em busca de amparo à sobrevivência, à *mercê* de favores de outros povos e nações, eles são o problema!

Essa percepção do imigrante como um enfado se difunde na sociedade e passa a sustentar lógicas, ideologias e comportamentos, como o anti-imigrantismo ao qual temos assistido pelo mundo.

Migração forçada angolana – Contexto histórico e identidade nacional

A guerra pela independência da colonização portuguesa, que teve início em 1961, foi fruto de um nacionalismo produzido por diferentes elementos, alguns deles com maior relevância: *i*) a constante e crescente situação de humilhação, violência e desigualdade a que eram submetidos os africanos por parte dos colonizadores; *ii*) os movimentos de enfrentamento à ditadura salazarista em Portugal, um elemento exógeno, mas que contaminava o debate colonial em Angola; e *iii*) a ida de estudantes de diferentes países africanos para universidades europeias, o que proporcionou o debate e o intercâmbio de ideias (Moniz, 2018).

A partir dos debates e trocas começam a surgir, na década de 1950, em Angola e em Lisboa, diversos movimentos de emancipação e libertação nacional que se davam de maneira organizada e eram portadores da insatisfação de uma maioria que clamava pela descolonização, diante do acirramento do autoritarismo, da repressão política, das prisões arbitrárias e de toda sorte de maus tratos, que juntamente com a conquista da independência por outros países africanos aumentava o descontentamento, facilitando o recrutamento dos descontentes pelos movimentos.

É nesse cenário de insatisfação e nacionalismo que nascem, em Angola, os três movimentos – mais tarde, partidos políticos – protagonistas na luta pela independência: a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA); o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) presidido por Agostinho Neto, personagem central nos episódios da descolonização e da Guerra Civil no país; e, a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), liderada por Jonas Savimbi, outro personagem central no conflito.

Esses grupos, embora movidos pelo mesmo objetivo naquele momento – a libertação de Angola da dominação portuguesa tinham origens étnicas e ideológicas diversas e, ao longo da jornada pela libertação, entre 1961 e 1975, as três legendas experimentaram uma recorrente dinâmica de aproximação e afastamento de interesses e de práticas, com muitos enfrentamentos diretos e violentos na disputa por territórios, por militantes e por apoiadores.

Após a independência, conquistada em 1975, esses partidos entraram em disputa pelo poder dando início à Guerra Civil Angolana, que durou 27 anos (de 1975 a 2002), dividiu o país e resultou em: “2 milhões de mortos, 1,7 milhão de refugiados, milhares de órfãos, 200 pessoas mortas de fome por dia, 80 mil crianças, velhos, homens e mulheres mutilados pelas milhões de minas semeadas pelo país afora” (Marques, 2001).

O conflito contribuiu de forma drástica com o crescimento da mobilidade involuntária em diversos fluxos geográficos, que resultou na chegada do contingente

de angolanos ao Brasil, em um processo que ocorreu em três etapas distintas: a primeira, entre 1975 e 1985, motivada por problemas consequentes da luta pela independência; a segunda, entre 1992 e 1994, no auge da Guerra Civil e, a terceira, a partir de 1998, após a quebra do acordo de cessar fogo, assinado em 1994.

A segunda dessas etapas produziu o grande contingente masculino de angolanos que veio para o Brasil fugindo da *rusga* — ação coercitiva utilizada pelo MPLA para recrutar jovens em idade para o serviço militar e obrigá-los a servir na guerra. Para proteger seus filhos da *rusga*, os pais providenciavam alteração da data de nascimento em suas certidões e, como a fuga da *rusga* colocava jovens e militares sob o status de desertores, antes de saírem de Angola, era preciso efetuar a troca de seus nomes para evitar interdição nos postos de emigração e perseguição no país de asilo.

Esse procedimento, de um lado, adia o recrutamento e possibilitava a saída do país, entretanto, de outro, criava diversas dificuldades no país de asilo, caso de alguns dos entrevistados.

Literaturas sobre este tema (Pearce, 2017; Pinto, 2016) afirmam que a construção de uma nação e/ou de uma identidade nacional angolana esteve subordinada ao nacionalismo utilizado pelas elites políticas da Guerra Civil e, também, ao edificado, anteriormente, durante a elaboração dos movimentos de descolonização.

Assim, ao fim do conflito, havia no país a necessidade de construção de uma identidade nacional fundada em uma nova cultura angolana, fruto da soma e transformações de seus processos sociais e históricos, capaz de fundar uma *verdadeira cultura angolana*, como defendiam seus intelectuais, que refletisse os diferentes povos e matrizes culturais existentes no país.

Agostinho Neto expressa bem a percepção e o sentimento que subjaziam este projeto intelectual:

Os nativos são educados como se tivessem nascido e residissem na Europa. Antes de atingirem a idade em que são capazes de pensar sem esteio, não conhecem Angola. Olham sua terra de fora para dentro, e não ao invés, como seria óbvio. Estudam na escola, minuciosamente, a História e a geografia de Portugal, enquanto que as da Colônia apenas folheiam em sinopses ou estudam muito levemente. (...) Não compreendem essa gente que aqui havia os seus costumes e idiossincrasia. Não têm tradições. Não têm orgulho de sua terra porque nela nada encontram de que se orgulhar; porque não a conhecem. Não têm literatura, têm a alheia. Não têm arte sua. Não têm espírito. Não adoptam uma cultura, adaptam-se a uma cultura.

Os indivíduos assim formados têm a cabeça sobre vértebras estranhas, de modo que as ideias, as expirações do espírito são estranhas à terra. Daí o olhar-se esta, a sua gente e hábitos, o mundo que os rodeia, como estranhos a si — de fora. (citado em Pinto, 2016, p. 56).

Stuart Hall sugere que as identidades parecem evocar uma gênese que habitaria um antecedente histórico e “com o qual elas continuariam a manter certa correspondência” (2000, p.107).

Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões ‘quem nós somos’ ou ‘de onde nós viemos’, mas muito mais com as questões ‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios’. (2000, p. 109).

Assim, do prisma individual cada um dos angolanos tem autonomia — consciente ou não — para significar os eventos vividos, selecionar o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido da guerra, que acabarão por compor sua estrutura identitária.

Do ponto de vista da memória coletiva, no entanto, a guerra, enquanto evento histórico oficial, representa um marco de identidade nacional, um lugar de memória, mesmo que por ela perpassem ou possam caber, de forma implícita ou explícita, incontáveis memórias sobre o mesmo evento.

Procedimentos e Estranhamentos

No Brasil, as regras e procedimentos para a concessão de refúgio estão dispostas na Lei nº 9.474/97 que, segundo especialista, demonstra intenção bastante humanitária, embora, profissionais da área jurídica considerem que ela é mal difundida — apesar de seus 21 anos o que significa que “o procedimento de concessão de refúgio também o é” (Jubilut & Gody, 2017, p. 9) O funcionamento dos mecanismos legais revela reflexos de uma burocracia rígida, gerenciada por e sob a discricionariedade de profissionais dos órgãos e setores responsáveis por atender à demanda dos numerosos solicitantes; os termos dispostos nos ordenamentos jurídicos dão margem a distorções e subjetividade; e os procedimentos de avaliação de cada situação também se sustentam em critérios técnicos difusos.

Ao nosso entender, expressões como *grupo social, fundado temor de perseguição* e, mesmo, *violação de direitos humanos* parecem determinar entendimento unívoco ou inequívoco. Porém, como definir exatamente um *grupo social*? Se subtraídas as categorias de entendimento mais habituais, como negros, mulheres e homossexuais, por exemplo, o termo torna-se bastante abrangente e difuso, e pode apresentar recortes variados em diferentes nações.

Outro exemplo que defendemos como difuso e variado é o caso de *fundado temor de perseguição*. Nele temos: fundado (que supõe um fundamento em questões

objetivas) + temor (subjetivo) + perseguição (limitada aos motivos estabelecidos na lei: raça, religião, nacionalidade, etnia, opiniões políticas). Acreditamos que, muitas vezes, o sentimento de ameaça e temor experimentado por um determinado indivíduo, ainda que legítimo, pode não encontrar sustentação correlata nas normas de um país, ou mesmo a percepção quanto à perseguição sofrida não auferir adequação aos termos da lei.

Esses exemplos ajudam a demonstrar a complexidade a ser enfrentada pelo solicitante de refúgio diante do longo processo burocrático-legal que ele terá à sua frente.

Ao emaranhado de sentimentos e às adversidades proporcionados pela situação de refúgio vão somar-se as questões problemáticas do país de asilo. No Brasil, algumas, já recorrentes para os nacionais, acabam se estendendo aos imigrantes, como aquelas relacionadas com as desigualdades de raça e classe social, por exemplo.

Todos os relatos dão conta de dificuldades experimentadas, em algum momento, em razão da cor da pele, da condição social ou da nacionalidade, seja na busca por emprego, seja no contato com agentes públicos responsáveis pela tramitação de documentação e legalização como nas falas abaixo:

Uma coisa que existe é a nossa diferença de refugiados africanos... Vamos dizer, eu, especificamente, como angolano, o que nós constatamos sempre é que existe um tratamento diferente em relação a, vamos dizer, sírios, ou refugiados europeus, por exemplo. O tratamento com essas pessoas é mais amistoso, tanto na sociedade, como nas próprias instituições. (...) Nós tivemos muita dificuldade em adquirir emprego. Na construção civil, muitos [angolanos] vieram com qualificação e não eram aceitos em algumas instituições. Mas eu vejo sírios e alguns de outros lugares, eles conseguiram ser inseridos à sociedade brasileira de uma forma muito mais fácil. (J.F., entrevista exploratória, junho de 2018, Centro, RJ)

J.P. relata:

Quando eu cheguei, eu fiquei assustado. Eu confesso que eu queria voltar na primeira semana... Fiquei assustado, aterrorizado com a violência que eu encontrei na época. Eu acho que eu sofri mais aqui do que lá. Independentemente do que aconteceu lá, [eu] tinha um aparato de família, tinha mãe, tinha um colo. Aqui, não. Aqui eu sou sozinho. Aqui eu e Deus, mais ninguém. Aqui, se você chorar, tem que chorar calado. (J.P., entrevista exploratória, junho de 2018, Glória, RJ)

A violência a que J.P. se refere diz respeito ao tratamento dado pelas pessoas, no geral, ao estrangeiro nessas condições: asilado, carente, necessitado. A violência do

preconceito e da discriminação que se apresentam, ora de forma direta, ora de forma velada.

A “Teoria do Preconceito Flagrante e Sutil”⁷, desenvolvida a partir do final da década de 1980, auge da diáspora angolana, esclarece essas duas diferentes formas de manifestação e seus componentes:

Preconceito flagrante: é o preconceito de toda a vida, “forte, próximo e direto”, e consta de dois componentes: percepção ameaçante do ex grupo, com o consequente rechaço a este, e a oposição ao contato íntimo com os membros do ex grupo.

Preconceito sutil: é “frio, distante e indireto” e consta de três componentes: defesa dos valores tradicionais, exageração das diferenças culturais e negação das emoções positivas. [aspas e grifos acrescentados] (Oliveira, 2015, p. 431,).

No preconceito flagrante, o componente “percepção ameaçante”, consiste no sentimento ou percepção, por parte de um dado grupo ou sociedade, de ameaça, desvantagem ou perda de espaços e privilégios em razão da presença de determinada pessoa ou grupo, e que vai resultar no rechaço e no reforço de crenças que buscam argumentar e explicar o prejuízo ou inconveniência que essa(e) pessoa/grupo causa à sociedade como todo, como uma justificativa para o preconceito, ou uma forma de negá-lo (Oliveira, 2015).

Já na forma sutil, o componente que trata da “defesa dos Valores Tradicionais”, está mais relacionado com a intolerância e a não aceitação das diferentes formas de pensamento, comportamento e convivência, produtos de práticas culturais distintas. O segundo componente do preconceito sutil, a “exageração das Diferenças Culturais” é mais perverso, na medida em que essas diferenças de fato existem, mas, no preconceito sutil, são utilizadas como forma de inferiorização e intensificadas “por meio de estereótipos” (Oliveira, 2015, p. 433).

Esses elementos estão presentes e são facilmente identificáveis nos discursos e argumentações que embasam os debates sobre raça, nacionalidade, sexualidade, ideologia política e outros temas complexos ou polêmicos. No dia a dia do refugiado que conversamos, esses componentes aprofundam os obstáculos e reverses da busca por integração e inclusão na vida social local. Como narra P. um episódio ocorrido com ela:

Uma vez só, na universidade, que uma colega (...) levantou e disse que eu estava a ocupar espaço de um brasileiro. Eu disse pra ela: não, eu não estou a ocupar espaço, até porque aqui na turma são 32 cadeiras ou carteiras, — e nessas 32 nós só éramos 20 ou 18. Então, eu não estou a ocupar espaço. Eu pago a faculdade, não é de graça. Então, se eu estou a ocupar espaço, o próprio brasileiro também vem e ocupa, porque, eu não tenho culpa. Aqui, quem tem dinheiro, paga. Eu não estou a

tirar nada vosso. Eu estou a vos dar. (P., entrevista exploratória, junho de 2018, Glória, RJ)

A.M. também passou por situação similar. Ela conta que:

Eu estava numa fila para vaga de emprego. Então, eles trouxeram uma ficha pra que fôssemos preenchendo, ali mesmo, ainda, na rua. Fiz uma pergunta ao rapaz que entregava os papéis e, depois de ouvir o meu sotaque, eu acho, né, porque eu não tinha falado nada, uma mulher na fila começou a falar com a outra: “essa gente sai lá da terra deles pra vir tirar nosso emprego aqui. Já tá bem difícil aqui pros brasileiros, sem gente de fora”. Eu fiquei a olhar pra ela, mas não disse nada, porque..., né. De quê ia adiantar? (A.M., entrevista exploratória, abril de 2018, Copacabana, RJ)

Aos novos sujeitos — seus critérios, subjetividades e idiossincrasias — com os quais o refugiado precisa confrontar-se, também o lugar, a cidade — seus costumes — atua como um *outro*, que estabelece o embate entre universos divergentes e convoca a novas formas de ser e de agir no mundo, desafiando, ao longo do processo de adaptação, o *habitus*, que cada um dos refugiados traz consigo⁸. Assim, alguns dos entrevistados se colocam como cansado com problemas que precisam ser enfrentados e resolvidos; da dependência da aceitação das pessoas; dos diferentes costumes nos quais eles não estão inseridos e que acabam atuando como mais uma coerção ao processo de adaptação.

Ainda que determinados costumes ou diferenças possam parecer banais e, até insignificantes, para o refugiado eles se apresentam como um desafio para os seus valores e crenças. J.F. narra um de seus primeiros estranhamentos no Rio de Janeiro:

Nós temos uma educação, digamos, muito rígida, que nós preservamos muito. Por exemplo, o respeito do mais novo com o mais velho. (...) Eu ficava muito chocado, na escola (...) de como os meus colegas se dirigiam aos nossos professores. Eu ficava assim: Nossa! Como é que ele fala isso ao professor!? Nós fomos educados que professor é, depois do pai e da mãe, você tem que abaixar a cabeça pra ele! Você tem que obedecer, tem que falar com respeito. (...) Eu chegava em casa, comentava: aqui é assim, eles não têm respeito. Tratam os adultos do mesmo jeito que eles tratam um amigo. Mas, fui me acostumando... São culturas diferentes. (J.F., entrevista exploratória, julho de 2018, Centro, RJ)

A convivência com outro povo desvela qualidades e/ou diferenças próprias de seu próprio povo ou nação de origem, não percebidas anteriormente, posto que é o contraste com as alteridades que permite que elas se manifestem, ou sobressaiam. E.G., um dos entrevistados comenta:

É algo que faz parte da cultura do povo, do país por um todo. Muitos desses hábitos são coisas negativas, tipo... enganar, entendeu? Isso é uma coisa bem angolana e até um pouco, também, assim, africana. (...) Enganar, enrolar. O angolano é difícil, (...) Por ele ter passado muita dificuldade... Então, que que acontece? Ele pode chegar aqui e te falar: “Pô, quer me vender esse telefone? Amanhã mesmo eu vou receber, e vou te pagar”. Sendo que ele não tem dinheiro nenhum pra receber amanhã. Eu não sei qual a dificuldade do angolano! O angolano, ele não consegue comprar uma coisa, parcelar em 10 vezes, e todo mês pagar. (...) Esses comportamentos, se você for na comunidade Vila do João⁹, onde vive os angolanos, esse é o comportamento em muitos deles, não pensar muito no outro, entendeu? É algo complicado! Você não está falando só de um jovem, tá falando, às vezes, de cara de 60 anos, que tá num bom cargo. Os políticos de lá, pô, isso é a postura, basicamente, do país. (E.G., entrevista exploratória, julho de 2018, Cinelândia, Centro, RJ)

A.M. corrobora essa visão:

Convivo muito com os angolanos, tenho amigos... Mas, não dá pra confiar, não. No caso, assim, né... de compromisso, trabalho... dinheiro, então!!! Nem se fala!! Quando querem alguma coisa, estão sempre a te ligar, depois que já fizeste o que queriam, já não te retornam. Mentem. Se tu encontras com eles depois, dizem que perderam o seu contato.... É assim. Não dá pra confiar. (A.M., entrevista exploratória, abril de 2018, Copacabana, RJ)

Aos hábitos culturais, é preciso acrescentar os burocráticos e institucionais, já que é a partir da relação com eles que o imigrante poderá ter acesso ao status necessário para uma vida legal dentro do país de asilo. Assim, cabe conhecer um pouco das trajetórias vividas, neste âmbito, por esses angolanos no Rio de Janeiro.

E.G. é um dos mais contundentes com relação aos tratamentos dispensados aos solicitantes de refúgio. Ele chegou ao Brasil com 10 anos, em 1992, e hoje (2017) tem visto de permanência, concedido em 2008 e com validade até 2018. Porém, durante 14 anos — dos 12 aos 26 — precisou se submeter à Polícia Federal para renovação do seu status de refugiado. Ele relata, com extrema indignação:

(...) A gente tinha um documento de refugiado que tinha que renovar de 6 em 6 meses... Realmente isso aí era uma coisa que, psicologicamente, era uma humilhação muito grande. Não pelo intuito de ter que renovar, mas de como era a renovação... de como era o tratamento do pessoal da Polícia Federal. De como era, não, de como é até hoje! [Pergunto: Como é?] Horrível!!!! Horrível! Humilhação! Os caras só faltam chamar você de cocô, cala a boca!!! (...) hoje, eu fico feliz de não ter mais que passar por esse processo. Por eu ter o documento permanente, então, eu renovo a cada dez anos. Porque, mesmo você indo lá, quando não é com você, você vê com pessoas de outra nacionalidade. E aí

você vê que esse mau tratamento é esculachante mesmo! Não é mau atendimento. É realmente humilhação o que as pessoas passam lá! Principalmente negros! Principalmente africanos! Porque hoje têm refugiados que vêm já da América do Sul e tal, assim branquinhos, né, então, os caras dão um tratamento um pouco menos áspero. Mas, quando é com africanos tudo que os caras fazem é algo, realmente, de muita, muita, muita humilhação! Tudo é agendamento. Os caras agendam. Você chegou lá, se o cara tiver estressado... não acordou bem, ele te manda voltar. E se você falar: mas eu não posso voltar, tô precisando do documento, eu tenho que tirar a carteira de trabalho, o cara te xinga, chama de macaco. É realmente, assim, algo muito grave que acontece ali. (E.G., entrevista exploratória, julho de 2018, Cinelândia, Centro, RJ)

Um pouco exaltado, ele prossegue:

(...) Aí tinha aqueles caras que você já sabia, que você ia lá, falava com os caras assim, mansinho, por quê? Porque você depende da documentação. Então, se você chegar lá, e, tipo assim, quiser bater de frente, cobrar um mínimo de respeito lá, você só se prejudica mais, porque é uma forma de agir de grande maioria, é 90% lá que faz esse atendimento e age assim. Então, o cara não tem o receio de te falar nada na frente de todo mundo, porque os outros também agem da mesma forma, entendeu? Então, se você quiser questionar alguma coisa, quando a gente vai passar para outro módulo, o outro lá vai ver que você retrucou aqui, por uma coisa que você tá certo, que você tem razão, mas ele vai querer te dar não. Isso aí dava vontade de você retornar pro seu país, passar a necessidade que tivesse que passar lá, porque, você tirar um dia todo... Pra tratar desse documento levava o dia todo! O dia todo sem comer! O dia todo sendo humilhado. O dia todo você passando, vendo teus irmãos passando, sabe...? (E.G., entrevista exploratória, julho de 2018, Cinelândia, Centro, RJ)

E.G. conta, ainda, que é comum, na Polícia Federal, depois de horas de espera, os solicitantes serem passados pra trás no atendimento por despachantes, que, com a facilitação atendentes, recebem o privilégio do atendimento prioritário, o que, não raro, resulta no retorno do imigrante para casa sem ter sido atendido. Ele acrescenta:

Eu cheguei até a pensar em mandar para uma reportagem. A pessoa te chama de merda.... "Você tinha que ir lá para guerra, não sei o quê lá!" O cara comenta: "Ah! Esses macacos vêm pra cá!!!" Pô, é algo que... Quando começa a chegar, de 6 em 6 meses, você não pensa no ônibus que tem que pegar, (...) você só pensa em como vai ser tratado. Será que vai ser pior que da outra vez? (E.G., entrevista exploratória, julho de 2018, Cinelândia, Centro, RJ)

E completa: "De tudo que eu vivi aqui, se tem algo que eu quisesse uma reparação, não dá! isso tem que mudar! seria esse ponto. De tudo" (E.G., entrevista exploratória, julho de 2018, Cinelândia, Centro, RJ).

Os relatos evidenciam as dificuldades colocadas para o refugiado no período de ajustamento a uma comunidade e/ou lugar. E, na medida em que do seu comportamento depende a sua inserção no convívio social, ele se vê defrontado com um dilema:

(...) deve escolher entre padrões incompatíveis uma solução conveniente. Por causa da escolha, as situações que deve enfrentar são situações problemáticas. E em consequência sua conduta revela sérias alternativas, ora aceitando, ora repelindo um determinado padrão de comportamento ou um valor qualquer. O próprio indivíduo avalia-se sob dois pontos de vista diferentes e sofre as consequências do embate da lealdade que devota ou julga que deve dedicar relativamente a cada grupo em presença. (Fernandes, 2007 p. 293)

Dessa forma, mesmo que transitória, a fase de adaptação é marcada por contradições que impõem aos sujeitos uma reorganização de suas crenças, seus hábitos e valores, a uma reformulação de si.

Nesse quadro, se, do prisma jurídico, *estar refugiado* acarreta uma série de condutas e ações públicas que podem (deveriam) proporcionar certo grau de proteção e inclusão aos/dos sujeitos nesta condição, *ser refugiado*, ao contrário, é a amplificação do sentimento de desamparo porque se apresenta como uma marca, ainda que invisível, de uma diferença negativa, inferiorizante, um estigma. Erving Goffman (1988) explica que o termo foi criado pelos gregos

(...) para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor – uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos. (p. 11).

Com o tempo, o termo passou a ser mais empregado com referência à *própria desgraça* do que a traços corporais. Goffman identifica três diferentes tipos de estigma. O primeiro relacionado com as deformidades físicas de determinados sujeitos, e visíveis aos outros; o segundo relacionado com a virtude, como vontade fraca, desonestidade, por exemplo, e, por fim, os estigmas tribais de raça, nação e religião, que têm o atributo de poderem ser disseminados por gerações.

O estigma é um construto social utilizado para diferenciar, inferiorizando por meio de termos específicos (Goffman, 1988), como aleijado, bastardo, retardado ou, preto, africano, refugiado. Definidos, esses atributos, ou estereótipos, se impõem e ganham contornos de uma verdade universal que se sobressai em relação a outros traços do sujeito, que, não raro, acaba sendo contaminado pela crença social em relação a ele.

Da mesma forma, o atributo refugiado vai, aos poucos, sendo internalizado pelos sujeitos como uma marca. Mais do que um rótulo, uma característica de sua própria identidade.

E.G., ainda se referindo aos anos de humilhação na Polícia Federal para renovação de documento, ajuda a ilustrar como os atributos transformam-se em sentimentos:

No início, a coisa ficava um pouco mais assim, tipo: eu nasci num país de miseráveis, eu sou um miserável, então, eu tenho que aceitar esse esculacho, eu sou um coitado. Você se colocava, assim, com muita tristeza. Só que depois que você vai crescendo, vai tendo informação, vai estudando, vai aprendendo, aí começa a ver a coisa já com revolta, como questão mesmo de injustiça. (E.G., entrevista exploratória, julho de 2018, Cinelândia, Centro, RJ)

Além disso, as normas e os procedimentos burocráticos se fundamentam na lógica da diferença, portanto, o imigrante precisa ser diferenciado dos demais. Assim, fora a diversidade *natural*, seja ela de cor ou nacionalidade, o imigrante carrega consigo, quando já os tem, documentos que reforçam a sua condição de diferente, como é o caso da Carteira de Identidade: Categoria – REFUGIADO, que o solicitante de asilo recebia, até recentemente, como o documento de identificação que deveria ser utilizado em seu trânsito dentro do país de asilo e que, segundo relatos, causava uma série de constrangimentos. E.G. narra a sua versão:

(...) Durante muitos anos, no lugar da classificação vinha escrito refugiado. Isso era algo, também, bem complexo. (...) Por exemplo, na primeira empresa que eu trabalhei, uma vez eu fui tirar cópia, o documento caiu, um colega meu pegou e saiu correndo pela empresa toda falando: “ó o neguinho refugiado, aí!”. É algo realmente constrangedor. Porque a palavra refugiado, aqui no Brasil, pelo menos eu enxergo, tenho a noção de que ela tem uma conotação negativa. Eu acho. Pejorativa. (...) E isso é uma identidade. É uma não! Isso é a identidade! Então eu evitava mostrar. Quando tirei a habilitação eu praticamente encostei a identidade de estrangeiro, (...) e usava a CNH e a Carteira de Trabalho. Porque existia... existia, não! Há um preconceito muito grande quando se fala a palavra refugiado. (...) Você ser negro no Brasil, só quem é que sabe. Você ser negro no Brasil, estrangeiro, só quem é que sabe. Você sendo africano?! Só quem é que sabe. (E.G., entrevista exploratória, julho de 2018, Cinelândia, Centro, RJ)

Apesar disso, a resolução dos problemas jurídicos relativos à identidade documental é sempre recebida como uma grande conquista. Em seu relato, colhido em 2018, L.P., que chegou ao Rio de Janeiro em 1999, conta que:

(...) Felizmente, há 3-4 anos atrás, eu acho, 4-5 anos atrás, consegui o meu nome de volta. [O que muda?] Primeiro muda tudo. É uma grande autoafirmação, por você ser você mesmo: eu sou isso!! [Você antes não era, então?] Não, não. Antes, você ficava dividido. Na verdade, você representava uma coisa e você não era a coisa que você quis ser, ou que você é totalmente. É... Você quando usa um nome que não é teu, por circunstâncias da vida... acaba você não se aceitando. E quando você volta, novamente, pras tuas origens, pro teu nome, tudo aquilo que é teu, então, é uma felicidade muito grande. É uma auto-afirmação, uma vontade de você querer vencer... Você consegue, dali, dar os nomes pros teus filhos... é uma sensação inexplicável. (L.P., entrevista exploratória, maio de 2018, Lapa, RJ)

A terceira filha de L.P. nasceu exatamente no momento em que ele conseguiu receber a documentação que legalizou sua permanência no Brasil. Ele declara, emocionado: “Minha filha nasceu junto com a minha legalização. Dei a ela o nome: Tchinossole Vitória”. Ele explica que *Tchinossole* é um termo do dialeto umbundu que significa “o que eu mais queria”.

O indivíduo da diáspora e na categoria de refugiado carrega, então, essa marca — estrangeiro, africano, refugiado que o diferencia dos nacionais. Ele é, também, o produto da mistura de costumes, tradições e comportamentos aos quais vai sendo exposto, e dos significados que lhes atribui. Isso, porém, não lhes impõem um lugar apenas de vítimas do sistema de migração e exceção na nova sociedade. Os refugiados diante das adversidades criam estratégias de sobrevivências e rede de articulações e ajuda mútuas. Além disso, são em sua maioria, cientes das leis que os garantem direitos em solo estrangeiro. As redes de ajuda mútuas, criadas entre os refugiados, são utilizadas, muitas das vezes, como lugar de encontro para falar sobre suas lutas, dificuldades, estratégias de emprego e relembrar suas memórias. Assim, a memória será um elemento relevante — talvez, mesmo, vital —, do sentimento de “continuidade e coerência desse grupo, fortalecendo a manutenção de uma identidade cultural ou coletiva, capaz de garantir unicidade frente à exposição dos sujeitos ao entrelaçamento de valores, crenças e costumes a que estarão submetidos (Pollak, 1992, p. 204).

Memória como referência, resistência, pertencimento e identidade

Se a memória é um elemento importante na construção e preservação da identidade, o relato autobiográfico é não apenas a narração de lembranças, mas a própria identidade do sujeito sendo reconstruída a partir das recordações e narrativas (Pollak, 1992). Toda lembrança é, com efeito, uma reconstituição do passado ancorada em elementos do presente. Nas palavras de Henry Rousso (2006), memória é

“a presença do passado”, “uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado” (Rouso, 2006. p. 94).

No caso do grupo de refugiado, os sujeitos, no processo de refúgio e a necessidade de abandono da pátria mãe, se ver obrigado a abrir mão de tudo o que o delineava como indivíduo e ao qual reconhecia como seu — nação, casa, família, tradições — o que resta é a memória, suas lembranças. Mesmo que elas, por serem articuladas no presente e, portanto, eivadas de seus elementos, possam não espe-lhar uma reprodução fidedigna dos fatos.

É certo que, ao emigrarem, os angolanos rompem com os espaços físicos que, por meio de certo grau de permanência e estabilidade, comumente presentes nos “quadros espaciais” de memória, sustentam memórias e relações de grupos, e cujas ambiências se apresentam como referência aos sujeitos, porque nelas se dão todas as formas de experiências, inclusive a de transmissão de lembranças. Segundo Halbwachs, “quando um grupo humano vive muito tempo em um lugar adaptado a seus hábitos, não somente os seus movimentos, mas também os seus pensamentos, se regulam pela sucessão das imagens que lhes representam os objetos exteriores.” (2003, p. 163).

Entretanto, tomando como base os argumentos de Halbwachs (2003), Santos (2017), aponta que alguns espaços sequer se apresentam sob uma forma física concreta, como uma casa, uma rua, mas, como grupamentos — jurídicos, religiosos, econômicos — cuja base espacial se apresentaria, respectivamente, sob as formas de direitos e obrigações, crenças, e relações de produção, e nos quais se formam determinados valores, opiniões e comportamentos, e que estariam carregados de marcas nossas e dos outros, expressando traços de um determinado grupo. Assim, podemos observar que as redes construídas pela comunidade angolana no Rio de Janeiro, ainda que nem sempre se estabeleçam em espaços físicos, mostram-se ambientes de convivência nos quais hábitos tradicionais são reproduzidos, e, também, novos valores e costumes são construídos, além de serem lugares onde as estratégias de sobrevivências são contadas e recriadas.

É na memória que se encontram os elementos que permitem aos sujeitos uma ordenação da vida, do mundo, permitem colocar em ordem o passado e distingui-lo do presente, dar conta das temporalidades através de um processo que é, também, de classificação do que recordar e do que esquecer, “uma vez que a memória é compreendida a partir de um processo seletivo que envolve tanto o lembrar quanto o esquecer” (Santos, 1993, p. 71).

Assim sendo, nas participações em eventos foi possível, a partir da observação participante, perceber a presença desses elementos indenitários que a memória traz. À exceção dos ritos religiosos (posto que esses costumam solicitar ocasião

específica): comidas típicas angolanas, músicas e danças, bem como trajes africanos utilizados por vários participantes.

Esses costumes se manifestam no dia a dia dos imigrantes, que buscam, por meio de sua reprodução, reiterar sua identidade nacional e dar continuidade ao legado cultural de seus antepassados. Perguntado sobre o que sobra de tantas rupturas e perdas, J.F. responde que:

Sobra muita coisa. É uma coisa que está muito enraizada. (...) E, em casa, nós preservamos o máximo possível as nossas tradições, os nossos hábitos, na alimentação, em alguns vestuários tradicionais. [Comento sobre o sotaque forte, tendo em conta que ele já vive no Brasil há 25 anos]. É uma coisa que fizemos questão de não perder, porque é nossa identidade. As pessoas têm que saber de onde você vem. Então, isso é uma marca registrada nossa. (J.F., entrevista exploratória, julho de 2018, Centro, RJ)

De fato, muito dificilmente se encontra um angolano livre de seu sotaque de origem. Mesmo os que chegaram aqui ainda pequenos.

Cabe ressaltar que são poucos os espaços na cidade para preservação e prática dos hábitos e costumes do país africano. Além do Centro Cultural de Angola, que fica no centro da cidade e faz parte do Consulado daquele país, manifestações culturais angolanas acontecem, também, no Dikanza, casa noturna na Lapa, e em uma barraca na Rua Uruguaiana, que vende alguns produtos de Angola e serve de local de encontro.

De um lado, os angolanos se ressentem da escassez de espaços e investimentos que promovam a sua cultura nacional dentro do país de asilo, e não reconhecem os existentes como satisfatórios:

Nossa cultura não é cultivada. Se você vem num espaço como este [refere-se ao Centro Cultural do Consulado de Angola]... Isso é uma mutilação da nossa cultura africana... Aqui é a forma politicamente correta de falar, a forma bonita, forma que todo turista vê. Mas a realidade é muito diferente disso. A realidade somos nós. A realidade é meus filhos, a realidade é outros irmãos. (J.P., entrevista exploratória, junho de 2018, Glória, RJ)

Entretanto, o próprio J.P., que é proprietário de um do espaço na Lapa, reconhece:

Ainda, você sente um pouco de resistência. Na verdade, essa resistência ainda é do próprio angolano. (...) Uns não têm capital para estarem aqui, outros não vêm porque têm outros objetivos. Os poucos que vêm, não têm sempre o hábito de vir. Na verdade, é um trabalho de resgate que se está a fazer pra trazer essas pessoas à própria origem. É um trabalho que você não vai fazer de hoje pra amanhã. (J.P., entrevista exploratória, junho de 2018, Glória, RJ)

Por mais que parte da comunidade angolana rejeite as manifestações institucionais que buscam celebrar datas relevantes para o país, como as que ocorrem no Consulado de Angola no Rio de Janeiro, na medida em que reproduzem hábitos e costumes comuns e se apresentam como espaços de celebração memorial, por meio de peças nacionais, como fotografias, pintura, tecidos, entre outras, os espaços institucionais e seus eventos são uma garantia de manutenção e transmissão de parte da memória cultural desse povo, ainda que apenas aquela selecionada pelo olhar e pela lógica oficiais.

Porém, é mesmo no âmbito familiar ou de pequenos grupos que memória e *práxis* culturais desses imigrantes são compartilhadas entre nacionais, e reproduzidas e transferidas aos seus descendentes. As memórias apresentam-se interligadas entre os indivíduos; a família seria um local privilegiado de transmissão memorial, e a memória de grupo, em sua estrutura, se basearia na transferência familiar da experiência corporificada para a geração seguinte (Assman, 2011).

No caso dos angolanos que foram estudados neste artigo, a comida e a música aparecem como os itens culturais de maior importância nessa *transferência familiar* e de grupo longe da nação de origem, além dos valores morais tradicionais de comportamento. Finalizando, cabe ressaltar, que a cultura alimentar trazida pelos escravos para o Brasil favorece muito o cotidiano desses angolanos, já que muitos dos alimentos consumidos em seu país podem ser facilmente, particularmente nos Estados de Minas e Bahia. Mesmo no Rio, é possível encontrar a matéria prima necessária para preparar seus pratos tradicionais, como nas palavras de L.P.

Não é muito diferente, (...) Então, você consegue comer um funge¹⁰ de caruru, consegue comer uma canjica de milho, consegue comer um mufete¹¹. Você consegue fazer uma bebida tradicional que é a kissangua¹², consegue fazer de arroz, consegue fazer com folhas de abacaxi... Quer dizer, então, são coisas que os pais e os avós produziam artesanalmente dentro de casa. (L.P., entrevista exploratória, maio de 2018, Lapa, RJ)

Conclusão

Este artigo procurou entender, a partir da categoria de refugiado, a vivência de um grupo de angolanos na cidade do Rio, levando-se em conta suas trajetórias na cidade, as dificuldades como refugiados e demonstrando a importância da concepção de memória coletiva apontada por por Halbwachs (2003), na qual, a lembrança do passado buscada pelo presente se constitui como elemento importante na manutenção do grupo e da identidade angolana. Seriam as redes de refugiados angolanos um canalizador dessas memórias e, por conseguinte, um espaço de manutenção de suas tradições e identidades.

Ainda a despeito da memória, no caso estudado neste artigo, pode-se admitir, partindo de Halbwachs, que as memórias se desenvolvem e se reconstruem a partir de laços de solidariedade estabelecidos por meio de elementos simbólicos compartilhados, sendo, ainda, capaz de organizar as relações sociais — compartilhamento, pertencimento e solidariedade. Assim, tanto sob o aspecto do individual, quanto do grupal, a memória — e as práticas dela recorrentes — parece ser um dos elementos fundamentais para construção da identidade como refugiado, sem, no entanto, abrir mão de suas raízes e tradições. Ou seja, a memória atua como elemento estratégico na formação de redes de sociabilidade e ajudaria os refugiados angolanos no processo de ressocialização no lugar de refúgio. A memória desse grupo serviu como base para a reprodução dos hábitos e costumes que, no dia a dia, irão proporcionar aos refugiados o sentimento de pertencimento a uma família, a um lugar, a uma tradição, a uma história, remanescentes e remotos.

Pode-se afirmar que, mais do que um status político, o refúgio se apresenta para o grupo aqui analisado, como uma marca, um traço identitário que os acompanha durante toda a sua permanência no país de asilo, mesmo depois que sua condição legal os autoriza à residência permanente, ato que agiliza a vida prática, porém, não desfaz, em alguma *media* certos estigmas atribuídos aos refugiados.

Foi possível, através das entrevistas exploratórias e da participação em algumas das atividades culturais e festivas, perceber falas e narrativas contraditórias e conflitantes no interior do grupo de refugiados estudado. Sentimentos de fragilidade, de insegurança e às vezes de revolta, apontados como sinais de uma identidade inferiorizada se misturavam a uma supervalorização da própria imagem, do orgulho à cultura angolana e suas tradições. É presente nas narrativas dos membros desse grupo uma crença em que as dificuldades de suas vidas os fazem superior em relação aos demais, e que se revela em falas como “quem não passou por isso, não sabe o que é viver”, “quem não sofreu, não cresceu”, “quem não viveu uma guerra, não sabe o que é dificuldade”, e que, não raro, aparecem, tanto nas narrativas colhidas, como na postura física e nas conversas informais nos eventos observados.

No âmbito institucional, o Consulado de Angola é a entidade responsável pelas tratativas referentes aos e/ imigrantes do país, porém, como sugere algumas das entrevistas exploratórias, o órgão parece não contar com a confiança de seus nacionais, que o utilizam por necessidade extrema e falta de opção, já que, de modo geral, a comunidade angolana na cidade, em especial aqueles em situação de refúgio, se ressentem de um comprometimento maior por parte da instituição em relação a eles, no sentido de mais informação, mais apoio, acompanhamento e proteção.

Quanto às instituições brasileiras, tendo como parâmetro as narrativas dos refugiados angolanos, observa-se que as leis voltadas para a migração e o refúgio, mesmo quando bem consistentes e bem intencionadas, reproduzem, por intermédio dos encarregados de sua operacionalização nos diversos órgãos, uma lógica que apontam para atitudes racistas e xenofóbicas que, em certa medida, reflete o preconceito arraigado na sociedade, deixando evidente o quanto se precisa avançar em termos de políticas públicas e de uma capacitação mais humanizada para o atendimento a esse público, mesmo que alguns relatos, afortunadamente, destaquem a solidariedade encontrada e recebida na cidade, tanto das pessoas, quanto de algumas entidades religiosas, em especial a Cáritas Arquidiocesana.

Notas

Por decisão pessoal, a autora e o autor do texto escrevem segundo o novo acordo ortográfico.

- 1 Apresentação do Ministério da Justiça e Segurança Pública, Governo Federal – Brasil: *Refúgio em Números – 4ª edição*. Disponível em https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf
- 2 Apresentação do Ministério da Justiça e Segurança Pública, Governo Federal – Brasil: *Refúgio em Números – 4ª edição*. Disponível em https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf.
- 3 Ver principalmente os capítulos em *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies* (Fiddian-Qasmiyeh, Loescher, Long & Sigona, 2014) e em *Fluxos Migratórios e Refugiados na Atualidade* (Woischnik, 2017).
- 4 São eles: Progenitor sozinho; Mulher sozinha; Criança não acompanhada; Criança separada; Criança chefe de família; Criança perdida; Pessoa idosa encarregada de menores; Pessoa idosa sozinha; Doente mental; Deficiente físico; Amputado; Doente crônico; Surdo e/ou mudo; Cego; Sobrevivente de violência.
- 5 Este Laboratório está vinculado ao Programa de Mestrado em Sociologia Política da Universidade Candido Mendes. Nele, diversos projetos em torno da temática – cidade, cultura, urbanização e populações vulneráveis vem sendo desenvolvidos. A situação dos refugiados angolanos na cidade do Rio de Janeiro também foi objeto de pesquisa do LECC.
- 6 Atendimento humanitário são assentamentos construídos por organizações internacionais e/ou organizações não-governamentais (ONGs). De caráter provisório, são locais com estrutura precária, constituída basicamente de tendas ou barracas, onde se busca operar ações de emergência para higiene pessoal, suprimentos médicos e alimentação.

- 7 Ver Meertens e Pettigrew (1997) e Dolvidio e Gaertner (1986).
- 8 *O habitus* aqui é entendido na concepção de Norbert Elias, um conjunto de predisposições incutidas no sujeito e que se manifestam no agir, na personalidade e em sua visão de mundo (Elias, 1993).
- 9 Vila do João é uma das 17 favelas que compõem o Complexo da Maré, Conjunto Habitacional erguido pelo Projeto Rio, do Governo Federal, no início da década de 1980. Seu nome faz homenagem ao General João Baptista de Figueiredo, Presidente da República por ocasião de sua criação.
- 10 Mistura de farinha de mandioca ou milho com água, que resulta em uma espécie de purê.
- 11 Peixe assado com banana-da-terra e mandioca.
- 12 Espécie de refresco que pode ser feito à base de milho verde ou de casca de ananás com açúcar mascavo e gengibre.

Referências

- Agier, M. (2006). Refugiados diante da nova ordem mundial. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, 18(2), 197-215.
- Assman, A. (2011). *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Campinas, SP: Editora Unicamp.
- Bauman, Z. (2017). *Estranhos à nossa porta*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Cáritas Brasileira (2007). *Relatório Anual 2006*. São Paulo: CB.
- Cáritas Brasileira (2008). *Relatório Anual 2007*. São Paulo: CB.
- Cierco, T. (2017). Esclarecendo conceitos: refugiados, asilados políticos, imigrantes ilegais. In J. Woischnik (Ed.), *Fluxos Migratórios na Atualidade* (pp. 11-25). Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer Stiftung.
- Dolvidio J., & Gaertner, S. L. (1986) *Prejudice, Discrimination and Racism*. Orlando: Academic Press.
- Elias, N. (1993). *O processo civilizador*. São Paulo: Zahar.
- Fernandes, F. (2007). Tiago Marques Aipobureu: um bororo marginal. *Tempo Social – Revista de Sociologia da USP*, 19(2), 293-323.
- Fiddian-Qasmiyeh, E., Loescher, G., Long, K., & Sigona, N. (Eds.) (2014). *The Oxford handbook of refugee and forced migration studies*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Gersztein, P. C. (2017). *O antidecisionismo de Hannah Arendt: o pensamento arendtiano como crítica à teoria decisionista de Carl Schmitt*. São Paulo: Editora Fi.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC.
- Goodwin-Gill, G. S. (2014). The international law of refugee protection. In E. Fiddian-Qasmiyeh, G. Loescher, K. Long, & N. Sigona (Eds.), *The Oxford handbook of refugee and forced migration studies* (pp.1-14). Oxford, Inglaterra: Oxford University Press. Disponível em

- <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199652433.001.0001/oxfordhb-9780199652433-e-021?print=pdf>
- Halbwachs, M. (2003). *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro.
- Hall, S. (2000). Quem precisa de identidade? In T. T. da Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 103-132). Petrópolis: Vozes.
- Jubilut, L. L., & Godoy, G. G. de (Orgs.) (2017). *Refúgio no Brasil: comentários a Lei 9.474/97*. São Paulo: Quartier Latin/ACNUR.
- Marques, R. (2001). La guerra como una forma de vida. *Revista El Fusil Roto*, (49) Disponível em <https://wri-irg.org/es/story/2001/la-guerra-como-una-forma-de-vida>
- Meertens, R., & Pettigrew, T. F. (1997). Is subtle prejudice really prejudice? *Public Opinion Quarterly*, 61(1), 54-71.
- Moniz, F. (2018). *Libertação e independência de Angola: a participação da Tanzânia na independência de Angola*. Rio de Janeiro: Artprint.
- Oliveira, D. R. de (2015). Preconceito: tendências históricas e abordagens contemporâneas. In J. d'Adesky, & M. T. Souza (Orgs.), *Afro-Brasil: debates & pensamentos* (pp. 321-342). Rio de Janeiro: Cassará editora.
- Pearce, J. (2017). *A guerra civil em Angola (1975-2002)*. Lisboa: Tinta Fresca.
- Pinto, J. P. H. (2016). *A identidade nacional Angolana – Definição, construção e usos políticos* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil).
- Pollak, M. (1992). Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*, 5(10), 200-212.
- Póvoa-Neto, H. (2012). Entrevista: migração: processo espontâneo é criminalizado. *REVISTA IHU ON-LINE*, Edição 546. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/509050-migracao-processo-espontaneo-e-criminalizado-entrevista-especial-com-helion-povoa-neto>
- Rouso, H. (2006). A memória não é mais o que era. In J. Amado, & M. de Moraes Ferreira (Coords.), *Usos e abusos da história oral* (pp. 93-102). Rio de Janeiro: FGV.
- Santos, M. S. dos (1993). O pesadelo da amnésia coletiva: um estudo sobre os conceitos de memória, tradição e traços do passado. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 8(23), 70-85.
- Santos, M. S. dos (2017). Elos possíveis entre Facebook e memória: uma reflexão. *Revista da Semana Discente de Sociologia Política do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro*, 1(1).
- Sayad, A. (1998). *Imigração ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo: Edusp.
- Woischnik, J. (Ed.) (2017). *Fluxos Migratórios e Refugiados na Atualidade*. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer Stiftung.

Data de submissão: 27/08/2019 | **Data de aceitação:** 03/11/2020



RECENSÃO
BOOK REVIEW

CAMPOS, RICARDO, & CÂMARA, SÍLVIA (2020). ARTE(S) URBANA(S). VILA NOVA DE FAMALICÃO: HÚMUS

Lígia Ferro

Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Departamento de Sociologia, Instituto de Sociologia da Universidade do Porto. Via Panorâmica, s/n, 4150-564 Porto, Portugal. Email: lferro@letras.up.pt

O livro *Arte(s) Urbana(s)* publicado este ano pela Húmus com o apoio do CICS.NOVA Edições e da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, foi escrito em parceria por dois profissionais das ciências sociais e humanas que trabalham, há mais de uma década, sobre a temática do *graffiti* e da arte urbana nos domínios da investigação e da intervenção. O prefácio e o posfácio estiveram a cargo de dois artistas de reconhecido prestígio internacional, originários das cidades de Lisboa e do Porto: Alexandre Farto (VHILS) e Miguel Januário (MaisMenos).

Trata-se de uma obra de reflexão que versa sobre as origens do espaço público e da cidade enquanto coração da democracia, a partir de uma análise histórica e filosófica que considera complexas relações entre democracia, espaço público e expressão estética. O texto assume um carácter deliberadamente ensaístico, partindo de uma base histórica da própria conceção de arte pública, que abrange aqui um escopo muito amplo, quer do ponto de vista temporal e espacial, quer ainda dos modos de expressão artística e estilos de intervenção no espaço público.

O livro resulta de um conjunto de conhecimentos sólidos e robustos, acumulados ao longo das trajetórias dos autores, aqui articulados em formato de ensaio. As reflexões críticas não têm de resultar sempre de pesquisas concretas com recolha sistemática de dados, num período limitado de tempo, e esta publicação é uma prova disso. Trata-se de um texto de articulação teórica em registo livre, que bebe da experiência empírica em diversos contextos e estabelece pontes relevantes entre temas fundamentais da arte pública.

A obra proporciona um bom itinerário compilatório de referências teóricas provenientes das ciências sociais e humanas, com destaque para a História, a História da Arte, a Filosofia e a Estética, e também de projetos concretizados empiricamente. O leitor pode então ganhar conhecimentos pertinentes no campo, em particular sobre as técnicas artísticas, as formas de expressão estética e as políticas públicas neste domínio. São também desvendadas algumas pistas sobre as dinâmicas sociológicas e antropológicas que a(s) arte(s) urbana(s) encerram, com potencial de aprofundamento no futuro.

Os autores declaram que o seu objetivo é “dar a conhecer um pouco da literatura académica sobre a matéria, numa perspectiva ampla e multidisciplinar, consolidando aquele que é, ainda, um campo de estudos em construção” (p. 175). Pese

embora o facto de se assumir um carácter não exaustivo de referência, a verdade é que o leitor acede a uma panóplia extensa de informação teórico-empírica. O grande contributo dos autores reside precisamente no facto de elencar estes dados, dando-os a conhecer a meros curiosos e leigos na matéria, mas também aos investigadores que queiram aceder a uma visão panorâmica do campo, permitindo-lhes exploração futura. O formato adequa-se bem ao público em geral, num importante esforço de transferência do conhecimento acumulado ao longo dos percursos profissionais dos autores. Este é, sem dúvida, um dos contributos de relevo da publicação.

O texto divide-se em duas partes. A primeira, intitulada “Artes na Cidade”, condensa a reflexão teórica dos autores em torno de conceitos basilares, tais como espaço público, *graffiti*, pós-*graffiti*, *street art* e arte pública. No capítulo intitulado “Expressões estéticas informais na cidade contemporânea”, inclui-se uma abordagem histórica breve sobre o *graffiti*, o muralismo, *street art*, pós-*graffiti* e arte urbana. O grau de informalidade associado às diferentes expressões em questão, varia bastante e sabemos que no caso do muralismo norte-americano, sempre houve um forte apoio institucional ao movimento, tanto por parte do setor privado, como do público (Sieber, Cordeiro & Ferro, 2012). Mais uma linha que poderá coser trabalho futuro.

Na segunda parte, o leitor pode aceder a um conjunto de exemplos de referência existentes em distintas cidades do mundo, principalmente no que toca à iniciativa dos artistas e às políticas públicas implementadas à escala urbana. Quem procura saber mais sobre a arte urbana no contexto português, poderá também encontrar uma análise pormenorizada da estratégia empreendida na cidade de Lisboa, assim como uma compilação de alguns projetos e iniciativas implementados noutros pontos do país, embora sem carácter exaustivo, como os próprios autores salientam. Esta última parte suscita a curiosidade, nomeadamente sobre os projetos localizados não só na segunda maior área metropolitana do país, a do Porto, mas também em outras pequenas e médias cidades, que têm sido decisivos para a estruturação de um campo forte na arte urbana em Portugal. Com certeza que a inclusão das vozes dos atores, se apresentadas em excertos de entrevista, por exemplo, poderia enriquecer ainda mais o conteúdo partilhado no livro e proporcionar ao leitor o acesso direto aos discursos e representações sociais dos protagonistas.

Campos e Câmara fazem um notável esforço em torno da definição do termo *arte(s) urbana(s)*. O conceito de *urbano* assume a partir das ciências sociais, em particular da sociologia e da antropologia urbanas, uma dimensão específica da contemporaneidade, associando-se a uma expansão sem precedentes dos aglomerados urbanos, da qual o caso da cidade de Chicago se tornou emblemático,

originando uma reflexão intensa e encorajando um grande desenvolvimento desses campos disciplinares. A especificidade da realidade urbana e a sua pertinência enquanto forma da qual emanam as práticas artísticas na rua, e não como um mero referente de expressão das mesmas, poderiam levar-nos facilmente a caracterizar estes fenómenos como eminentemente contemporâneos, estabelecendo uma clara distinção face a outros modos de expressão característicos de períodos históricos mais longínquos. Ainda assim, compreende-se o exercício de colocar em relação, diversas formas de expressão artística e cultural do ser humano no espaço público, pela preocupação historiográfica que tão bem exprimem os autores como intenção, de facto consumada no livro.

Destaca-se a vertente criativa, liminar e subversiva destas manifestações culturais e artísticas dotadas de um “carácter aparentemente indomável” (p. 16), sublinhando-se igualmente a perseguição ao *graffiti* e aos seus protagonistas em diferentes territórios urbanos. A dimensão aparente desta realidade tem sido descrita e analisada em várias publicações, centrando-se nos processos de legitimação do *graffiti* e da arte urbana e na sua inclusão no campo da arte (Bourdieu, 1996). O clássico debate em torno do binómio *arte ou vandalismo* é enformado pelas perspetivas científicas em marcha, interessando, para além das configurações estéticas de expressão, as práticas dos indivíduos e a pluralidade de visões em jogo sobre a definição dos conceitos na base do referido binómio. A complexidade destas dinâmicas poderá aprofundar-se a partir de casos de estudo da literatura.

A experiência no espaço urbano é interpretada à luz de uma perspetiva histórico-geográfica em que “Cravar uma marca no território é, então, não apenas uma manifestação de existência (individual ou colectiva), mas igualmente uma tomada de posse, uma forma de atribuir propriedade ao espaço” (p. 66). Quando olhamos para este fenómeno a partir das lentes sociológica e antropológica, percebemos que esta conceptualização compete com outras, como não poderia deixar de ser, uma vez que falamos de espaços disciplinares pluriparadigmáticos. Por outro lado, existe investigação que aponta para a noção de *apropriação* como um conceito mais *etic* do que *emic*. Surge então em destaque, uma busca pela visibilidade na cidade através da expressão estética e cultural no espaço público. Para alguns autores, mais importante do que analisar os alegados modos de *apropriação* do espaço, importa compreender a arte urbana enquanto forma de *ativismo social de rua* (Tripodi, 2009). Nesta linha de trabalho, torna-se imperativo analisar as ruas como lugares simbólicos e de sociabilidade, relacionadas subjetivamente no conjunto do mapa urbano. Quando alguém escreve na rua, estará a afirmar *esta cidade também é minha*, mais do que a dizer *esta parede é minha*.

Este livro poderá interessar simultaneamente a investigadores, a artistas e a curiosos. Nele vemos elencada informação que será sem dúvida uma mais-valia

para futuras explorações. Para além de ter um grande potencial de interesse para artistas, historiadores da arte, arquitetos, urbanistas e geógrafos, poderá também ser muito útil para o trabalho de sociólogos, antropólogos e outros profissionais das ciências sociais e humanas. É, sem dúvida, uma obra que poderá ser lida por uma audiência alargada e que ultrapassa os muros da academia, resultado de um nobre esforço de colocar o conhecimento ao serviço da sociedade.

Notas

Por decisão pessoal, a autora do texto escreve segundo o novo acordo ortográfico.

Referências

- Bourdieu, P. (1996). *As regras da arte. Gênese e estrutura do campo literário*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sieber, T., Cordeiro, G., & Ferro, L. (2012). The neighborhood strikes back. Community murals by youth in Boston's communities of color. *City & Society*, 24(3), 263-280.
- Tripodi, L. (2009). Towards a vertical urbanism. Space of exposure as a new paradigm for public space. In A. M. Brighenti (Ed.), *The wall and the city* (pp. 47-62). Trento: Professional Dreamers.

Data de submissão: 10/12/2020 | **Data de aceitação:** 21/12/2020



NORMAS PARA AUTORES

SUBMISSION GUIDELINES

NORMAS PARA AUTORES

1. A *SOCIOLOGIA ON LINE* só aceita propostas para publicação de artigos originais, que não tenham sido anteriormente publicados nem que estejam em revisão noutra revista;
2. Os artigos poderão ser escritos em Português, Inglês, Francês, Espanhol ou Italiano;
3. Os artigos deverão ser submetidos para sociologiaonline@aps.pt;
4. A Direção da revista procede a uma avaliação inicial de todos os artigos. No caso dos artigos se adequarem à *SOCIOLOGIA ON LINE* e cumprirem as normas de publicação, encetar-se-á um processo de revisão que recorre a avaliadores/as externos/as e decorre no formato de duplo anonimato, segundo o qual os/as revisores/as desconhecem o nome dos/as autores/as e os autores/as desconhecem o nome dos/as revisores/as. Este processo inclui pelo menos dois/duas revisores/as. A decisão final de publicação pertence à Direção da *SOCIOLOGIA ON LINE*.
5. Todos os artigos serão sujeitos a um sistema de deteção de plágio, implicando a sua deteção o impedimento de publicação do trabalho submetido e de outras publicações durante um período de tempo a definir pela Direção da revista;
6. Os artigos propostos à *SOCIOLOGIA ON LINE* devem ser enviados num ficheiro Word, a corpo 12, fonte *Times New Roman* e espaço 1,5 sendo a sua revisão gramatical e sintática da responsabilidade dos/as autores/as;
7. Os artigos não deverão ultrapassar 9000 palavras, incluindo notas finais e referências bibliográficas. Os textos de reflexão e ensaios não devem ultrapassar 6000 palavras, e as resenhas as 1500 palavras;
8. Sugere-se que os autores sigam a seguinte estrutura geral de artigos: Introdução; Enquadramento teórico; Metodologia; Resultados; Conclusões; Agradecimentos (opcional); Notas (opcional); Referências;
9. As notas devem ser em número reduzido e apresentadas em corpo 10. A sua numeração será contínua, do início ao fim do artigo, e situar-se-ão no final do texto, imediatamente antes das “Referências”;
10. Os textos escritos em Português deverão incluir uma nota final que explicita a utilização ou não utilização do novo acordo ortográfico. Sugere-se a utilização de uma das seguintes opções “Por decisão pessoal, os/as autores/as do texto escrevem/não escrevem segundo o novo acordo ortográfico”;
11. Os elementos não textuais nos artigos devem ser organizados em tabelas e figuras, identificados com numeração árabe contínua para cada um destes tipos de elementos. Os textos poderão apresentar no máximo 6 tabelas e 6 figuras. Os títulos de tabelas devem ser apresentados a *Bold*, centrados, em corpo

12 e fonte *Times New Roman*; deve ainda existir um espaço entre o texto e o título do gráfico/tabela e um espaço entre o título e o respetivo gráfico/tabela. Sempre que uma tabela fique cortada, deve transitar para a folha seguinte;

12. Os elementos não textuais devem ser enviados num ficheiro separado no seu formato original (Excel, SPSS, outros) ou nos seguintes formatos:

EPS (ou PDF): Desenhos vetoriais

TIFF (ou JPG): Imagens a cor ou em escala cinza: Resolução mínima de 300 dpi;

13. Os artigos devem ser acompanhados de um título em Português e em Inglês; um resumo de 150 palavras em Português e outro em Inglês (incluindo uma breve introdução ao estudo; uma referência às abordagens teórica e metodológica utilizadas; os principais resultados; a conclusão e a relevância do trabalho); 4 palavras-chave em Português e 4 palavras-chave em Inglês. Os artigos escritos noutras línguas que não as anteriores deverão adicionalmente apresentar um título, resumo e palavras-chave na língua original do texto;
14. Os dados de identificação de todos/as os/as autores/as terão de indicar as seguintes informações: instituição discriminada a três níveis (ex. Universidade; Faculdade; Departamento ou Unidade de Investigação); código postal; cidade; país e endereço de *email*. O autor de correspondência deverá apresentar a morada institucional completa;
15. No caso dos textos incluírem uma seção de “Agradecimentos”, esta deverá surgir após as “Conclusões” e antes das “Notas finais” e “Referências”;
16. As citações, as referências no texto e a referenciação bibliográfica devem obedecer às normas *APA 6th Edition*;
17. Os direitos de *copyright* são pertença da *Associação Portuguesa de Sociologia*. Todos os artigos encontram-se disponíveis livremente em <http://revista.aps.pt/pt/inicio/>

SUBMISSION GUIDELINES

1. *SOCIOLOGIA ON LINE* publishes original research on Social Sciences that was not previously published or that is not being considered for publication elsewhere;
2. Articles may be written in Portuguese, English, French, Spanish or Italian;
3. Manuscripts must be submitted to sociologiaonline@aps.pt;
4. All articles are initially evaluated by the Direction of *SOCIOLOGIA ON LINE*. Manuscripts that comply with the Journal's publication standards are independently evaluated by at least two experts. The Journal uses a double-blind peer review system, which means that the identities of the authors are concealed from the reviewers, and vice versa. The Direction of *SOCIOLOGIA ON LINE* is responsible for the final publication decision;
5. *SOCIOLOGIA ON LINE* uses a plagiarism detection software. Authors found to have plagiarized the work of others or their own will not be able to publish the submitted work and other publications in *SOCIOLOGIA ON LINE* during a period of time to be established by the Journal's Direction;
6. Manuscripts proposed to *SOCIOLOGIA ON LINE* must be submitted in a Word file with the text in 12-point Times New Roman and 1,5 line spacing. Authors are responsible for the grammatical and syntactical revision of the articles;
7. Manuscripts should not exceed 9000 words, including final notes and bibliography. Reflections should not exceed 6000 words, and book reviews 1500 words;
8. Authors are encouraged to follow the following general structure of papers: Introduction; Theoretical framework; Methodology; Results; Conclusions; Acknowledgments (if applicable); Notes (if applicable); References;
9. Notes should be used sparingly. In addition, they should be presented in 10-point Times New Roman, with continuous numbering, from the beginning to the end of the article. All notes must be placed at the end of the text, just before the "References";
10. Manuscripts written in Portuguese should include a final note stating whether they follow or not the spelling agreement;
11. Non-textual elements should be presented in tables or figures and identified with continuous Arabic numerals. A maximum of 6 tables and 6 figures is allowed. Table titles should be presented in 12-point Times New Roman, bold and centred. There should be a space between the text and the title of the table or figure and a space between the title and the corresponding table or figure. Tables/figures must be kept in one sheet;

12. Non-textual elements should additionally be sent in a separate file in their original format (Excel, SPSS, others) or in the following formats:
EPS (or PDF): Vector drawings
TIFF (or JPG): Color or grayscale images: 300 dpi minimum resolution;
13. All manuscripts must present a title in Portuguese and a title in English. In addition, all articles must present a summary of 150 words in Portuguese and a summary of 150 words in English (including a brief introduction to the study and its theoretical and methodological approaches; the major results; conclusion and the relevance); 4 keywords in Portuguese and 4 keywords in English. Articles written in languages other than the previous ones should also present a title, abstract and keywords in the original language of the text;
14. Authors must specify the following information regarding their affiliations: institution discriminated at three levels (*e.g.* University, School, Department or Research Unit); Postal Code; City; Country and e-mail address. The correspondence author must present the complete institutional address;
15. If the manuscripts include a section of “Acknowledgments”, this should be included after the “Conclusions” and before “Notes” and “References”;
16. Citations, references in the text and bibliographic references must comply with the APA 6th Edition;
17. The *Associação Portuguesa de Sociologia* retains copyright of all published manuscripts. All texts are freely available at <http://revista.aps.pt/en/home-page/>