

# SOCIOLOGIA *ON LINE*

Número 28

Revista da Associação Portuguesa de Sociologia (APS)

## **SOCIOLOGIA ON LINE**

Três números por ano

n.º 28, abril 2022

**Diretora:** Madalena Ramos (Iscte – Instituto Universitário de Lisboa; madalena.ramos@iscte-iul.pt)

**Diretoras Adjuntas:** Dalila Cerejo (CICS.NOVA, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, NOVA FCSH; dalilacerejo@fcs.h.unl.pt) e Benedita Portugal e Melo (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, IE-ULisboa; mbmelo@ie.ulisboa.pt)

**Conselho de Redação:** Paulo Peixoto (Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, FEUC); Dalila Cerejo (CICS.NOVA, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, NOVA FCSH); Lígia Ferro (Faculdade de Letras da Universidade do Porto, FLUP); Alexandra Aníbal (Câmara Municipal de Lisboa); Ana Maria Brandão (Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, ICS-UMinho e CICS.NOVA.UMinho); Bruno Dionísio (Universidade de Évora e CICS.NOVA.UÉvora); Nuno Amaral Jerónimo (LabCom – Universidade da Beira Interior e Vilnius Gedimino Technikos Universitetas, Lituânia); Nuno Dias (Iscte – Instituto Universitário de Lisboa e DINÂMIA'CET\_iscte); José Carlos Marques (Instituto Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLeia) e Vitor Sérgio Ferreira (Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, ICS-ULisboa)

**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 (CICS.NOVA, 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 (CICS.NOVA, 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); Nicolle 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 (CIES-Iscte – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia) 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, francês e inglês

**Edição:** Associação Portuguesa de Sociologia

**Normas para os Autores/as:** 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 SciELO Portugal, Latindex, ERIH PLUS, DRJI e OAJI, e classificada na QUALIS-CAPES (Brasil). Aguarda indexação na SHERPA/RoMEO 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 28, April 2022

**Editor:** Madalena Ramos (Iscte – Instituto Universitário de Lisboa; madalena.ramos@iscte-iul.pt)

**Associate Editors:** Dalila Cerejo (CICS.NOVA, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, NOVA FCSH; dalilacerejo@fcsch.unl.pt) e Benedita Portugal e Melo (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, IE-ULisboa; mbmelo@ie.ulisboa.pt)

**Board Members:** Paulo Peixoto (Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, FEUC); Dalila Cerejo (CICS.NOVA, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, NOVA FCSH); Lígia Ferro (Faculdade de Letras da Universidade do Porto, FLUP); Alexandra Aníbal (Câmara Municipal de Lisboa); Ana Maria Brandão (Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, ICS-UMinho e CICS.NOVA.UMinho); Bruno Dionísio (Universidade de Évora e CICS.NOVA.UÉvora); Nuno Amaral Jerónimo (LabCom – Universidade da Beira Interior e Vilnius Gedimino Technikos Universitetas, Lituânia); Nuno Dias (Iscte – Instituto Universitário de Lisboa e DINÂMIA’CET\_iscte); José Carlos Marques (Instituto Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLeiria) and Vitor Sérgio Ferreira (Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, ICS-ULisboa)

**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 Universitat de Barcelona, Spain); 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 (CICS.NOVA, 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 (CICS.NOVA, 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 (CIES-Iscte – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia) 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 or French

**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 SciELO Portugal, Latindex, ERIH PLUS, DRJI and OAJI, and is classified in QUALIS-CAPES (Brazil). Is under review in SHERPA/RoMEO 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](mailto: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

<b>A construção do campo de combate ao tráfico de pessoas em Portugal: O papel das organizações não-governamentais .....</b>	<b>11</b>
<i>Mara Clemente</i>	
<b>Nas margens da sociedade educativa: Perfis sociais, práticas e atitudes perante a aprendizagem ao longo da vida em Portugal dos adultos que não participam em atividades de educação e formação .....</b>	<b>35</b>
<i>Vanessa Carvalho da Silva e Patrícia Ávila</i>	
<b>A sociologia como área disciplinar e de ensino em Portugal .....</b>	<b>69</b>
<i>Manuel Carlos Silva</i>	
<b>Transdisciplinaridade e ciência pós-normal: A emergência de um paradigma pós-Kuhniano? .....</b>	<b>97</b>
<i>Carolina Neto Henriques</i>	
<b>Normas para Autores/as .....</b>	<b>121</b>



## CONTENTS

### Articles

<b>The construction of the counter-trafficking field in Portugal: The role of non-governmental organizations.....</b>	<b>11</b>
<i>Mara Clemente</i>	
<b>At the education society's margins: Social profiles, practices, and attitudes towards lifelong learning in Portugal from adults who didn't participate in training and education activities .....</b>	<b>35</b>
<i>Vanessa Carvalho da Silva and Patrícia Ávila</i>	
<b>Sociology as disciplinary and education area in Portugal .....</b>	<b>69</b>
<i>Manuel Carlos Silva</i>	
<b>Transdisciplinarity and postnormal science: The emergence of a post-Kuhnian paradigm?.....</b>	<b>97</b>
<i>Carolina Neto Henriques</i>	
<b>Submission guidelines .....</b>	<b>124</b>





ARTIGOS  
ARTICLES



# A CONSTRUÇÃO DO CAMPO DE COMBATE AO TRÁFICO DE PESSOAS EM PORTUGAL

## O papel das organizações não-governamentais

### THE CONSTRUCTION OF THE COUNTER-TRAFFICKING FIELD IN PORTUGAL

#### The role of non-governmental organizations

*Mara Clemente*

FUNÇÕES: Concetualização, Metodologia, Investigação, Análise formal, Redação do rascunho original  
FILIAÇÃO: Iscte — Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.  
Av. das Forças Armadas, 1649-026, Lisboa, Portugal  
E-mail: mara.clemente@iscte-iul.pt | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5038-7328>

**Resumo:** O artigo analisa o papel das organizações não governamentais (ONG) na construção do campo de combate ao tráfico de pessoas, isto é, na conceitualização do tráfico e das suas vítimas e na elaboração de políticas e práticas para o combater. Mobilizando entrevistas, observação e investigação documental e adotando uma perspetiva histórica, o artigo incide na análise da experiência portuguesa. O artigo argumenta que, em contextos caracterizados por um alto nível de institucionalização do campo de combate ao tráfico e por uma fragilidade estrutural da sociedade civil organizada, as ONG envolvidas no processo de terceirização dos serviços antitráfico não interpelam as políticas e as práticas do combate ao tráfico — incluindo a controversa abordagem securitária, focada na persecução dos traficantes, que caracteriza o combate ao tráfico. Tais práticas incluem o silenciamento de qualquer debate sobre a prostituição, pelo menos no aparelho de combate ao tráfico.

**Palavras-chave:** tráfico de pessoas, ONG, estudos críticos do tráfico, Portugal.

**Abstract:** This article analyses the role of non-governmental organizations (NGO) in the construction of the counter-trafficking field, that is, in conceptualizing human trafficking and its victims, and developing policies and practices to combat it. Using interviews, observation and documentary research, and adopting a historical perspective, this article analyses the Portuguese experience. This article argues that, in contexts with a high level of institutionalization in the counter-trafficking field and a profound weakness of civil society organizations, the NGOs involved in outsourcing counter-trafficking services do not challenge counter-trafficking policies and practices — including a controversial security-oriented approach, focused on prosecuting traffickers. Such practices include silencing any debate about prostitution, at least in the counter-trafficking field.

**Keywords:** human trafficking, NGO, critical trafficking studies, Portugal.

## Introdução

Nas últimas décadas, o “tráfico de pessoas” tem sido repetidamente descrito como uma questão global fundamental.<sup>1</sup> Vários instrumentos internacionais contra o tráfico reconhecem às organizações não governamentais (ONG) um papel essencial

na sua prevenção, na proteção das suas “vítimas” e na persecução do crime. O combate ao tráfico é também um “campo” (Bourdieu, 1984) atravessado por inúmeras tensões. Dentro dele, diferentes definições de tráfico e prioridades conflitantes têm gerado historicamente fortes contrastes. Em particular, há duas questões principais abertas nos debates sobre tráfico. Uma diz respeito às tensões entre o objetivo da proteção de “pessoas traficadas” e o da persecução do crime do tráfico e, em particular, a histórica subordinação do primeiro objetivo ao segundo. Uma segunda tensão põe em causa a relação entre o tráfico — e, em particular, o tráfico para exploração na prostituição — e a prostituição. Trata-se, neste caso, de duas questões identificadas em conformidade com os *lobbies* neo-abolicionistas, mas que são distintas de acordo com os vários movimentos pró-direitos das/os trabalhadoras/es do sexo. Em particular, ativistas e organizações neo-abolicionistas — entre as quais as feministas ditas radicais — concebem a prostituição como uma expressão da violência patriarcal masculina contra as mulheres. Elas descrevem a migração para o trabalho sexual como tráfico e, considerando a demanda de prostituição a principal causa do tráfico, vêem a abolição da prostituição como a sua solução. No entanto, ativistas e organizações pró-direitos das/os trabalhadoras/es — incluindo ativistas e organizações feministas — enquadram a prostituição como uma forma de trabalho e argumentam que a migração para o trabalho sexual é tráfico apenas quando mulheres, homens e pessoas trans são forçados a se prostituir contra a sua vontade. Elas pedem a descriminalização ou legalização da prostituição e a atribuição de direitos civis, laborais e humanos aos trabalhadores/as do sexo como meio de lidar com os abusos no mercado do sexo e de combater o tráfico.<sup>2</sup>

Estas duas questões constituem alguns dos principais elementos críticos no campo português de combate ao tráfico, acabando por colocar em causa os direitos das pessoas traficadas (Clemente, 2017b). Focando-se no caso português, o artigo examina o papel das ONG na construção do campo de combate ao tráfico de pessoas e, em particular, na conceptualização do tráfico; a elaboração das atuais políticas e práticas de combate ao tráfico; e o potencial e as limitações das ONG para desafiá-las.<sup>3</sup> Ao questionar as ONG ativas no combate ao tráfico e, em particular, a sua

- 
- 1 O Protocolo das Nações Unidas Relativo à Prevenção, à Repressão e à Punição do Tráfico de Pessoas, em especial de Mulheres e Crianças (também conhecido como Protocolo sobre Tráfico ou Protocolo de Palermo), art. 3º, fornece a definição legal internacional de tráfico de pessoas amplamente entendido como o movimento forçado ou coagido de pessoas dentro e entre as fronteiras de um Estado-nação para fins de exploração.
  - 2 Para uma análise dos debates entre as diferentes posições sobre prostituição, inclusive dentro do movimento feminista, ver, entre outros, Outshoorn (2005) e Silva et al. (2013). Para um aprofundamento dos discursos sobre prostituição produzidos em Portugal pelas ONG, ver, entre outros, Oliveira (2017).
  - 3 O presente texto incorpora e estende análises anteriores, nomeadamente Clemente (2021b).

contribuição para discussões, como aquelas centradas na relação entre tráfico e prostituição, bem como aquelas relativas às tensões entre os direitos das pessoas traficadas, por um lado, e as respostas dos governos, por outro lado, o artigo visa reforçar os estudos críticos sobre tráfico. O artigo também procura contribuir para o debate sobre a independência política e moral das ONG em relação aos governos e organizações internacionais, e o seu papel e importância no estabelecimento ou desafio das atuais formas de governo do tráfico.

O artigo argumenta que, em contextos caracterizados pela forte institucionalização do combate ao tráfico, bem como pela fraqueza estrutural da sociedade civil organizada, a “ONG-ificação” do campo de combate ao tráfico permanece incapaz de questionar o seu governo controverso. Tanto a abordagem centrada na segurança nacional quanto a presença de ONG constituem uma forma de “doxa” no campo de combate ao tráfico neoliberal. As ONG minimizam qualquer forma de luta ou resistência em favor da justiça social para as pessoas traficadas e, seguindo uma lógica disciplinar, parecem trazer o campo de combate ao tráfico perto do funcionamento de um “aparelho” — isto é, um “estado patológico” em que a instituição dominante (neste caso, o Estado) consegue impedir qualquer reação ou oposição articulada pelos atores que governa (aqui, as ONG de combate ao tráfico), privando o campo de qualquer luta construtiva e dialética (Wacquant, 1989). Entre os debates em que as ONG permanecem silenciadas estão aqueles relativos à prostituição.

### **Os estudos críticos de tráfico e as ONG de combate ao tráfico**

Atualmente, existe um amplo consenso entre atores estatais e não estatais, no que diz respeito ao combate ao “tráfico”, discursivamente enquadrado como uma violação criminosa dos direitos humanos. No entanto, desde o final da década de 1990, um corpo crescente de estudos “anti antitráfico” (Marcus & Snajdr, 2013) tem chamado a atenção para a agenda controversa relacionada com o combate ao tráfico.

Historicamente focados no tráfico de mulheres no mercado do sexo, os instrumentos normativos e políticos e os programas de combate ao tráfico têm sido criticados, em primeiro lugar, por aquilo que deixam de lado: a proteção das/os profissionais do sexo (Doezema, 2010). Duras críticas envolvem o foco de combate ao tráfico nos interesses de segurança dos Estados-nação. Estes últimos têm colocado entre as suas principais preocupações do combate ao tráfico o controlo da migração e a interceção e punição de redes de tráfico por meio de intervenções como a cooperação interestadual, o aumento dos controlos nas fronteiras, políticas e práticas restritivas de migração, operações de resgate, detenção e deportação de

migrantes, e reabilitação forçada (Andrijasevic, 2010; Bernstein, 2018; Doezema, 2010; O’Connell Davidson, 2015). Enquanto isso, os interesses das pessoas traficadas têm sido tradicionalmente tratados como secundários em relação à sua cooperação na investigação criminal e a perseguição dos traficantes. Tais interesses são ainda mais complicados devido aos estereótipos e expectativas racistas e sexistas em relação às vítimas (Kempadoo et al., 2012; Lee, 2011). O impacto dessas medidas sobre a mobilidade e a cidadania de mulheres e homens traficados, e trabalhadores migrantes que nem sempre são rotulados como tal, tem levado a pesquisa mais crítica a questionar o uso da categoria conceitual de “tráfico” (Agustín, 2007; Marcus & Snajdr, 2013).

Apesar dessas críticas, nas últimas décadas, o combate ao tráfico tem mobilizado progressivamente vários atores numa série de programas e iniciativas que contam com a participação de um número crescente de ONG. Dentro do reduzido corpo de literatura que se concentra em tais intervenções, uma série de análises de nível macro produziram panorâmicas internacionais e regionais de ONG de combate ao tráfico e as atividades em que estão envolvidas (ver, por exemplo, Limoncelli, 2016; Tzvetkova, 2002). Alguns desses estudos indicam que certos desafios enfrentados pelas ONG — especialmente aquelas que se encontram em jovens democracias — resultam da sua dependência de instituições governamentais, da experiência técnica limitada dos seus funcionários e de atitudes conservadoras em relação ao gênero (Tzvetkova, 2002). No entanto, eles enfatizam o potencial e a contribuição tanto das ONG quanto das suas redes para compensar essas deficiências e promover as mudanças institucionais e políticas necessárias no combate ao tráfico (Noyori-Corbett & Moxley, 2018; Tzvetkova, 2002).

Uma abordagem mais cautelosa parece ser a daqueles investigadores que enfatizam a provisão processual “fina” de assistência exigida por políticas, convenções e leis antitráfico (Bearup, 2016). Interpretando a reintegração como um fenômeno profundamente relacional, Luke Bearup argumenta que, embora as ONG estejam progressivamente a tornar a “reintegração” das vítimas de tráfico como o seu objetivo, elas podem ou não ajudar na realização substantiva deste objetivo de forma totalmente independente do Protocolo de Palermo.

As críticas ao papel das ONG no campo de combate ao tráfico aumentam, especialmente numa série de estudos ao nível micro, que se concentraram nos esforços que estão sendo feitos para proteger as pessoas traficadas por ONG específicas. Tais estudos destacam a reprodução de normas patriarcais, de gênero e de classe, bem como a negação da agência dos “sobreviventes ideais” por meio da implementação de certas “políticas de segurança” e uma tendência de se engajarem em práticas disciplinadoras (ver, por exemplo, Bose, 2018; Guha, 2019). Mesmo antes

dessas atividades de reabilitação, operações de resgate que envolvem ativistas brancas — geralmente recrutadas por organizações feministas seculares e grupos religiosos — atraíram alguma controvérsia. Esses esforços contribuíram normalmente para o controlo e vigilância do estado de imigrantes e da sexualidade das mulheres (ver, por exemplo, Bernstein, 2018; Shih, 2016) e raramente levam à punição dos traficantes. Embora a falta de treinamento e autoridade formal possa colocar ativistas e voluntários em situações desafiadoras, o ambiente profissional em que as ONG de combate ao tráfico contratam funcionários pela sua competência profissional e não pelos seus compromissos ativistas, juntamente com a necessidade de equilibrar os seus próprios interesses com os dos clientes que representam, pode dificultar significativamente qualquer possibilidade de construção de um movimento antitráfico, que inclua as pessoas traficadas e as suas necessidades (Musto, 2010). Além disso, de acordo com Jennifer Musto (2010, 2013), a “ONG-ificação” de intervenções antitráfico — isto é, a terceirização de algumas atividades para ONG — e colaborações e parcerias multiprofissionais em que as ONG participam, apesar das suas vantagens potenciais, colocam uma pressão sobre a possibilidade de as ONG desafiarem as políticas dos governos que as financiam.

### **O combate ao tráfico em Portugal e os seus atores: instrumentos de análise**

A partir do final da década de 1990, as relações de poder transnacionais e o campo de combate ao tráfico transnacional têm estimulado os atores institucionais portugueses a enfrentar a questão do tráfico (Clemente, 2019). O financiamento europeu sustentou as atividades que conduziram às alterações legislativas introduzidas no Código Penal e na Lei da Imigração em 2007. Orientado principalmente por objetivos de justiça penal que visam assegurar a perseguição e repressão das redes de tráfico, o quadro legislativo de combate ao tráfico português subordinou substancialmente os direitos dos migrantes traficados à sua cooperação em investigações criminais de traficantes, bem como a sua identificação pelas forças policiais (Clemente, 2017b). Refletindo a definição transnacional do tráfico como um problema criminal, os esforços de combate ao tráfico em Portugal têm-se caracterizado pela intensificação da cooperação interestadual e do controlo das fronteiras.

Outro ator de destaque, e motor da construção do campo de combate ao tráfico português, é a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG). Sendo uma entidade do Estado, integrada na Presidência do Conselho de Ministros, a CIG foi atribuída a coordenação das atividades de combate ao tráfico. A presença e o papel da CIG, tradicionalmente empenhada no combate à violência de género,

estão fortemente relacionados com o facto de, também em Portugal, o tráfico ter sido identificado, em primeiro lugar, com o tráfico de mulheres para exploração sexual e como uma forma de violência de género, além de ser visto como um problema criminal. Na realidade, a conceituação portuguesa do tráfico mudou ao longo dos anos e este foi posteriormente descrito como uma questão relacionada com os homens explorados para trabalho e, em tempos mais recentes, este foco alargou-se para incluir os menores (Clemente, 2019).<sup>4</sup>

Na análise do campo de combate ao tráfico português, utilizarei os instrumentos analíticos de Pierre Bourdieu (1984, 1986, 1989, 1990; ver também Bourdieu & Wacquant, 1992) de “campo”, “capital”, “habitus” e “doxa”, conectando-os ao conceito analítico de *ideological closure* (fechamento ideológico) de Reyhan Atasü-Topcuoglu (2015). Bourdieu descreve diferentes segmentos do espaço social em termos de “campo”. A sociedade como um todo é um campo que contém diferentes campos caracterizados por uma autonomia relativa. De acordo com Bourdieu, pensar em termos de campo é *pensar em termos relacionais* (Wacquant, 1989). Na verdade, ele define o campo como uma rede, ou uma configuração, de relações objetivas entre posições (Bourdieu & Wacquant, 1992). O campo é uma estrutura de dominação na qual diferentes agentes (tanto individuais quanto coletivos) se envolvem em lutas. A posição desses agentes é determinada pelo tipo e volume de “capital” que detêm (Bourdieu, 1986). Aqui, o capital aponta para qualquer recurso generalizado — tanto monetário quanto não monetário; tangível e intangível — que fornece aos seus detentores poder e uma posição vantajosa dentro de um determinado campo. O capital, em todas as suas diferentes formas — económicas, culturais, sociais e simbólicas —, refere-se tanto aos recursos usados na luta quanto àqueles sujeitos à apropriação dentro de cada campo (ou “mercado”; Bourdieu, 1984).

O combate ao tráfico pode ser considerado como um campo no qual estão em jogo diferentes definições de tráfico de pessoas e formas de o combater (capital cultural), uma autoridade legítima para reproduzir tais definições (capital simbólico), bem como os recursos económicos (capital económico) para a implementação de políticas, normas, programas e serviços baseados nessas definições (Atasü-Topcuoglu, 2015; Clemente, 2019). Seguindo a linha de pensamento de

---

4 Essa mudança na conceptualização do tráfico reflete-se, entre outras coisas, nos dados produzidos anualmente a nível nacional. Uma análise recente destes dados destaca a prevalência, a partir de 2011, de casos de exploração laboral, maioritariamente de homens, no setor agrícola, da construção e dos serviços domésticos, vindos da Europa Oriental (em particular, Romênia e Moldávia), América do Sul, África Ocidental e, mais recentemente, Ásia (em particular, Índia e Paquistão) (Clemente, 2017a). Como eficazmente apontado por Silva et al. (2013), a leitura dos dados sobre tráfico em Portugal deve levar em conta, entre outras coisas, a evolução da definição legal de tráfico, para lá do peso das contrastantes leituras da relação entre tráfico (para exploração sexual) e prostituição.



Bourdieu, o papel das ONG de combate ao tráfico deve ser analisado em relação a outros agentes neste campo. Esses agentes, com diferentes níveis de poder (tipos de capital), podem constituir um recurso (capital social) e instrumento de acesso a outros tipos de capital e/ou ser agentes concorrentes no campo. A posição de cada agente no campo de combate ao tráfico e as potencialidades e limitações das suas ações são afetadas pelo capital e sua distribuição entre os demais agentes desse campo.

Nos termos de Bourdieu (1989), o “habitus” é o produto da interiorização das estruturas sociais. Relacionado com o conceito de “habitus” está o de “doxa” com o qual Bourdieu (1990) indica o horizonte de crenças não questionadas partilhadas pelos agentes do campo. Todos os campos desenvolvem uma “doxa”, que separa discursos e interesses legítimos daqueles que são considerados ilegítimos.

Atasü-Topcuoglu (2015) introduz o conceito de “fechamento ideológico” para se referir ao grupo de definições comuns e lógicas práticas partilhadas por todos os atores no campo. Como aponta Atasü-Topcuoglu, a partir dos anos 2000, todos os atores do campo transnacional (indivíduos, organizações e estados) aceitaram uma problematização do tráfico como um problema migratório/de segurança, bem como a lógica prática das “3 Ps”, nomeadamente a prevenção do tráfico, a punição de traficantes e a proteção das vítimas. Essas lógicas práticas de combate ao tráfico também incluem a abordagem da Nova Gestão Pública (NPM) que apela a uma multiplicidade de atores no campo (órgãos governamentais, organizações supranacionais, académicos e ONG), a fim de reduzir os custos de abordagem de problemas sociais e de fornecimento de serviços sociais (Atasü-Topcuoglu, 2015).

Se, como sugere Atasü-Topcuoglu (2015), todos os conflitos, lutas e competições no campo de combate ao tráfico são exercidos no contexto do seu fechamento ideológico, de acordo com Bourdieu, quando a luta e a dialética que são constitutivas do campo cessarem, o combate ao tráfico pode começar a funcionar como um “aparelho”, limitando assim o potencial do campo para efetuar mudanças ou mesmo refletir sobre tais ações construtivas (Wacquant, 1989). Antes de apresentar os resultados da pesquisa realizada no campo português de combate ao tráfico, na próxima secção descreverei a metodologia empregada neste estudo.

## Metodologia

Este artigo baseia-se em dados primários e secundários de dois projetos de pesquisa. O primeiro projeto (2014-2018) teve como objetivo o estudo da proteção dada a mulheres traficadas em Portugal. O segundo projeto (2018-2024), atualmente em curso, centra-se na construção de sistemas de combate ao tráfico na Europa do Sul.

A recolha e análise de relatórios, planos de ação e sítios da Internet permitiram identificar as diferentes ONG que participaram em atividades de combate ao tráfico em Portugal nas últimas décadas. Além disso, o artigo baseia-se em cerca de cinquenta entrevistas qualitativas recolhidas com agentes de combate ao tráfico entre 2015 e 2019. Sete dessas entrevistas foram realizadas a representantes de organizações governamentais, cinco a agentes policiais e trinta e quatro a ONG. A seleção das ONG que participaram da pesquisa teve como base a composição da Rede de Apoio e Proteção às Vítimas do Tráfico (RAPVT). Criada em 2013, esta rede é composta por diferentes entidades nacionais (OG — organizações governamentais e ONG) que intervêm direta ou indiretamente no combate ao tráfico. Um segundo grupo de ONG é aquele do qual faz parte a Comissão de Apoio às Vítimas do Tráfico de Pessoas (CAVITP), criada em 2006 e composta por organizações da sociedade civil, leigas e religiosas. Outro grupo de ONG diz respeito aos membros da Rede sobre Trabalho Sexual (RTS) que, desde 2011, reúne ONG que intervêm em nome das profissionais do sexo. Algumas das organizações que participaram da pesquisa fazem parte simultaneamente de várias dessas diferentes redes.

Estas diferentes fontes de informação possibilitaram a recolha de dados específicos de cada ONG e do seu papel no campo de combate ao tráfico, incluindo material detalhado sobre a sua história, missão, visão e capital, bem como informações relacionadas com as atividades de combate ao tráfico por elas desenvolvidas, dados demográficos e tipos de tráfico que abordam. Durante as entrevistas prestei atenção especial à posição e às relações de cada ONG no campo de combate ao tráfico, bem como às suas evoluções ao longo do tempo. Para estudar o papel de diferentes ONG na implementação de políticas, normas e discursos sobre o tráfico e a construção do campo de combate ao tráfico português, a análise de dados teve em conta também uma perspetiva “histórica ou genética” (Wacquant, 1989, p. 37). Isso possibilitou reconstruir a situação em que políticas, normas e discursos, que hoje pertencem à ordem do quotidiano, ainda não se naturalizaram e, portanto, puderam ser questionados. Ao fazê-lo, considero o aviso de Bourdieu que, em diálogo com Loïs Wacquant, nos lembra que só existe história enquanto as pessoas se revoltam, resistem, agem (Wacquant, 1989). Por outras palavras, a adoção de uma perspetiva histórica permitiu-me compreender melhor quando é que o campo de combate ao tráfico português perdeu o seu potencial de debate e se configurou como um aparelho.

## Resultados

### *A história inicial do combate ao tráfico*

Uma preocupação para com o tráfico remonta ao final da década de 1970, quando uma série de artigos jornalísticos, denunciando a suspeita de tráfico de mulheres portuguesas para Espanha, encorajou a associação União de Mulheres Alternativa e Resposta (UMAR) a uma mobilização (Tavares, 2000). Entretanto, desde o final da década de 1960, uma organização religiosa, O Ninho, estava comprometida com a proteção das mulheres “prostituídas”. A história, a missão e as relações nacionais e internacionais das duas organizações diferem significativamente.

A UMAR, fundada em 1976, surgiu da participação mais ampla das mulheres nos acontecimentos do 25 de Abril de 1974. A mobilização das mulheres no seio da UMAR esteve ligada à luta mais ampla que mobilizou os setores mais progressistas da sociedade portuguesa após a Revolução de Abril. Num documento publicado no *site* da ONG, uma das fundadoras, Manuela Tavares, indica, entre as lutas da “1.ª fase de 1976/1977” da ONG, aquelas que foram empreendidas pela alfabetização das mulheres, pelo direito ao emprego e à igualdade de remuneração, pelo direito a casa e creches e pela melhoria das condições de vida nos bairros mais pobres (Tavares, 2008). Nos anos seguintes, a luta pela contraceção e pelo aborto, contra a violência de género e pela afirmação profissional, social e política das mulheres tornou-se central para o mandato da ONG.

A nível nacional, as relações da UMAR com o “campo do poder” (Bourdieu & Wacquant, 1992) são, historicamente falando, sólidas. Desde 1977, a ONG pertence ao Conselho Consultivo da CIG. Em tempos mais recentes, mesmo que em diálogo com vários interlocutores internacionais, a UMAR aparece focada na busca da sua própria agenda, usando as suas lutas nacionais como ponto de partida.

A segunda organização mencionada, O Ninho, foi fundada em 1967, antes da Revolução dos Cravos, seguindo o modelo do Ninho Francês, fundado em 1936. Ao contrário da UMAR, O Ninho tem um carácter para-religioso que, aliado às suas relações internacionais, desempenhou um papel decisivo na definição da sua missão e visão, cujo enfoque está nas intervenções dirigidas às “mulheres vítimas da prostituição” (O Ninho, s.d., para. 1).

Inicialmente, ambas as ONG partilhavam uma visão abolicionista da prostituição. No entanto, com o tempo, a posição da UMAR mudou. Os diálogos com outras organizações estrangeiras, o movimento LGBTQ português e pesquisadores (ver, por exemplo, Oliveira, 2004, 2011; Ribeiro et al., 2007; Silva & Ribeiro, 2010) contribuíram para o seu reposicionamento como uma organização pró-direitos

dos trabalhadores do sexo em 2011, seguindo-se a sua entrada na RTS e a sua participação no debate público sobre o assunto.

*A “chamada às armas”*

Demorou aproximadamente vinte anos desde a mobilização do final dos anos 1970 até que o tráfico de pessoas lentamente entrasse na agenda política nacional. Em 2000, Portugal assinou o Protocolo sobre Tráfico e, em 2005, a Convenção do Conselho da Europa. Desde o final da década de 1990 a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG) lançou uma “chamada às armas” de diferentes atores.

Numa época em que as ONG não tinham experiência de intervenção com mulheres traficadas, O Ninho foi uma das primeiras organizações que foram chamadas às armas no emergente campo de combate ao tráfico. O Ninho é uma organização certamente respeitada, como sugere a nomeação da sua diretora, Inês Fontinha, para o Prémio Nobel da Paz pelo trabalho na organização. Além disso, O Ninho partilha uma abordagem abolicionista da prostituição com a principal organização governamental na área, a CIG. No entanto, com o tempo, surgiram divergências entre os dois atores. A CIG, embora mantenha uma posição abolicionista, rejeita a fusão entre prostituição e tráfico sexual, bem como a necessidade de combater o tráfico intervindo nas políticas de prostituição (ver Varandas & Saraiva, 2000).<sup>5</sup>

Assim, a partir de 2007, outra ONG, a Associação para o Planeamento Familiar (APF), foi envolvida na mobilização institucional contra o tráfico. A APF surgiu antes da Revolução de Abril, em 1967, com o objetivo principal de promover o planeamento familiar. Descrevendo a sua história, a ONG enfatiza que “o grupo de fundadores da APF integra setores ligados ao catolicismo progressista dos anos 60, elementos ligados à chamada Ala Liberal, mas também outros ligados a movimentos de oposição ao regime” (APF, s.d., para. 7). A APF é caracterizada por um sólido capital social nacional. Com efeito, um dos seus fundadores e presidentes, Albino Aroso, foi Secretário de Estado do VI Governo Provisório. A ONG também pertence ao Conselho Consultivo do CIG. A APF recebeu a Ordem do Mérito do Trabalho pelos serviços prestados ao país atribuída pelo Presidente da República Portuguesa — ato que atesta o seu capital simbólico ainda que, à época, a APF não contasse

---

5 Recorde-se que, tal como noutros contextos, também em Portugal as políticas da prostituição mudaram várias vezes ao longo do tempo. Desde 1982, a prostituição tem sido descriminalizada, mas não tem sido reconhecida pelo Estado como uma atividade profissional regulamentada e são criminalizadas atividades relacionadas, como a prática de lenocínio (Graça & Gonçalves, 2016; Oliveira, 2017). Para uma análise dos diferentes modelos jurídicos-políticos da prostituição e o seu impacto na vida das pessoas migrantes no mercado do sexo, ver também Silva et al. (2013).

com um capital cultural igualmente robusto sobre a questão do tráfico de pessoas. No entanto, desde 1997, a gestão do Espaço Pessoa — um centro de encontro e apoio às prostitutas da cidade do Porto — criou uma oportunidade para se envolver no combate ao tráfico.

A firme distinção da ONG entre prostituição e tráfico, bem como o seu tímido ativismo pelos direitos dos trabalhadores do sexo, contribuiu para uma expansão progressiva das suas atividades no campo de combate ao tráfico. De facto, embora a ONG faça parte da RTS desde 2011, foi somente em 2014 que ela descreveu publicamente a sua posição em relação ao trabalho sexual, enfatizando que “[o trabalho sexual] não poderá ser comparado à realidade do tráfico de pessoas, na medida em que o trabalho sexual envolve uma escolha e o tráfico uma privação da liberdade, sendo este considerado um crime de violação dos direitos humanos” (APF, 2014, para. 5). Além disso, a APF manteve uma certa relutância em partilhar a sua posição não abolicionista, tanto durante a pesquisa quanto em eventos públicos. Foi o que aconteceu, por exemplo, no caso do primeiro seminário do RAPVT norte, realizado no Porto a 8 de maio de 2017, durante o qual a diretora da casa de abrigo gerido pela APF evitou responder a perguntas do público sobre o assunto.

#### *A institucionalização do campo de combate ao tráfico*

O ano de 2007 representa um momento-chave na evolução do combate ao tráfico português. Mudanças importantes foram introduzidas tanto na Lei de Imigração quanto no Código Penal, com o artigo 160.º, fornecendo a definição atual do crime de tráfico. Em 2008, a Convenção do Conselho da Europa sobre o Combate ao Tráfico de Seres Humanos também entrou em vigor. De 2007 a 2013, durante a institucionalização da atenção burocrática, o envolvimento das ONG no campo permaneceu fraco.

As mudanças legislativas introduzidas neste período — principalmente orientadas por objetivos de justiça criminal — parecem contribuir para a participação limitada das ONG. A possibilidade de as ONG entrarem no campo de combate ao tráfico, acumulando capital económico e cultural e permanecendo numa posição central nesse campo é substancialmente condicionada pela partilha de uma abordagem focada na prossecução do crime do tráfico. Isso parece comprometer tanto os interesses das pessoas traficadas — cujos direitos, como a autorização de residência, estão essencialmente subordinados à participação em investigações criminais contra traficantes — quanto o papel de algumas ONG, exigindo uma nova e inesperada colaboração multissetorial em colaboração com a polícia.<sup>6</sup> Como um representante de O Ninho destaca:

O processo necessário para obter uma autorização de residência é extremamente complexo e requer um tempo considerável. Ser parceiro da polícia é um desafio tanto para nós quanto para as nossas vítimas: conversar é diferente de colaborar com a polícia. Então, o problema passa a ser o de contornar a lei [de imigração], de encontrar um artigo da lei que possa ajudar essas pessoas. (O Ninho, entrevista realizada em junho de 2015)

Neste contexto, a única ONG que institucionalizou a sua intervenção no campo de combate ao tráfico foi a APF. Em 2008, a ONG assumiu a gestão da primeira casa de abrigo portuguesa para mulheres traficadas. Além disso, desde 2012, através de cinco equipas regionais (as Equipas Multidisciplinares Especializadas, EME), a APF tem sido o motor de intervenções caracterizadas pelo seu envolvimento na identificação policial de presumíveis vítimas e a sua subsequente cooperação nas investigações contra os traficantes. A abordagem da ONG é resumida nas palavras de um representante da CIG:

...e há aquelas [ONG] que fazem o trabalho referido. O trabalho com os órgãos de polícia criminal, para a identificação formal da própria vítima, e com a vítima para que a relação de confiança entre vítima e órgão de polícia criminal se estabeleça e a vítima perceba que a polícia não é má. Não é o mau da fita, mas é alguém que está ali para a ajudar e para a proteger e que, portanto, trabalham nestas duas vertentes, de relação de confiança entre os atores, que leva à identificação da vítima e que levam, por outro lado, à condenação [dos traficantes]. (CIG, entrevista realizada em agosto de 2015)

A abordagem securitária no combate ao tráfico parece aumentar as tensões entre as organizações governamentais e algumas ONG abolicionistas no campo. Como um representante da CIG confirma:

Houve aqui um ator que durante muitos anos não forneceu dados e referia que tinha muitas vítimas de tráfico... Era O Ninho. Porque é que isso acontecia? Porque havia uma desconfiança no sistema, ou seja, havia uma desconfiança que se O Ninho dissesse “eu tenho tantas pessoas que identifico ou que sinalizo como potenciais vítimas de tráfico, e que são irregulares”, o SEF vai-lhes cair em cima e vai pôr estas pessoas todas fora e a perspetiva dos direitos humanos ou da defesa das pessoas não está aqui posta em questão... “Mas nós trabalhamos para a promoção dos direitos humanos e não

---

6 Estudos anteriores enfatizam como os tempos e os objetivos da justiça criminal, focados na punição dos traficantes, não correspondem facilmente às prioridades dos migrantes identificados como vítimas de tráfico e pelos quais os “traficantes” são primariamente facilitadores de percurso de mobilidade laboral; uma desconfiança substancial na polícia e nas suas formas de atuação é presente tanto entre as mulheres no mercado do sexo quanto entre algumas ONG (ver Clemente, 2017b, 2021b; Silva et al., 2013).

trabalhamos para uma questão de criminalidade ou de alguém estar irregular no país”. (CIG, entrevista realizada em agosto de 2015)

Embora num lugar periférico, O Ninho e outras ONG explicitamente abolicionistas permaneceram no campo de combate ao tráfico. Por meio de financiamento estatal, elas continuam as suas atividades de informação sobre o tema, aceitando o convite institucional para deixar os debates em torno da prostituição fora do campo de combate ao tráfico. Nas palavras do representante de uma dessas ONG:

A CIG não tem querido discutir a questão do trabalho sexual. Nós pusemos essa questão (...) e fomos até aconselhadas, se queríamos ver os projetos aprovados, a não incluir as questões da prostituição. Porque diziam, diziam eles... eles, da CIG, que a questão da prostituição ia ser objeto de uma coisa autónoma. Estavam mais interessados em falar do trabalho, da exploração no trabalho que, como sabe, existe, de facto, não é? (Movimento Democrático de Mulheres — MDM, entrevista realizada em julho de 2016)

Com o tempo, algumas ONG têm afirmado uma posição pró-direitos dos trabalhadores do sexo. Nesse caso, como mostrarei a seguir, há uma relação ainda mais cautelosa entre a instituição governamental (abolicionista) que coordena a atividade no campo de combate ao tráfico, a CIG, e as ONG não abolicionistas.

#### *A consolidação do campo de combate ao tráfico*

O III Plano de Ação para a Prevenção e o Combate ao Tráfico de Seres Humanos 2014-2017 (III PAPCTSH 2014-2017), adotado em dezembro de 2013, inaugurou um período de consolidação do compromisso institucional com o combate ao tráfico em Portugal. Nesta fase, novas ONG adquiriram um papel importante no campo. Entre elas, a Saúde em Português e a Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV). Ambas as organizações expandiram o seu capital económico e cultural e se envolveram em atividades de formação e sensibilização, bem como na gestão de duas novas casas de abrigo — uma para homens e outra para mulheres traficadas.

Fundadas na década de 1990, a Saúde em Português e a APAV são ONG relativamente novas. No seu *site*, a Saúde em Português realça que é uma organização “com sede internacional em Coimbra — Portugal, mas voltada para o mundo!” com projetos de cooperação para o desenvolvimento, de ajuda humanitária e de emergência (Saúde em Português, s.d.a). No entanto, a análise dos planos de atividades e orçamentos disponíveis sugere que, desde 2012, a ONG se tem afastado progressivamente da sua missão declarada, concentrando as suas atividades na área do tráfico e fazendo da gestão da casa de abrigo para homens traficados a sua

principal fonte de financiamento. Em particular, em 2019, 226.000 euros dos 250.942 euros que a ONG recebeu naquele ano foram utilizados para atividades relacionadas com a gestão desta casa de abrigo, e 18.362 euros do seu orçamento relacionou-se com a quarta edição de um projeto de sensibilização – Mercadoria Humana – que, nos últimos anos, percorreu o país com uma exposição sobre o tráfico sexual de mulheres (Saúde em Português, s.d.b).

Quanto à APAV, a missão histórica da ONG tem sido o apoio das vítimas de crimes e o contributo para o aperfeiçoamento das políticas públicas, sociais e privadas centradas no estatuto da vítima. Como sugere a atribuição do grau de Membro Honorário da Ordem da Liberdade pelo antigo Presidente da República Aníbal Cavaco Silva, a APAV é uma organização com capital social e simbólico substancial. A mobilização estratégica deste capital social e simbólico, bem como a sua dependência do financiamento estatal, confirmam-se na descrição minuciosa, no seu sítio, da crise financeira vivida pela ONG no início dos anos 2000 (APAV, s.d.).

A APAV, que tomou a gestão da segunda casa de abrigo para mulheres traficadas, afirma uma posição “neutra” em relação à venda de sexo – pelo menos a nível nacional. Enquanto isso, conforme sugerido pela sua participação numa das principais redes internacionais de ONG que trabalham com o tráfico, a nível internacional, a posição da ONG parece mais claramente definida. Trata-se da Aliança Global contra o Tráfico de Mulheres (GAATW), conhecida pela sua ênfase na necessidade de diferenciar a prostituição “voluntária” da “forçada” e pela crítica às ideias abolicionistas, segundo as quais todas as formas de prostituição são vistas como exploradoras. No entanto, a ONG evita quaisquer atividades de defesa dos direitos dos/as trabalhadores/as do sexo, bem como qualquer atividade que questione a atual abordagem securitária na gestão do tráfico.

Durante a fase de consolidação do campo de combate ao tráfico português, várias ONG mantiveram a sua atividade, nomeadamente no domínio da formação e sensibilização – muitas delas sem experiência de trabalho com pessoas traficadas. O envolvimento no debate e nas intervenções de organizações com experiência em questões relacionadas com migrantes e/ou profissionais do sexo continuou marginal, apesar da criação da RAPVT em 2013. Esta rede, coordenada pela CIG e composta por organizações governamentais, não governamentais e policiais, surgiu em resposta à pressão internacional (ver Group of Experts on Action against Trafficking in Human Beings [GRETA], 2013, 2017). Mais uma vez, o acesso à rede foi efetivamente fechado para organizações não abolicionistas. Nas palavras de um representante da CIG: “Não tenho problemas que tais organizações [referindo-se a membros da RTS] fizessem parte da rede. [No entanto,] não vou convidá-las, como é evidente” (CIG, entrevista realizada em agosto de 2015). Num contexto caracterizado por uma



escassez estrutural de recursos financeiros, a presença mais ampla de ONG – incluindo aquelas que trabalham com migrantes – parece limitada por uma reticência institucional substancial para abrir o campo de combate ao tráfico, como é destacado na entrevista com uma ONG representante:

As ONG – incluindo as organizações de migrantes – não têm recursos humanos suficientes para fazer parte de tantas redes como a RAPVT porque dá muito trabalho. É preciso ter pessoas envolvidas em projetos ou voluntários para ir às reuniões das redes durante a jornada de trabalho. Para as organizações menores, essa participação torna-se ainda mais complicada. Mas talvez também não haja vontade política para incluir essas organizações: essa vontade tem de vir de organizações governamentais e não governamentais. (UMAR, entrevista realizada em abril de 2018)

Entretanto, redes como a RAPVT, que potencialmente poderiam oferecer um espaço para o debate entre os diferentes atores (e a possibilidade de divergências), rapidamente perderam esta oportunidade. Uma representante da UMAR explica eloquentemente:

Tenho uma visão crítica do RAPVT. No ano passado [em 2017], a RAPVT não se reuniu nenhuma vez. Anteriormente, ela reunia-se uma ou duas vezes por ano. Houve encontros durante os quais se refletiu sobre o fenómeno [do tráfico]. Houve uma abertura para que as organizações fizessem perguntas e partilhassem ideias, mas ela perdeu-se com o tempo. Talvez tenha sido uma escolha política. (...) A participação das várias organizações na RAPVT acabou por estar muito alinhada com o que tinha sido previsto pelo PAPCTSH: todos os esforços foram feitos para atingir os seus objetivos. (UMAR, entrevista realizada em abril de 2018)

Portanto, tanto as ONG potencialmente críticas quanto os espaços de diálogo interinstitucional permanecem longe de entrar no campo de combate ao tráfico.

### *A fase de expansão*

Durante a fase de consolidação do campo de combate ao tráfico, uma segunda avaliação da implementação da Convenção do Conselho da Europa teve lugar em Portugal. O resultado desta avaliação parece ter influenciado a elaboração do IV PAPCTSH – 2018-2021. Adotado em junho de 2018, ele inaugurou a atual fase de expansão, durante a qual a ideia de tráfico se ampliou e aumentou o número de atores em campo.

Até 2018, os casos de tráfico de menores pareciam limitados e a intervenção, quando necessária, era gerida no âmbito do sistema nacional de proteção de crianças e jovens em risco. No entanto, após a avaliação do GRETA em 2017, os menores

começaram a aparecer, tanto nos dados (ver, por exemplo, Observatório do Tráfico de Seres Humanos, do Ministério da Administração Interna [MAI/OTSH], 2018) quanto no debate público. A partir de então foi inaugurada a quarta casa de abrigo, desta vez para menores traficados com o apoio financeiro da UE. A sua gestão está a cargo da Akto: Direitos Humanos e Democracia. Esta ONG, fundada em 2015, indica no artigo 2.º do seu estatuto que tem como objetivos “fomentar a educação, a promoção e a intervenção em direitos humanos e democracia” (Akto, s.d.). Além da mais jovem ONG na área de combate ao tráfico, ela é também a única que, desde a sua fundação, apresenta o combate ao tráfico entre os seus objetivos (embora secundários). A gestão de uma casa de abrigo para menores traficados é atualmente a principal atividade e fonte de financiamento da Akto. A ONG também participa, como membro associado, na Plataforma Portuguesa dos Direitos da Mulher (PpDM). Esta rede, criada em 2004, representa Portugal no European Women’s Lobby (EWL), constituindo atualmente uma ativa plataforma abolicionista da prostituição.

Nesta fase, além da expansão cautelosa do número de atores em campo, houve um fortalecimento da posição dos atores existentes. É o caso da APF, que é atualmente a principal ONG na área de combate ao tráfico em Portugal. Para além do seu papel de coordenação das várias RAPVT regionais constituídas nos últimos anos com a ajuda do Estado e da UE, e da sua participação em inúmeros eventos institucionais sobre o tema, a APF tem estado envolvida na gestão de uma segunda casa de abrigo para homens traficados. Além disso, a ONG tem assumido um papel cada vez mais importante nas atividades relacionadas com o repatriamento das vítimas europeias do tráfico.

## Discussão e conclusão

O envolvimento das ONG portuguesas no combate ao tráfico é um desenvolvimento relativamente recente. A partir do 25 de Abril de 1974, as associações cívicas ganharam maior visibilidade em Portugal, libertadas da desconfiança e hostilidade do poder central do Estado Novo (Franco, 2015). No entanto, uma multiplicidade de problemas enfrentados pela sociedade portuguesa contribuiu para que o tráfico — durante muito tempo identificado com a prostituição — fosse colocado no fundo das prioridades públicas. A partir do início do século XXI, o objetivo burocrático de construir o campo de combate ao tráfico português encorajou os atores governamentais a lançar uma chamada às armas a algumas ONG. Em contraste com outros contextos (ver Atasü-Topcuoglu, 2015; Bernstein, 2018; Limoncelli, 2016; Musto, 2010), foram as OG e não as ONG que estimularam a construção do

campo de combate ao tráfico. Foi, sobretudo, a histórica dependência do Estado (Caria & Pereira, 2014; Casanova et al., 2019; Franco, 2015; Quintão, 2011) — que foi e continua a ser o principal financiador das atividades das ONG — que incentivou algumas delas para uma extensão limitada da sua missão, bem como para o acúmulo de capital cultural necessário para entrar no campo.

Embora historicamente as ONG portuguesas tenham priorizado outras questões e nenhuma delas se autoidentifique como ONG de combate ao tráfico, desde a fase de consolidação do campo nacional, o tráfico tem-se tornado uma das principais áreas de intervenção e financiamento de algumas ONG — especialmente as mais recentes e/ou com recursos limitados. Elas veem, nas palavras de Bourdieu (1990), o “interesse” ou a *illusio* do campo. Além disso, confirmando os seus argumentos teóricos, foram antes de tudo as ONG ricas em capital social que tiveram acesso privilegiado ao campo de combate ao tráfico. Apesar das suas diferenças em termos de história, afiliações partidárias e religiosas, as ONG com fortes conexões e relações institucionalizadas com atores dominantes como o Estado, ao partilharem com ele confiança e reciprocidade, ganharam primeiramente acesso ao campo. Não obstante as suas diferentes missões e visões, todas elas eram detentoras de capital simbólico que, segundo Bourdieu (1989), resulta do capital económico e cultural acumulado noutra campo, que se traduz em capital simbólico no campo de combate ao tráfico.

Ainda que surjam iniciativas como a RAPVT — mais uma vez estimulada pelo campo de combate ao tráfico transnacional —, o envolvimento de ONG no combate ao tráfico tem sido historicamente limitado, tanto em termos do número de ONG quanto de natureza do seu envolvimento. É importante ressaltar que nem todas as ONG no campo estão envolvidas num trabalho contínuo sobre o tráfico. Por vezes, quando solicitadas a participar neste estudo, expressaram resistência porque, apesar do seu envolvimento na RAPVT, como explica uma das ONG: “...não temos aprofundado a nossa experiência nesta área. Assim, reaceamos não poder contribuir para o seu estudo neste âmbito.” (Serviço Jesuíta aos Refugiados, comunicação e-mail, março de 2016).

As ONG com maior envolvimento na área (a APF, bem como Saúde em Português, APAV e Akto) tendem a restringir a sua atividade à gestão de serviços como casas de abrigo e ações de formação e sensibilização. Um dos principais protagonistas de combate ao tráfico português, a APF, alargou as suas intervenções à facilitação da identificação policial e posterior repatriamento das vítimas. Por meio das EME, a organização também acompanha as forças policiais durante operações de resgate e identificação de vítimas. Após a excecional mobilização do final dos anos 1970, com a institucionalização do campo, as ONG permanecem visivelmente

distantes de qualquer forma de *advocacy* — isto é, de atividade de influência das políticas e das práticas de combate ao tráfico e proteção das pessoas traficadas. Ao contrário de algumas experiências no contexto internacional (Limoncelli, 2016), as ONG que tiveram a oportunidade de entrar no campo de combate ao tráfico e expandir progressivamente o seu capital ainda hoje não questionam a abordagem securitária, definida por um enfoque na segurança nacional. Assim, quando questionada sobre as suas preocupações, a representante de uma das ONG mais proeminentes no campo relatou que a sua preocupação principal é a “punição dos traficantes” (APF, entrevista realizada em julho de 2015).

Em contraste com o que acontece a nível internacional — onde atualmente a abordagem securitária ao tráfico geralmente funciona em conjunto com uma abordagem abolicionista da prostituição (ver, por exemplo, Bernstein, 2018) —, uma das principais características do campo português é o facto de esta abordagem ser partilhada e não contestada pelas organizações tímidas e/ou ocasionalmente pró-direitos das/os trabalhadoras/es do sexo mais próximas/os do campo do poder (a APF, mas também a APAV). Especialmente nas fases iniciais da construção do campo, a incerteza criada pelo tráfico — uma questão que foi por muito tempo distante das principais áreas de intervenção de muitas ONG — influenciou a sua definição, bem como o seu combate, aproximando estes dois dos institucionais. No entanto, é acima de tudo a forte dependência económica e política das ONG do Estado que as tem estimulado a partilhar os seus discursos securitários, bem como a entrar no campo de combate ao tráfico.

Essa dependência também encorajou as organizações abolicionistas — mantidas no campo, embora numa posição periférica — a aceitar o convite institucional para deixarem o debate em torno da abolição da prostituição fora do campo de combate ao tráfico. Intimamente relacionado com isso está o facto de, a partir da consolidação do campo, nenhuma das ONG mais próximas ao campo do poder abordar apenas o “tráfico sexual” de mulheres. Em vez disso, as ONG relatam trabalhar em vários tipos de tráfico e populações. De maneira mais geral, a conceituação do tráfico é fortemente influenciada pela definição institucional do problema que surgiu nos últimos vinte anos, primeiro como uma questão relacionada com as mulheres na indústria do sexo, depois, com os homens explorados no trabalho e, em tempos mais recentes, tem-se focado nos menores (ver também Clemente, 2019).

Um resultado positivo é que as práticas de vigilância do mercado do sexo, que podem impactar negativamente os interesses dos/as trabalhadores/as do sexo (ver, por exemplo, Agustín, 2007; Bernstein, 2018; Musto, 2013), são experiências relativamente excecionais em Portugal. Ao mesmo tempo, tudo isso exclui a possibilidade de a categoria conceptual e legal do tráfico poder ser mobilizada por

profissionais do sexo cuja experiência de exploração possa constituir casos de tráfico.

No geral, o estudo — reforçando uma perspetiva crítica sobre as ações das ONG (Heins, 2008; Hirsch, 2003) — confirma que uma certa cautela deve ser exercida em relação à participação “substantiva” das ONG no combate ao tráfico, que poderia incluir desafiar as atuais políticas, normas e discursos sobre o tráfico em que estão envolvidas e das quais dependem para favorecer mudanças políticas (Bearup, 2016; Musto, 2010). Apesar da crescente importância desses “parasitas benignos” (Heins, 2008), devida à terceirização neoliberal de serviços de prevenção e proteção, parece que eles são incapazes de contribuir para qualquer expansão substancial do debate em torno do governo do tráfico e fazer com que o campo do combate contra o tráfico possa constituir um espaço de proteção substancial dos direitos dos migrantes explorados nos diferentes mercados de trabalho (formais e informais) — sem a subordinação dos seus direitos à perseguição dos “traficantes”, por exemplo, favorecendo alterações nas políticas de prostituição e, de forma mais geral, reivindicando políticas e práticas de proteção substancial dos direitos do trabalho e de cidadania da população migrante.

Poder-se-ia argumentar que o aumento do envolvimento neoliberal de ONG e do Estado por meio da subcontratação de serviços públicos a ONG cria prestadores de serviço passivos. No entanto, pesquisas noutros campos indicam que as ações das ONG nem sempre são determinadas por lógicas neoliberais e, por exemplo, podem ser moldadas por contextos históricos particulares e regimes éticos locais, seguindo as próprias agendas das ONG (ver, por exemplo, Curtis, 2010; Mosse & Lewis, 2005). Para entender melhor o potencial e as limitações das ONG no campo de combate ao tráfico é necessário antes de tudo seguir o convite de Wacquant (2009, 2012) para considerar o neoliberalismo também como um discurso político, ao invés de simplesmente um projeto económico caracterizado, entre outros, pela mudança do estado de bem-estar para o estado carcerário e pelo surgimento de novas instituições de governo, como as ONG. Seguindo o argumento de Wacquant, a “ONG-ificação” do campo de combate ao tráfico pode ser entendida como parte do seu “fechamento ideológico”, que inclui — segundo Atasü-Topcuoglu (2015) — uma problematização da definição de tráfico como um problema migratório/de segurança, e a lógica prática das “3 Ps” e da abordagem do NPM já mencionada (Atasü-Topcuoglu, 2015). Como Atasü-Topcuoglu (2015, p. 3) aponta, “revelar o fechamento ideológico no (...) campo de combate ao tráfico é revelar as relações de poder no campo e os pontos cegos nas políticas de combate ao tráfico ao mesmo tempo”. A experiência portuguesa demonstra claramente que os agentes que podem questionar o fechamento ideológico atual — que inclui, entre as outras

coisas, a distinção institucional instrumental entre tráfico (sexual) e prostituição — não entram no campo ou permanecem numa posição periférica. Por outras palavras, em contextos caracterizados por uma fraqueza estrutural da sociedade civil organizada, a rápida e forte institucionalização de combate ao tráfico — administrado por atores burocráticos dominantes de acordo com a atual problematização do tráfico e as suas lógicas — deixa as ONG com acesso e espaço limitados para a ação neste campo.

O foco no crime e na segurança — o que também torna o campo de combate ao tráfico português inerentemente um campo de repatriação — contribui ainda mais para a reprodução do atual “fechamento ideológico”. O que Bourdieu descreveria em termos de descompasso entre estrutura e ação parece poder surgir principalmente de eventos exógenos como, por exemplo, quaisquer alterações da ideia transnacional de tráfico e/ou do seu governo. Como resultado, apesar do papel atribuído às ONG de combate ao tráfico, elas parecem atuar apenas como motores neoliberais para a construção de um “aparelho” sem qualquer tipo de dialética substancial, servindo para manter a sua existência mais do que para servir os interesses de mulheres e homens traficados.

Vinte anos após o Protocolo de Tráfico da ONU, a pandemia da COVID-19 parece ter ativado uma nova “chamada às armas” contra o tráfico. Apesar da escassa evidência empírica, uma ampla gama de diferentes agências e organizações em todo o mundo apontou para o impacto da pandemia da COVID-19 no aumento do tráfico de pessoas. Uma das questões em aberto envolve a possibilidade concreta de que essa nova “chamada às armas” possa ser a ocasião para uma reconceptualização do tráfico e das iniciativas de combate ao tráfico de pessoas — não apenas das ONG, mas também da pesquisa mais ortodoxa.

## Agradecimentos

Gostaria de agradecer os revisores anónimos pelos comentários e as construtivas sugestões. Os meus agradecimentos também vão aos coordenadores da Secção Temática “Globalização, Política e Cidadania”, Alcides A. Monteiro (UBI), Fernando Bessa Ribeiro (UM) e João Carlos Graça (ISEG-UL), pelo rico debate e o *feedback* sobre o artigo durante o XI Congresso Português de Sociologia em março de 2021.

## Financiamento

Este texto foi possível graças ao financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) do projeto “Trafficking of women for sexual exploitation in Portugal. A qualitative study of trafficked women, trafficking experiences and measures of assistance” (2014-2018) e do projeto “A articulação dos regimes de combate ao tráfico de pessoas na Europa mediterrânea. Atores, discursos e representações” (2018-2024).

## Notas

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

## Referências

- Agustín, L. (2007). *Sex at the Margins: Labour, Markets and the Rescue Industry*. Zed Book.
- Akto – Associação para a Promoção dos Direitos Humanos e Democracia. (s.d.). *Quem Somos – Estatutos*. Consultado em junho de 2020, de <https://www.akto.org/pt/quem-somos/estatutos/>
- Andrijasevic, R. (2010). *Migration, Agency and Citizenship in Sex Trafficking*. Palgrave Macmillan.
- APAV, Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. (s.d.). *A Nossa História*. Consultado em junho de 2020, de [https://apav.pt/apav\\_v3/index.php/pt/a-apav/historia](https://apav.pt/apav_v3/index.php/pt/a-apav/historia)
- APF, Associação para o Planeamento da Família. (s.d.). *Quem Somos – História*. Consultado em junho de 2020, de <http://www.apf.pt/quem-somos/historia>
- APF, Associação para o Planeamento da Família. (2014, 12 de julho). *Notícias – Posição APF: Trabalho Sexual*. Consultado em junho de 2020, de <http://www.apf.pt/noticias/posicao-apf-trabalho-sexual>
- Atasü-Topcuoğlu, R. (2015). *Ideology and the Fight Against Human Trafficking*. Routledge.
- Bearup, L. S. (2016). Reintegration as an emerging vision of justice for victims of human trafficking. *International Migration*, 54(4), 164-176.
- Bernstein, E. (2018). *Brokered Subjects: Sex, Trafficking, and the Politics of Freedom*. University of Chicago Press.
- Bose, D. (2018). ‘There are no victims here’: Ethnography of a reintegration shelter for survivors of trafficking in Bangladesh. *Anti-Trafficking Review*, (10), 139-154.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory*, 7(1), 14-25.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Stanford University Press.

- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. University of Chicago Press.
- Caria, T., & Pereira F. (2014). *Trabalho social profissional no terceiro sector*. Psicossoma.
- Casanova, J. L., Guerreiro M. das D., & Pervova I. (2019). Contemporary changes and civil society in Portugal and the Russian Federation. *Journal European Politics and Society*, 20(3), 277-295.
- Clemente, M. (2017a). Human trafficking in Portugal: An ethnography of research and data. Studi Emigrazione. *International Journal of Migration Studies*, 54(208), 663-686.
- Clemente, M. (2017b). Reservado o direito de admissão: Discursos antitráfico, controlo das migrações e assistência a mulheres. *Bagoas – Estudos Gays: Gêneros e Sexualidades*, (17), 154-200.
- Clemente, M. (2019). O tráfico sexual (já) não é sexy? Atores, definições do problema e políticas no campo português de combate ao tráfico. *Gazeta de Antropologia*, 35(1), Artigo 2. <http://hdl.handle.net/10481/58857>
- Clemente, M. (2021a). 'I was not prepared to go to Spain'. Work mobility of young people at the margins in Portugal. In D. Cairns (Ed.), *The Palgrave Handbook of Youth Mobility and Educational Migration* (pp. 401-413). Palgrave Macmillan.
- Clemente, M. (2021b). The long arm of the neoliberal leviathan in the counter-trafficking field: the case of Portuguese NGOs. *International Review of Sociology*, 31(1), 182-203.
- Curtis, J. (2010). 'Profoundly ungrateful': The paradoxes of Thatcherism in Northern Ireland. *Political and Legal Anthropology Review*, 33(2), 201-224.
- Doezema, J. (2010). *Sex Slaves and Discourse Masters: The Construction of Trafficking*. Zed Books.
- Franco, R. C. (2015). *Diagnóstico das ONG em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graça, M., & Gonçalves, M. (2016). Prostituição: Que Modelo Jurídico-Político para Portugal? *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, 59(2), 449-480.
- GRETA, Group of Experts on Action against Trafficking in Human Beings. (2013). *Report Concerning the Implementation of the Council of Europe Convention on Action against Trafficking in Human Beings by Portugal: First Evaluation Round*. Council of Europe.
- GRETA, Group of Experts on Action against Trafficking in Human Beings. (2017). *Report Concerning the Implementation of the Council of Europe Convention on Action against Trafficking in Human Beings by Portugal: Second Evaluation Round*. Council of Europe.
- Guha, M. (2019). 'Safe spaces' and 'bad' girls: 'Child marriage victims' experiences from a shelter in Eastern India. *Gender, Place and Culture*, 26(1), 128-144.
- Heins, V. (2008). *Nongovernmental Organizations in International Society: Struggles over Recognition*. Palgrave Macmillan.
- Hirsch, J. (2003). The state's new clothes: NGOs and the internationalization of states. *Rethinking Marxism: A Journal of Economics, Culture & Society*, 15(2), 237-262.
- Kempadoo, K., Sanghera, J., & Pattanaik, B. (2012). *Trafficking and Prostitution Reconsidered: New Perspectives on Migration, Sex Work, and Human Rights*. Routledge.
- Lee, M. (2011). *Trafficking and Global Crime Control*. Sage.



- Limoncelli, S. A. (2016). What in the world are anti-trafficking NGOs doing? Findings from a global study. *Journal of Human Trafficking*, 2(4), 316-328.
- MAI/OTSH, Observatório do Tráfico de Seres Humanos, do Ministério da Administração Interna. (2018). *Tráfico de seres humanos – Relatório de 2017*.
- Marcus, A., & Snajdr, E. (2013). Anti-anti-trafficking? Toward critical ethnographies of human trafficking. *Dialect Anthropology*, 37(2), 191-194.
- Mosse, D., & Lewis, D. (2005). *The Aid Effect: Giving and Governing in International Development*. Pluto.
- Musto, J. L. (2010). The NGO-ification of the anti-trafficking movement in the United States. In T. Zheng (Ed.), *Sex Trafficking, Human Rights, and Social Justice* (pp. 23-35). Routledge.
- Musto, J. (2013). Domestic minor sex trafficking and the detention-to-protection pipeline. *Dialectical Anthropology*, 37(2), 257-276.
- Noyori-Corbett, C., & Moxley, D. P. (2018). Addressing female sex trade human trafficking in Japan through NGO advocacy networks. *International Social Work*, 61(6), 954-967.
- O’Connell Davidson, J. (2015). *Modern Slavery: The Margins of Freedom*. Palgrave Macmillan.
- O Ninho. (s.d.). *Quem somos*. Consultado em junho de 2020, de <https://oninho.pt/content/oninho/quemsomos.htm>
- Oliveira, A. (2004). *As Vendedoras de ilusões: Estudo sobre prostituição, alterne e ‘striptease’*. Editorial Notícias.
- Oliveira, A. (2011). *Andar na vida: Prostituição de rua e reação social*. Almedina.
- Oliveira, A. (2017). Prostituição em Portugal: Uma atividade marginalizada num país que tolera mais do que persegue. *Bagoas – Estudos Gays: Gêneros e Sexualidades*, (17), 201-224.
- Outshoorn, J. (2005). The Political Debates on Prostitution and Trafficking of Women. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 12(1), 141-155.
- Quintão, C. (2011). O Terceiro Sector e a sua renovação em Portugal: Uma abordagem preliminar. *IS Working Paper*, 2(2). <https://hdl.handle.net/10216/54358>
- Ribeiro, M., Silva, M. C., Schouten, J., Ribeiro, F. B., & Sacramento, O. (2007). *Vidas na raia: Prostituição feminina em regiões de fronteira*. Afrontamento.
- Saúde em Português. (s.d.a). *Quem somos*. Consultado em junho de 2020, de <https://www.saudeportugues.org/quem-somos/>
- Saúde em Português. (s.d.b). *Relatórios e Planos*. Consultado em junho de 2020, de <https://www.saudeportugues.org/relatorios-e-planos/>
- Shih, E. (2016). Not in my “backyard abolitionism”: Vigilante rescue against American sex trafficking. *Sociological Perspectives*, 59(1), 66-90.
- Silva, M. C., & Ribeiro F. B. (Eds.) (2010). *Mulheres da vida, mulheres com vida: Prostituição, Estado e políticas*. Húmus.
- Silva, M. C., Ribeiro F. B., & Granja R. (2013). *Prostituição e tráfico de mulheres para fins de exploração sexual*. Letras Paralelas.

- Tavares, M. (2000). *Movimentos de Mulheres em Portugal: Décadas de 70 e 80*. Livros Horizonte.
- Tavares, M. (2008, janeiro). *História – 1ª Fase 1976/1977*. UMAR feminismos. Consultado em junho de 2020, de <http://www.umarfeminismos.org/index.php/quemsomos/historia-1o-fase-19761977>
- Tzvetkova, M. (2002). NGO responses to trafficking in women. *Gender and Development*, 10(1), 60-68.
- Varandas, L., & Saraiva, A. M. (Eds.) (2000). *Tráfico e Exploração Sexual de Mulheres. Actas do (01) Seminário Internacional*. CIDM, Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Wacquant, L. J. D. (1989). Toward a reflexive sociology: A workshop with Pierre Bourdieu. *Sociological Theory*, 7(1), 26-63.
- Wacquant, L. (2009). *Punishing the Poor: The Neoliberal Government of Social Insecurity*. Duke University Press.
- Wacquant, L. (2012). Three steps to a historical anthropology of actually existing neoliberalism. *Social Anthropology*, 20(1), 66-79.

**Data de submissão:** 22/06/2021 | **Data de aceitação:** 06/04/2022



## NAS MARGENS DA SOCIEDADE EDUCATIVA

**Perfis sociais, práticas e atitudes perante a aprendizagem ao longo da vida em Portugal dos adultos que não participam em atividades de educação e formação**

## AT THE EDUCATION SOCIETY'S MARGINS

**Social profiles, practices, and attitudes towards lifelong learning in Portugal from adults who didn't participate in training and education activities**

*Vanessa Carvalho da Silva*

FUNÇÕES: Concetualização, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Visualização, Redação do rascunho original, Redação – revisão e edição

AFILIAÇÃO: Iscte – Instituto Universitário de Lisboa, CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.

Avenida das Forças Armadas, Gabinete 2N17D, 1649-026 Lisboa, Portugal

E-mail: vpcsa@iscte-iul.pt | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5031-2801>

*Patrícia Ávila*

FUNÇÕES: Análise formal, Metodologia, Recursos, Supervisão, Validação, Redação – revisão e edição

AFILIAÇÃO: Iscte – Instituto Universitário de Lisboa, Departamento de Métodos de Pesquisa Social, CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Avenida das Forças Armadas, Gabinete D3.10, 1649-026 Lisboa, Portugal

E-mail: [patricia.avila@iscte-iul.pt](mailto:patricia.avila@iscte-iul.pt) | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2456-8197>

**Resumo:** Nas sociedades atuais, marcadas pela centralidade do conhecimento, da informação e da educação, uma parte da população adulta tem ainda níveis de escolaridade muito baixos e persiste arredada das dinâmicas da chamada Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Tratando-se de um segmento da população que, do ponto de vista da análise sociológica e da incidência das políticas públicas, tem sido deixado para trás e sobre o qual pouco se conhece, pretende-se contribuir para o conhecimento e visibilidade do fenómeno dos indivíduos pouco escolarizados que, apesar das iniciativas implementadas no âmbito da educação e formação de adultos e da aprendizagem ao longo da vida, permaneceram nas margens da sociedade educativa. Na ausência de estudos extensivos especificamente centrados neste segmento da população, foi mobilizada a edição de 2016 do Inquérito à Educação e Formação de Adultos para tentar mapear o fenómeno em Portugal. Com uma presença transversal na sociedade portuguesa é um grupo de dimensão expressiva, cuja diversidade se captou através da identificação de diferentes perfis. Os mesmos dados permitiram ainda retratar as práticas e atitudes, perante a ALV, da população com baixa escolaridade em Portugal.

**Palavras-chave:** aprendizagem ao longo da vida, adultos pouco escolarizados, abordagem extensiva, inquérito à educação e formação de adultos.

**Abstract:** In contemporary societies, marked by the centrality of knowledge, information, and education, part of the adult population still has very low educational levels hence remaining outside the dynamics of the so-called Lifelong Learning (LLL). This is a segment of the population that, from the point of view of sociological analysis and the incidence of public policies, has been left behind and know little about. Therefore, we intend to contribute to the knowledge and visibility of the phenomenon of poorly educated individuals who, despite the initiatives implemented in the field of adult education and training and LLL, remained on the margins of the educational society. In the absence of

extensive studies specifically focused on this segment of the population, we resort on the 2016 edition of the Adult Education Survey to try mapping the phenomenon in Portugal. With a transversal presence in Portuguese society, it is a group of significant size, whose diversity was captured through the identification of different profiles. The same data also allowed portraying the practices and attitudes towards LLL among the population with low educational attainment in Portugal.

**Keywords:** lifelong learning; low educated adults; extensive approach; adult education survey.

## Introdução

Este artigo surge no âmbito de um projeto de investigação intitulado “Ficar de Fora: Contextos, Processos, Disposições e Reflexividades dos adultos poucos escolarizados que não retomaram a educação formal”, do qual resulta este recorte quantitativo. Sendo uma pesquisa metodologicamente orientada por uma abordagem de métodos mistos, a componente quantitativa, sobre a qual incide este artigo visa retratar os adultos pouco escolarizados ainda não abrangidos por processos formais de educação e formação de adultos, retirando da invisibilidade um segmento da população sobre o qual o conhecimento prévio é reduzido, alumiando, em concomitância, o trabalho qualitativo do mesmo projeto (Carvalho da Silva, no prelo).

A pertinência desta investigação resulta da confirmação da existência, nas sociedades contemporâneas, de um imperativo de uma aprendizagem que deve acontecer ao longo da vida dos indivíduos, sustentada pela ideia de celeridade da transformação social e, conseqüentemente, da necessidade de uma adaptação constante e igualmente ágil. Apesar de não ser uma novidade (M. G. Alves, 2010; Field, 2000; Sanz Fernández, 2006;), a ideia de se aprender *ao longo da vida* trouxe uma redefinição da percepção coletiva sobre a educação e a aprendizagem. A aprendizagem passaria a ter de extravasar o período da educação inicial e a própria ideia de aprender, passando agora a estar associada a toda a experiência humana, impulsionada pelo reconhecimento partilhado de que o indivíduo *não nasce pronto*, ou seja, que é inacabado (Cortella, 2011).

Com a participação em atividades de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) no centro das preocupações políticas (e dos discursos) das últimas décadas (Jarvis, 2001, 2004; Carvalho da Silva, 2022, entre outros), foram sendo construídos instrumentos de medida, entre os quais se destaca o Inquérito à Educação e Formação de Adultos (IEFA), com o objetivo de conhecer a participação neste tipo de atividades. Trata-se de uma operação estatística comunitária e quinquenal — que já conta com 3 edições — enquadrada pelo Regulamento (UE) n.º 1175/2014, de 30 de outubro, que aplica o Regulamento (CE) n.º 452/2008 do Parlamento Europeu e do

Conselho, de 23 de abril de 2008 (INE [Instituto Nacional de Estatística], 2016b), relativo à produção e ao desenvolvimento de estatísticas sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Dos resultados deste inquérito foi-se atestando a emergência de novas desigualdades, e a reafirmação das já existentes, entre países e dentro de cada país, essencialmente no que concerne ao envolvimento – ou afastamento – de segmentos específicos da população em atividades de educação e aprendizagem, para além da educação inicial (INE, 2013, 2017; N. Alves, 2020; Ávila, 2020; Ávila & Aníbal, 2019).

A participação tem sido desigual, sobretudo, entre grupos socioeconómicos distintos, evidenciando-se uma menor participação nos casos dos indivíduos menos escolarizados. As diferenças na participação têm sido explicadas através da identificação de obstáculos (externos: custo, horários, oferta, impactos residuais e parco reconhecimento; e internos: disposições negativas sobre a aprendizagem) que poderão estar na génese deste envolvimento desigual dos indivíduos em atividades de educação e aprendizagem, ao mesmo tempo que se tem exigido ao Estado Providência um papel ativo no esbatimento desses obstáculos (Lavrijsen & Nicaise, 2017).

Em Portugal, o défice de qualificações da população tem contribuído para uma relação relutante com a ALV, corroborando as desigualdades entre os mais velhos e os mais novos e, especialmente, entre os menos escolarizados e os mais escolarizados. Por este motivo, reveste-se de relevância um conhecimento sociológico mais aprofundado dos adultos pouco escolarizados que, em Portugal, têm ficado à margem da designada sociedade educativa (Field, 2006; Jarvis, 2001, 2007).

A partir da análise secundária dos dados da edição de 2016 do Inquérito à Educação e Formação de Adultos foi possível conhecer a distribuição destes indivíduos pelas várias regiões do território nacional, por grupos profissionais, pela condição perante o trabalho, por sexo, por escalões etários e por níveis de escolaridade. Confirmando a heterogeneidade e transversalidade deste segmento da população, foram identificados perfis que facilitaram a delimitação no terreno dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal. A identificação destes perfis permitiu ainda apreender, extensivamente, as singularidades das práticas e das atitudes relativamente à participação em atividades de aprendizagem ao longo da vida de cada um dos perfis existentes na população portuguesa pouco escolarizada que tem ficado de fora da sociedade aprendente.

## Enquadramento teórico

### *Quem tem ficado para trás na era da aprendizagem ao longo da vida*

Segundo John Field, a compreensão dos fenómenos relacionados com a ALV deverá acarretar, para além da análise sobre os objetivos, políticas públicas, medidas e programas, o imperativo de uma questão que ainda carece de resposta: quem tem sido deixado (ou quem tem ficado) para trás? (Field, 2006).

No contexto das sociedades atuais, de generalização da educação e de centralidade do conhecimento e da informação, a que acresce uma mudança intensa, rápida e generalizada – “intrageneracional” (Enguita, 2007, p. 33) –, que impele os indivíduos a aprenderem ativamente e a estarem envolvidos em diversos momentos de educação e formação, a ALV foi-se transformando *num direito e, sobretudo, num dever* (Cavaco, 2013). Associada a esta ideia de universalidade da aprendizagem e das qualificações certificadas e não certificadas, em que tudo conta para melhorar o currículo, as sociedades têm requerido dos indivíduos aptidões de empreendedorismo e gestão do seu próprio manancial de competências enquanto recursos económicos e funcionais. São exigidas, para isso, novas etapas de aprendizagem, em concomitância ou alternadas com o trabalho. Esta nova aprendizagem (para atualização, reciclagem, formação contínua, permanente ou recorrente) pode passar pelo retorno à educação formal<sup>1</sup>, ou pela participação em atividades de aprendizagem não formal e informal – intencional ou espontânea (Enguita, 2007). A responsabilização individual dos sujeitos transformou-se num requisito em todas as decisões, desde as mais simples (p. ex. o que vestir ou calçar; o que comprar para comer), até às mais complexas (p. ex. que área de estudos escolher? Que profissão ter no futuro? Por que abordagem terapêutica optar perante uma doença oncológica?). A reflexividade da vida social moderna passou a resultar de uma reforma e exame constantes das práticas sociais, através da informação a que têm acesso (Giddens, 2002).

Perante uma sociedade em que o conceito de mudança já não é suficiente para retratar as sucessivas transformações de todas as dimensões da experiência humana (Beck, 2017; Enguita, 2007), e de acordo com alguns autores (Canário, 2000; Cavaco, 2013; Guimarães, 2012), o imperativo da ALV e a premissa da imposição de uma responsabilização individual, suportada pela ideia de uma *construção, pelos próprios adultos, dos seus destinos*, tem estado na base de um agravamento

---

1 A educação formal consiste nas modalidades que constam do Quadro Nacional de Qualificações, definido pelo Sistema Nacional de Qualificações – Decreto-Lei n.º 396/2007 (2007) e alterado pelo Decreto-Lei n.º 14/2017 (2017).

das desigualdades sociais, por colocar os adultos menos escolarizados em situações desfavoráveis, *abandonados e responsáveis pela sua própria desgraça e insucesso* (Cavaco, 2013; Guimarães, 2012). Note-se que estamos perante adultos a quem se atribuem dificuldades em aceder e gerir a informação e em interiorizar a necessidade de serem *auto gestores* da sua vida e das suas próprias aprendizagens, pelo que as ofertas não serão suficientes, por si só, para gerarem a procura e a sua participação (Cavaco, 2013). Desta forma, e resistindo ao discurso meritocrático sobre a (não) participação, ancorado nas lógicas da responsabilização, contemplando, ao invés, uma relação entre a agência dos indivíduos, as instituições educativas e os governos reguladores nos Estados Providência (N. Alves, 2020; Boeren et al., 2012), esta falta de envolvimento pode estar menos dependente da autodeterminação e da vontade individual, resultando, em concomitância, de políticas educativas, das suas medidas e programas.

Os conceitos e princípios da ALV foram discorrendo de textos desenvolvidos a partir dos anos 70, por entidades consideradas de referência no campo da educação: UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico). Responsáveis pela reestruturação da conceção sobre a educação, estes textos contribuíram para um reconhecimento generalizado de três propriedades: *i) acontece ao longo da vida* e diz respeito a todo o tipo de aprendizagens (certificadas e não certificadas, intencionais e espontâneas); *ii) decorre em múltiplos contextos da vida*; *iii) e foca-se nos processos de aprendizagem*, ou seja, nos indivíduos, transcendendo os limites impostos pela educação (Desjardins et al., 2006). Para um conjunto alargado de países europeus, o ideal da ALV, ou de uma sociedade aprendente, tornou-se no argumento necessário para uma renovação dos sistemas educativos e formativos, respondendo, sobretudo, aos desafios do crescimento económico (Field, 2000). Depois de resistir *na sombra da recessão económica* (anos 70 e 80) (Field, 2000), na década de 1990, a ALV retorna ao centro das prioridades políticas a ocidente, como é possível atestar nos textos da OCDE (1996), da UNESCO (1996) e do Group of Eight (1999). Este retorno aos “palcos” foi justificado pela premência de as sociedades europeias responderem às exigências e às oportunidades da globalização, do desenvolvimento da ciência e das tecnologias de informação (Field, 2000). Perante a necessidade de fomentar um sentido de cidadania europeia, a inclusão social e a competitividade dos países europeus, a ALV apresentava-se como a melhor via estratégica para a sua concretização (Comissão Europeia [CE], 1994).

Segundo vários autores, a retoma de um debate em torno de uma aprendizagem para lá da educação inicial resultou, sobretudo, de preocupações económicas, que tenderam muitas vezes a reduzir a ALV a uma *missão profissionalizante*, o que

esteve na origem das inúmeras críticas que foram surgindo por parte das chamadas *abordagens humanistas* sobre a educação (Canário, 2013; Cavaco, 2009; Field, 2000; Guimarães, 2012; Lima, 2005). Estes debates em torno da transição de uma educação permanente dos anos 70 (que entendia a educação de adultos como projeto de transformação social), para uma aprendizagem ao longo da vida nos anos 90 (cujo enfoque seria a adaptação social, à luz de uma ideologia neoliberal e individualista), tinham na sua base uma crítica dirigida, sobretudo, à influência da União Europeia e da crise económica, na adoção de um modelo de políticas educativas orientado por uma lógica mercantilizante (Aníbal, 2014; Barros, 2011). De acordo com os defensores da educação permanente, esta mercantilização havia tornado o aprendiz num consumidor e o educador (bem como a instituição educativa) num fornecedor, fazendo da educação uma “coisa” transacionável (Biesta, 2006). Contudo, outras vozes foram defendendo que o enfoque na *aprendizagem* não negligenciava a educação, uma vez que alargava o seu campo de ação, incluindo outros elementos e atores. De acordo com esta premissa, a aprendizagem (ao longo da vida) não deveria ser entendida como uma oposição ou antítese aos ideais da educação permanente, mas antes como a ligação entre a educação e a complexidade das sociedades atuais (Milana et al., 2017).

Neste debate, importa ter presente que as mudanças ocorridas nas últimas décadas transformaram o conhecimento e a informação em recursos relevantes na organização das sociedades atuais (Costa et al., 2007; Stehr, 2007), onde aprender ao longo da vida emerge como uma necessidade inexorável de integração e *sobrevivência* no mundo social contemporâneo. Nos textos e relatórios mais recentes (Comissão Europeia [CE], 2019; OCDE, 2019, 2020; UNESCO, 2019, 2020), a ALV tem-se apresentando sob a égide de múltiplos usos e propósitos, assumindo-se como uma *oportunidade de todos e para todos* (UNESCO, 2019). Aprender ao longo da vida continua a surgir como uma chave para a gestão dos múltiplos desafios que a humanidade enfrenta, preparando as pessoas para lidar com a mudança e para construir um futuro. Esta aprendizagem visa a igualdade de oportunidades e a inclusão social, traduzindo-se numa ferramenta imprescindível na reconversão, ou progressão profissional em situações de crise e de desemprego, melhorando a empregabilidade (OCDE, 2019, 2020; UNESCO, 2020) e promovendo a cidadania e a coesão social. O entendimento partilhado sobre a ALV, nestes documentos, não a dissocia de uma missão de concretização de um potencial e crescimento pessoal, ou do exercício de uma cidadania ativa, informada e responsável, nem mesmo da defesa da sustentabilidade ambiental (CE, 2019; Council Recommendation of 19 December 2016, 2016; UNESCO, 2020). A ALV consubstancia-se num instrumento de preservação democrática contra a desinformação e o populismo, ao mesmo tempo



que fomenta a saúde pública e o bem-estar. Contempla-se, nesta visão, uma multiplicidade de ofertas, de atores e de públicos da aprendizagem, educação e formação de adultos (CE, 2019).

De acordo com a perspectiva teórica defendida por Ávila, somente uma concepção integradora destas duas visões político filosóficas (educação permanente e aprendizagem ao longo da vida) poderá, efetivamente, contribuir para uma análise sociológica das dinâmicas inerentes à aprendizagem, educação e formação de adultos (Ávila, 2008). Assim, considera-se que as críticas que denunciam a ALV como uma expressão que ilustra uma rutura de paradigma e uma erosão dos ideais da educação permanente (M. G. Alves et al, 2010; Canário, 2013; Cavaco, 2009; Guimarães, 2012; Lima, 2005), embora reveladoras das orientações dos decisores políticos, não são suficientes para captar a complexidade das dinâmicas em curso (Aníbal, 2014). Importa, por exemplo, conhecer o desenho concreto das políticas implementadas (a quem se dirigem, como são financiadas, que modalidades são implementadas, que metodologias são mobilizadas e que competências são desenvolvidas) e os seus impactos, para lá dos discursos e das suas bases ideológicas, captando os seus efeitos à escala individual e percebendo as várias dimensões da vida afetadas, ou não, pelas experiências de participação em atividades de ALV — p. ex. um maior investimento na aprendizagem, educação e formação de adultos e os seus impactos no desenvolvimento dos quatro pilares da educação da UNESCO (2011): *i) aprender a conhecer (a aprender); ii) aprender a fazer; iii) aprender a conviver e iv) aprender a ser*, e na concretização de um envolvimento continuado e alargado em dinâmicas de aprendizagem.

No caso específico de Portugal, a educação e formação de adultos, e dessa forma a própria ALV, tem sido marcada pela falta de consenso político e por estar demasiado dependente de fundos europeus, o que tem resultado numa forte intermitência das políticas públicas (Araújo, 2015; Canário, 2013; Capucha, 2018; Carvalho da Silva, 2022; Guimarães, 2012).

A ambiguidade em torno da ALV também se faz sentir nas diferentes percepções no que concerne aos seus desideratos e sentidos (M. G. Alves, 2010; Canário, 2000; Sanz Fernández, 2006). Por exemplo, para aqueles que tiveram uma experiência educativa bem-sucedida, e que se reconhecem como aprendentes capazes, continuar a aprender traduz-se numa experiência enriquecedora, como algo com sentido, positivo e emancipatório e sem obstáculos disposicionais. Desta forma, a participação em atividades de aprendizagem confere-lhes sentido de liberdade e de controlo sobre as suas próprias vidas e sobre a sociedade. Porém, para outros, a pressão para *aprender ao longo da vida* reforça sentimentos de falhanço pessoal e pode apresentar-se como uma forma de controlo social e autoritarismo moral,

como algo que se sentem obrigados a fazer para conseguirem sobreviver em situações limite – como o acesso ao subsídio de desemprego –, e como uma dimensão da vida social na qual não se reveem e que é para *os outros* (Field, 2006). Para todos aqueles que são excluídos destes processos, ou que *escolhem* não participar neles, a generalização do discurso sobre a ALV pode ter um efeito potenciador do seu isolamento social.

Estas diferentes percepções sobre a ALV não podem ser dissociadas de algo para o qual a investigação neste domínio tem vindo, de forma sistemática a alertar. A participação em atividades de ALV depende fortemente da educação de base e das competências previamente desenvolvidas (ou não). Com efeito, a educação formal<sup>2</sup> tem sido identificada como aquela que permite a preparação dos indivíduos, desde logo através da aquisição de competências de leitura e de outras ferramentas necessárias para transformar outras aprendizagens em novas competências, motivando e permitindo o seu envolvimento em atividades propiciadoras de novas aprendizagens (Ávila, 2008; Benavente, 1996). A educação formal constitui também, muitas vezes, uma barreira imposta pelas próprias instituições de educação e formação. Veja-se, a título ilustrativo, o caso de Portugal, em que o acesso a modalidades formais e não formais de aprendizagem, principalmente aquelas que constam do Catálogo Nacional de Qualificações<sup>3</sup>, estão dependentes do nível de escolaridade detido pelos indivíduos, o que diminui a sua liberdade de escolha relativamente ao seu percurso formativo, limitando a sua capacidade de reconversão ou de progressão profissional e, conseqüentemente, a sua participação neste tipo de atividades de aprendizagem (Carvalho da Silva, 2019).

Os resultados dos Inquéritos à Educação e Formação de Adultos, deram ainda conta de que os adultos menos escolarizados têm sido os que menos participam em modalidades de ALV, enquanto os mais escolarizados têm sido aqueles que mais se envolvem noutras aprendizagens (N. Alves, 2020; Ávila, 2020; Ávila & Aníbal, 2019; INE, 2013, 2017; OCDE, 2003; Riddell et al., 2012; Robert 2012). Em linha com essas conclusões, existe um elemento comum nos discursos das três entidades de referência em torno da ALV: OCDE, UNESCO e Comissão Europeia (Carvalho da Silva, 2022) – relacionado, exatamente, com esta preocupação sobre *estes outros*

---

2 O conceito de educação formal, não formal e informal surge alinhado com a proposta de definição do Eurostat e do IEFA (INE, 2017, p. 1): “o conceito de aprendizagem ao longo da vida, compreende a participação em alguma atividade de educação formal – ministrada em instituições de educação, conducente a um nível de escolaridade – ou não formal – atividade organizada de formação, profissional ou outra, numa dada área de competências, mas que não equivale a um nível de escolaridade”.

3 Para mais informações sobre o Catálogo Nacional de Qualificações consultar: <https://catalogo.anqep.gov.pt/>

que já são considerados os *perdedores* (pobres) *do conhecimento* nas sociedades atuais. Efetivamente, a escolaridade e as qualificações tornaram-se dimensões decisivas das desigualdades de recursos e oportunidades nas sociedades estruturadas pelo conhecimento (Costa, 2012). Outros estudos recentes têm, também, confirmado não só a relação entre a capacitação social e o nível de escolaridade, bem como o papel da dimensão educativa na mobilidade social dos indivíduos (Martins et al., 2016). A apreensão relativamente a este fenómeno tem sido tanto maior, quanto mais se tem compreendido o tamanho do fosso entre *os que têm e os que não têm* recursos educativos e se atesta a presença do designado efeito Mateus (Ávila, 2008; Bertaux, 1977/1979; Merton, 1968). O efeito Mateus, conceito que se inspira na parábola do Evangelho Segundo São Mateus, refere-se a esta ideia de cumulatividade, isto é, de que quanto mais *ricos em conhecimento* forem os indivíduos, mais provável será a expansão das suas aprendizagens e competências, *deixando/fixando* para trás os que menos têm (baixos níveis de escolaridade, baixos rendimentos, precaridade laboral, etc.). O impacto deste efeito extravasa os indivíduos e o seu subgrupo, fazendo-se sentir *intra e inter* países, uma vez que o espaço para aqueles que são reconhecidamente pouco qualificados é praticamente inexistente nas economias do conhecimento, e todos os países que têm lugar nesta *corrida ao desenvolvimento* querem ficar bem posicionados.

A análise da relação entre a educação formal e as restantes formas de aprender (não formal e informal) tem reforçado a conclusão de que são necessárias competências para gerar competências (Desjardins et al., 2006; Lavrijsen & Nicaise, 2017). Esta afirmação encontra eco no reconhecimento da literacia e do nível de escolaridade enquanto competências-chave para o envolvimento noutras situações de aprendizagem, sobretudo aquelas que se baseiam na escrita (Ávila, 2007; Benavente, 1996; Costa, 2003). Porém, e de acordo com os estudos e programas de avaliação de literacia e das competências dos adultos, é possível identificar diferentes níveis de literacia e/ou de participação em atividades de ALV em indivíduos com os mesmos níveis de escolaridade. Assim sendo, torna-se necessário compreender o impacto da qualidade da educação e, sobretudo, dos contextos de mobilização das competências adquiridas (p. ex. a condição perante o trabalho; a profissão e a função desempenhada; as práticas de escrita, leitura e de cálculo na atividade profissional e no quotidiano, ou mesmo a simplicidade das tarefas realizadas no dia-a-dia), lembrando que, para além da importância dos níveis de educação formal, os contextos também podem ser desqualificantes (Benavente, 1996; OCDE, 2016). A inexistência de contextos que mobilizem competências operatórias, consideradas essenciais para aprender ao longo da vida, poderá mesmo resultar na sua diminuição ou desaparecimento.

A menor participação dos menos escolarizados configura um fenómeno multidimensional, por ter na sua génese mais do que uma hipótese explicativa, desde uma preparação débil, por parte da educação formal para o envolvimento noutras aprendizagens, passando por más experiências pedagógicas, falta de autoestima e outras disposições negativas resultantes de *cicatrices aprendentes* (Carvalho da Silva, 2019). A não participação pode, inclusivamente, advir da *incapacidade* destes indivíduos reconhecerem a necessidade de participar para se movimentarem nas sociedades contemporâneas (Desjardins et al., 2006; Lavrijssen & Nicaise, 2017). Assim, e tal como enunciado por vários autores, considera-se fundamental ter presente que são múltiplas as barreiras que contribuem para que os adultos menos escolarizados permaneçam distantes das dinâmicas da ALV, importando evitar visões simplistas ou unidimensionais (N. Alves, 2020; Cross, 1981; UNESCO, 2019).

Neste artigo, procura-se aprofundar o conhecimento sobre o perfil social dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal. Pretende-se mostrar que estamos perante um segmento da população heterógeno e que essa diversidade sociológica se reflete em múltiplas dimensões, nomeadamente nas dinâmicas de participação em atividades de ALV e, conseqüentemente, no modo como terão de ser equacionadas as formas de ultrapassar as barreiras que ainda os mantêm afastados.

## Metodologia

Não existindo dados publicados que incidiam especificamente sobre a população pouco escolarizada que não melhorou as suas qualificações através de processos formais de educação e formação de adultos, ou seja, sobre aqueles que, tendo qualificações escolares reduzidas, têm permanecido à margem da sociedade educativa, na sua dimensão formal, a pesquisa foi realizada através da análise de dados secundários da edição de 2016 do Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INE, 2016a).

O acesso aos microdados da edição de 2016 do IEFA ocorreu ao abrigo do Protocolo entre o Instituto Nacional de Estatística (INE), a Fundação para Ciência e tecnologia (FCT) e o Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior assinado, a 23 de dezembro de 2008, que permite o acesso a dados recolhidos pelo INE no âmbito de atividades de investigação.

Trata-se de uma operação estatística quinquenal, realizada em Portugal desde 2007 e conta com 3 edições: 2007, 2011 e 2016. Como inquérito europeu, os

instrumentos são concebidos pelo Eurostat e cabe ao INE a sua adaptação, desenho da amostra e recolha de informação no território nacional. Em 2016, a população alvo foi a população residente em Portugal (Continente e Ilhas) com idades entre os 18 e os 69 anos, a viver em alojamentos familiares de residência principal. A amostra é probabilística, estratificada e multietápica e abrangeu 14 211 inquiridos.

Respeitando as fontes utilizadas, os conceitos de aprendizagem formal, não formal e informal utilizados ao longo desta investigação são os do IEFA (INE, 2016b), que por sua vez mobiliza a proposta conceptual do Eurostat.<sup>4</sup>

Os desafios de trabalhar com dados secundários, estiveram presentes na análise dos microdados. Embora muito rico, com um conjunto alargado de variáveis, e apoiado numa amostra representativa da população, o IEFA está desenhado para captar sobretudo a participação, ou não, da população em atividades de ALV no ano anterior ao ano em que decorre a sua aplicação, não existindo nenhum indicador que responda diretamente às necessidades da presente pesquisa, ou seja, que identifique os adultos pouco escolarizados que, após a saída da escola, não retomaram processos de educação formal em adultos.

Ainda assim, foi possível, a partir das variáveis existentes e mobilizando um conjunto articulado de operações, delimitar esses inquiridos<sup>5</sup>. Em primeiro lugar, foram selecionados todos aqueles que detinham uma escolaridade igual ou inferior ao 3º ciclo (inclusive os que tivessem nenhum nível de escolaridade completo e que à data do inquérito não estivessem a estudar). Posteriormente, e uma vez que se pretendia identificar os inquiridos que, tendo baixa escolaridade, não foram abrangidos por percursos de educação formal em adultos, foi necessário saber a idade de conclusão do grau de escolaridade mais elevado alcançado. Com base nas variáveis disponíveis na base de dados — *idade*, à data do inquérito, e *ano de conclusão do nível de escolaridade mais elevado completo* — construiu-se uma nova variável, a idade de conclusão da educação formal. Finalmente, relacionando essa variável com o grau de escolaridade, foram selecionados os indivíduos com uma escolaridade inferior ou igual ao 3º ciclo do ensino básico cuja conclusão do nível de escolaridade mais elevado completo ocorreu numa idade igual ou inferior aos 18 anos.

---

4 “Aprendizagem formal: educação ou formação ministradas em instituições de educação ou formação, em que a aprendizagem é organizada, avaliada e certificada sob a responsabilidade de profissionais qualificados. Constitui uma sucessão hierárquica de educação ou formação, na qual a conclusão de um dado nível permite a progressão para níveis superiores; Aprendizagem não formal: formação que decorre normalmente em estruturas institucionais, devendo conferir um certificado de frequência de curso. Esta certificação não é normalmente reconhecida, pelas autoridades nacionais, não permitindo a progressão na sucessão hierárquica de níveis de educação e formação; Aprendizagem informal: processo consciente e voluntário de aquisição de conhecimentos, competências e atitudes.” (INE, 2016b, p.112).

5 A preparação dos dados e a análise estatística foi realizada com recurso ao software IBM-SPSS.

Desta forma, ficaram delimitados os inquiridos que integram o segmento da população alvo da presente investigação.

Seguiu-se a análise estatística dos dados, com a qual se procurou responder aos objetivos da pesquisa. Num primeiro momento, apurou-se o peso no conjunto da população deste grupo de inquiridos e, com base em ferramentas de análise estatística descritiva univariada, foram analisadas as suas principais características sociodemográficas.

O mapeamento e caracterização sociográfica levados a cabo permitiram perceber a forte heterogeneidade social que atravessa este segmento da população e conferiu a necessidade e a pertinência de aprofundar a identificação dos vários perfis sociais da população portuguesa pouco escolarizada que tem permanecido à margem das *sociedades aprendentes*.

O exercício metodológico exigido para lidar com objetos de configuração complexa transporta na sua base o desiderato de traduzir essa complexidade, mobilizando abordagens multidimensionais e relacionais. Perante um objeto cuja compreensão depende de múltiplos fatores, importa desenvolver abordagens estruturais que permitam captar a sua multidimensionalidade. Assim, e sem que se perca a individualidade de cada fator, procura-se apreender a sua interdependência e as configurações que surgem da sua interação, valorizando, dessa forma, a análise do sistema de relações que ganha forma entre eles (Carvalho, 2008/2017).

Com esse objetivo, recorreu-se à Análise de Correspondências Múltiplas (ACM) (Carvalho, 2008/2017), que permitiu apreender as características de multidimensionalidade do objeto de estudo, através de uma abordagem estrutural, cuja operacionalização se suportou em indicadores qualitativos. Para o efeito e procurando-se realizar uma análise relacional sobre os múltiplos atributos que caracterizam estes indivíduos, foi selecionado um conjunto de indicadores de caracterização sociográfica, como o sexo, a idade, a escolaridade, a condição perante o trabalho e o grupo profissional.

A representação gráfica dos dados, sobre este fenómeno complexo, num plano bidimensional<sup>6</sup> que exhibe as diferentes combinações das suas propriedades, a ACM permitiu captar as relações estatísticas entre as múltiplas variáveis e categorias em análise, permitindo conhecer a estrutura dessas relações (Carvalho, 2008/2017). Foi assim possível identificar os primeiros contornos dos diferentes perfis sociais presentes neste segmento da população portuguesa.

---

6 Dimensão 1: inércia 0,539; alfa de Cronbach 0,786; Dimensão 2: inércia 0,293; alfa de Cronbach 0,396.

Os perfis identificados na ACM foram, posteriormente, delimitados empiricamente com o recurso à Análise de Clusters. Assim, a partir das coordenadas dos objetos (os indivíduos em análise) nas duas primeiras dimensões da ACM aplicou-se a um método de agrupamento não hierárquico (K-Means clusters) para assegurar a sua classificação em diferentes grupos, ou *clusters*, refletindo as configurações emergentes na ACM. A delimitação destes perfis tipo permitiu aprofundar a leitura da complexidade e diversidade do objeto estudo.

## Resultados

### *A caracterização da população portuguesa que tem ficado fora da educação formal, em Portugal*

Por não exercerem todos a mesma atividade profissional, o que inviabilizou a sua redutibilidade a uma categoria de *mundo social*, estes adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal podem ser entendidos enquanto *categoria de situação social* (Bertaux, 2020), o que permite a pressuposição de que estes partilhem os mesmos constrangimentos, tensões e a mesma pressão para lógicas de ação que respondam à sua situação (Carvalho da Silva, no prelo).

Criadas as condições para mapear este fenómeno a partir do IEFA (INE, 2016a) atestou-se que o segmento dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal representa 42% dos inquiridos. Quer isso dizer que, em Portugal, perto de metade da população tem escolaridade muito reduzida (inferior à atual escolaridade obrigatória) e não frequentou, com sucesso, percursos formais de educação na idade adulta. Analisando as principais características destes indivíduos, apercebemo-nos de que têm uma presença muito expressiva transversal no território nacional (Tabela 1), que tende a acompanhar de algum modo a distribuição demográfica no país, ressaltando-se a presença no Norte (40,2%), seguida da zona centro com 21,3% e Área Metropolitana de Lisboa (21%). Juntas, estas áreas concentram cerca de 82% do total deste segmento.

Quando dirigimos o nosso olhar para outras características deste grupo, é possível voltar a atestar a sua transversalidade. Atendendo à condição perante o trabalho (Tabela 2), observa-se a presença nas várias categorias em análise, embora com maior incidência nos indivíduos empregados, com perto de 60%, e nos inativos, com aproximadamente 30%. Perto de 15% encontravam-se, à data da inquirição, desempregados.

Debruçando-nos sobre os seus níveis de escolaridade (Tabela 3), é possível observar que a maioria detém entre o 2º e o 3º ciclo do ensino básico (53%),

**Tabela 1** Distribuição geográfica dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, em Portugal (%)

Norte	40,2
Centro	21,3
Área Metropolitana de Lisboa	21,0
Sul	11,3
Ilhas	6,3
Total	100,0

Fonte: Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INE, 2016a). Cálculos próprios.

**Tabela 2** Condição perante o trabalho dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, em Portugal (%)

Empregado	55,7
Desempregado	14,3
Estudante	0,3
Inativo	29,7
Total	100,0

Fonte: Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INE, 2016a). Cálculos próprios.

**Tabela 3** Nível de escolaridade dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, em Portugal (%)

Nenhum	6,2
1º ciclo	41,3
2º ciclo	25,1
3º ciclo	27,4
Total	100,0

Fonte: Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INE, 2016a). Cálculos próprios.

apesar de que, sozinho, o nível com maior expressão é o do 1º ciclo do ensino básico (41,3%).

Considerando a sua distribuição por outros indicadores como o sexo, ou os grupos etários, e apesar das diferentes incidências, foi possível atestar, uma vez mais uma *transversalidade multidimensional* da população adulta pouco escolarizada que tem ficado de fora da educação formal. Na distribuição por sexo, as diferenças são muito ténues, com os homens a representarem cerca de 52%. No entanto, relativamente à distribuição por escalões etários (Tabela 4), a maior concentração deste segmento compreende os indivíduos com idades entre os 45 e os 69 anos (67%), sendo parca a presença nos escalões mais jovens com apenas 4%, entre os 18 e os 24 anos.

Esta distribuição etária corrobora outros autores (Capucha, 2018) que alertam para a existência de um hiato geracional relativamente à escolaridade em



**Tabela 4** Escalões etários dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, em Portugal (%)

18-24 anos	4
25-34 anos	11
35-44 anos	18
45-54 anos	24
55-64 anos	28
65-69 anos	15
Total	100

Fonte: Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INE, 2016a). Cálculos próprios.

Portugal, tendo de um lado os mais velhos e menos escolarizados e do outro os mais novos e mais escolarizados. A este hiato acresce a vulnerabilidade que discorre do défice de qualificações, com o seu impacto e relevância, já atestados, num menor envolvimento posterior com a ALV (Capucha, 2018). A missão da educação e formação de adultos seria esbater essa diferença, focando as suas iniciativas nos adultos mais velhos e menos qualificados. O que estes dados revelam é que as diferentes iniciativas que resultaram das políticas públicas nacionais de educação e formação de adultos, ainda demasiado dependentes de fundos europeus e, por isso, extremamente voláteis e descontínuas na sua forma e duração, não têm conseguido alcançar o público estratégico, demonstrando, por isso, a sua ineficácia e falhando na sua missão (Carvalho da Silva, 2022; CE, 2019).

Complementando a análise realizada, seguindo pistas deixadas por análises sobre a existência de uma correlação entre a escolaridade dos indivíduos e os níveis de escolaridade dos seus pais (INE, 2013, 2017), procurou-se concretizar um olhar extensivo sobre as origens sociais deste segmento. Assim, através das variáveis: *escolaridade do pai* e *escolaridade da mãe*, observou-se que os adultos pouco escolarizados que têm permanecido à margem da educação formal, são filhos de pais com níveis muito baixos de escolaridade (entre o Nenhum grau e o 1º ciclo do ensino básico), as mães de 50% dos inquiridos são analfabetas (Nenhum grau de escolaridade) e no caso dos pais, 50% possui apenas o 1º ciclo do ensino básico. Note-se que nenhum destes indivíduos tem pais com uma escolaridade para lá do ensino secundário, o que parece confirmar que estamos perante efeitos de reprodução e produção antroponómica fortemente enraizados nas famílias e com os quais tem sido difícil romper, apesar da melhoria evidente das qualificações escolares das gerações mais novas. (Bertaux, 1977/1979; Bourdieu & Passeron, 1970). Mesmo nos casos em que foi alcançada a escolaridade obrigatória vigente na época em que estes indivíduos frequentaram a escola, tal não parece ter sido suficiente para assegurar a sua participação posterior em atividades de ALV e, em particular, para retomar

processos de educação formal que lhes permitam acompanhar as crescentes exigências neste domínio.

Estes resultados tornam evidente um caminho de desvantagem cumulativa, que tem sido demonstrado por vários autores, em que os menos favorecidos abandonam a escola precocemente, não regressam como adultos à educação formal e são remunerados com os salários mais baixos (Elman & O’Rand, 2004). Efetivamente, o que daqui se pode deduzir é a dependência da aprendizagem ao longo da vida do capital escolar das famílias e dos contextos e das redes de sociabilidade dos indivíduos. Assim sendo, atestar a presença de níveis tão baixos, ou inexistentes, de escolaridade na família de origem, deverá ajudar-nos a compreender um dos motivos que poderá estar na gênese do não retorno à educação formal e que poderá ainda significar a existência de uma relação débil com as restantes atividades e formas de aprendizagem (não formal e informal). Ao mesmo tempo, deixa clara a necessidade de uma intervenção mais bem-sucedida no que concerne ao retorno destes “pais” menos escolarizados a ofertas de educação e aprendizagem de adultos, tornando possível romper com uma espécie de *círculo vicioso* da reprodução.

O perfil de emprego em Portugal revela uma evolução no sentido da terciarização e digitalização da atividade, que se traduz num aumento da percentagem da população empregada nas áreas dos serviços (69%), entre os quais se destacam as atividades de comércio e reparação de veículos (20%), saúde e serviços de apoio social (14,2%) e educação (12,5%) (INE, 2020a). A maioria da população ativa portuguesa detém uma escolaridade entre o “sem nível de escolaridade” e o “nível básico de escolaridade” (aproximadamente 50% – NUTSII), cerca de 40% tem como atividade principal uma profissão no setor dos serviços (pessoais, proteção e segurança e vendedores) e em atividades intelectuais e científicas (INE, 2021). No que concerne à população portuguesa pouco escolarizada que não retomou a educação formal, aparentemente alinhada com o cenário nacional, apesar de uma distribuição que corrobora a sua transversalidade, este segmento faz-se representar, sobretudo, por profissionais dos trabalhadores da indústria, construção e artífices (24,3%), dos serviços (21,5%) e por trabalhadores não qualificados (16,5%). Juntos, estes setores empregam 62,5% dos indivíduos ativos (e a trabalhar) pouco escolarizados que não aumentaram o seu nível de escolaridade depois de sair da escola (educação inicial) (Tabela 5).

No caso dos serviços, importa refletir sobre a diversidade de atividades abrangidas por esta categoria, evitando enviesamentos de análise, ao lembrar que intrinsecamente compreendem atividades com graus de complexidade e de qualificações muito distintos. Numa tentativa de contornar estas limitações explicativas a propósito do que se deverá entender, estatisticamente, por terciarização das

**Tabela 5** Distribuição por grupos profissionais dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, em Portugal (%)

Grupo Profissional	
Profissões das Forças Armadas	0,2
Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos	5,7
Técnicos de profissões de nível intermédio	6,4
Pessoal administrativo	4,5
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	21,5
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, pesca...	5,4
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	24,3
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	14,9
Trabalhadores não qualificados	16,5
<b>Total</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INE, 2016a). Cálculos próprios.

sociedades, Freire (2001) propôs um desdobramento do terciário em duas outras categorias: uma primeira categoria composta por um terciário mais tradicional e pouco qualificado, intitulado *comércio e serviços*, e uma outra categoria cuja prestação de serviços abrange profissionais mais qualificados, intitulada de *profissional* (citado em Almeida, 2007). Assim, e tendo em conta a divisão proposta por Freire, assumindo que a distribuição deste segmento pelo grupo profissional dos serviços consistirá em trabalhadores da primeira categoria, podemos concluir que cerca de 80% deste segmento se inscreve em trabalhos *menos ou pouco qualificados*, distribuídos da seguinte forma: 21,5% trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores; 24,3% de trabalhadores qualificados da indústria construção e artífices; 16,5% de trabalhadores não qualificados; 14,9% operadores de máquinas e trabalhadores da montagem e 5,4% agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, pesca.

A reflexão sobre a posição dos indivíduos que têm ficado à margem da sociedade educativa, sobretudo na compreensão da extensão dos impactos desse afastamento em relação à educação formal, deverá também considerar os dados do mais recente Inquérito sobre a Identificação das Necessidades de Qualificações nas Empresas (INE, 2020b), no qual se regista uma dificuldade de recrutamento, por parte das empresas, motivada pela falta de formação adequada dos trabalhadores (57,3%). Esta fragilidade em sociedades marcadas, cada vez mais, pela centralidade da educação e da qualificação, é igualmente sublinhada por outros dos resultados desse inquérito (INE, 2020b), que advieram da auscultação sobre as *profissões em que as empresas preveem reduzir o número de trabalhadores*. Os grupos profissionais mencionados foram, exatamente os trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores, bem como o pessoal administrativo e os trabalhadores não qualificados, numa redução prevista de 30,9%, 19% e 15,9%, respetivamente.

Contudo, de acordo com os mesmos resultados, a empregabilidade para os grupos dos agricultores e dos trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca, etc. vai-se mantendo (INE, 2020b), o que poderá contribuir para de algum modo explicar a persistência de adultos ativos pouco escolarizados em Portugal. O mercado de trabalho, apesar do rumo traçado à terciarização, continua a absorver os menos escolarizados. Atualmente, em Portugal, são duas as áreas que referem sentir necessidade deste tipo de trabalhadores: a agricultura (apanha da fruta e de produtos agrícolas) e a construção (canalizadores, eletricitistas, operários qualificados) (INE, 2020a).

Não obstante, a diversidade de atividades que desempenham na sociedade portuguesa, confirma a presença transversal dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal. Pode, assim, concluir-se que o *atavismo da sub-qualificação* marca presença em praticamente todos os grupos profissionais, independentemente da dissemelhança do peso da sua expressão.

*Perfis da população portuguesa pouco escolarizada à margem da sociedade educativa*

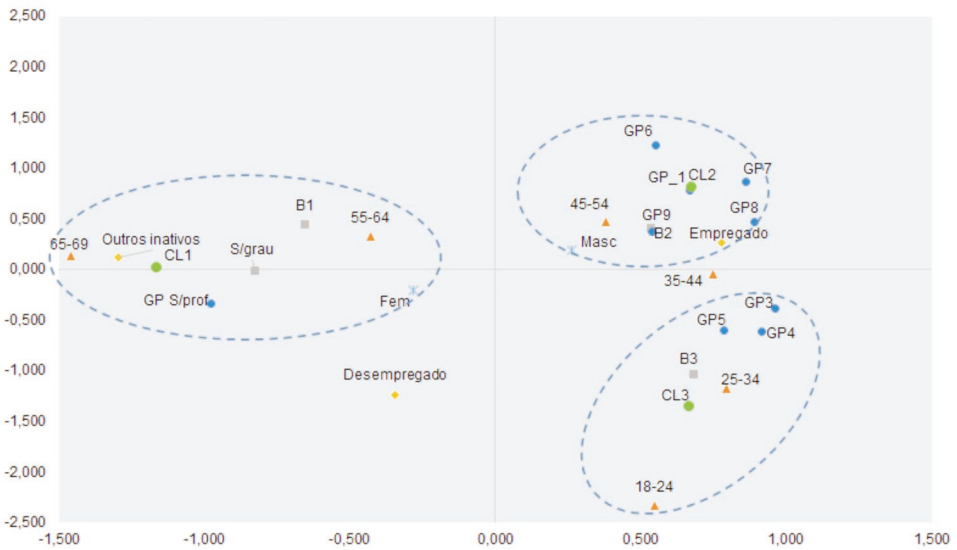
Os resultados já apresentados potenciaram a pertinência analítica da procura de identificação dos principais perfis deste segmento da população, considerando, em simultâneo, os vários indicadores até aqui analisados separadamente.

Foram analisadas as duas primeiras dimensões, e a projeção das categorias das variáveis em análise num plano bidimensional (Figura 1) tornou evidentes as suas associações privilegiadas. A primeira dimensão (eixo horizontal) opõe os menos escolarizados (sem grau ou até ao Básico 1), as mulheres, os mais velhos e os inativos, aos relativamente mais escolarizados, aos homens, aos mais jovens e aos ativos. A 2ª dimensão (eixo vertical) opera sobretudo uma distinção entre estas últimas categorias (as que têm quantificações positivas na dimensão 1), emergindo, por um lado, associações entre modalidades que podemos chamar de “intermédias” (em termos de idade e de escolaridade, por exemplo) e grupos profissionais mais ligados ao operariado e pouco qualificados, e, por outro lado, associações entre a escolaridade mais elevada, as categorias etárias mais jovens e a inserção em atividades profissionais ligadas aos serviços.

A leitura integrada das duas dimensões da ACM permite, então, delimitar três perfis sociais cujas principais características se enunciam em seguida sumariamente.

Um perfil composto sobretudo por indivíduos entre os 55 e os 69 anos, sem grau de escolaridade ou escolaridade muito reduzida (B1), sem atividade profissional, reformados e domésticas (aqui designados outros inativos).

Outro perfil que associa os escalões etários intermédios (em especial entre os 45 e 65 anos), ao 2º ciclo do ensino básico, aos empregados e inseridos nos



**Figura 1** Perfis da população portuguesa à margem da sociedade educativa  
 Fonte: Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INE, 2016a). Cálculos próprios.

seguintes grupos profissionais – GP: representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos (GP1); agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta (GP6); trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices (GP7); operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem (GP8); e trabalhadores não qualificados (GP9).

Um último perfil constituído por indivíduos com idades entre os 18 e os 34 anos, com o 3º ciclo do ensino básico e que se inscrevem tendencialmente nos seguintes grupos profissionais – GP: técnicos e profissões de nível intermédio (GP3); pessoal administrativo (GP4); e trabalhadores de serviços pessoais, proteção e segurança e vendedores (GP5). De notar que a categoria “desempregado” se aproxima deste último grupo (por referência à sua coordenada na dimensão 2) e também do primeiro grupo (por referência à sua coordenada na dimensão 1).

O resultado de uma primeira tentativa, meramente descritiva, de classificar cada perfil atendendo às suas características mais expressivas, é o seguinte:

Perfil 1 – *Mais velhos e inativos*

Perfil 2 – *Ativos e empregados*

Perfil 3 – *Jovens entre o emprego e o desemprego*

A partir dos resultados da ACM foi realizada uma análise Clusters que permitiu classificar os inquiridos em cada um dos três perfis atrás descritos. Este procedimento permitiu conhecer o seu peso relativo na amostra e ainda precisar a relação com as variáveis mobilizadas. Note-se que, no plano apresentado, os três grupos resultantes da análise de clusters (CL1, CL2 e CL3) estão projetados enquanto variáveis suplementares para facilitar a sua correspondência com os perfis analisados.

Entre os inquiridos pouco escolarizados que não retomaram processos formais de educação e formação de adultos, o grupo mais expressivo corresponde ao perfil 2, com um peso de 40%. Segue-se, com valores muito próximos – 37% – o perfil 1, e com um peso um pouco mais baixo o perfil 3 – 23%.

O cruzamento de cada perfil com as variáveis sociográficas utilizadas na sua identificação demonstra que, na distribuição pela escolaridade, o perfil dos *mais velhos e inativos*, é constituído por indivíduos que têm ou nenhum grau de escolaridade (10, 8 %) ou o 1º ciclo do ensino básico (cerca de 70%). Já o perfil *dos ativos e empregados* distribui-se entre o 1º ciclo (40%) e o 2º ciclo (42%). Dos indivíduos do perfil dos *jovens entre o emprego e o desemprego*, 84% detêm o 3º ciclo do ensino básico.

Relativamente ao sexo, enquanto no perfil dos adultos *mais velhos e inativos*, predominam as mulheres (60%), no perfil dos *ativos e empregados* é o sexo masculino que prevalece (63%). No perfil dos *mais jovens* a distribuição por sexo é equilibrada (feminino – 50,1%; masculino – 49,9%). Não deixa de ser interessante perceber o impacto de medidas como a escolaridade obrigatória, a própria evolução dos direitos da mulher e a luta pela igualdade género, acompanhados pelo princípio de universalização do acesso à educação, que surge espelhado, de alguma forma, na distribuição destes perfis por sexo, desvelando aquilo que se pode considerar uma mudança de rumo e até mesmo um esbatimento das desigualdades de género ao longo do tempo. Esta ideia *das mulheres a aprender e os homens a trabalhar*, que foi figurando em alguns estudos (Hayes & Flannery, 2000; McGivney, 2004) poderá ajudar a compreender a contra tendência observada entre o perfil dos *mais velhos e inativos* e o dos *ativos e empregados*, mas parece já não encontrar eco na compreensão do fenómeno observado no caso do perfil dos *mais jovens*, uma vez que estes valores se aproximam, podendo traduzir uma mudança rumo a uma maior igualdade de género entre os mais novos. No que diz respeito, por exemplo, à participação em modalidades de educação (e formação) formal, de acordo com a análise de Natália Alves (2020), a variável sexo surge como aquela que tende a ser menos discriminatória.

Quanto à condição perante o trabalho, o perfil dos *mais velhos e inativos* compreende 79,6% de inativos e 19,5% de desempregados, enquanto o perfil dos *ativos e*

empregados é 100% composto por empregados. No perfil dos mais *jovens*, apesar da maior fatia estar empregada (67,5%), 30% são indivíduos desempregados. No que concerne aos grupos profissionais, a sua distribuição é a seguinte: no perfil dos *ativos e empregados*, 30% integram o grupo dos trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices, 19% são trabalhadores não qualificados, 17% pertencem ao grupo dos operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem, 7,5% estão no grupo dos representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos; e 7,4% são do grupo dos agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta. Relativamente ao perfil dos *jovens entre o emprego e o desemprego*, 27,5% são trabalhadores de serviços pessoais, proteção e segurança e vendedores, cerca de 10% pertencem ao grupo dos técnicos e profissões de nível intermédio e 7% integram o grupo do pessoal administrativo. No entanto, note-se que 33,5% destes indivíduos não têm profissão, o que poderá representar o grupo daqueles que estão em fase de desemprego, ou que ainda não integraram o mercado de trabalho (designados por NEET), sublinhando esta ideia de se tratar de um grupo em suspenso, indefinido, quer relativamente à educação formal e à ALV, quer em relação ao emprego. Neste campo importa ainda lembrar o impacto do desemprego oculto — “oculto porque, normalmente, não aparece nas estatísticas, porque se mascara de trabalho clandestino, em part-time e temporário” (Pais, 2001, p. 25). Esta indefinição tem surgido retratada em estudos sobre a juventude e a transição para a vida adulta como os de Vieira et al. (2020), Ferreira et al. (2017) e N. A. Alves et al. (2011), entre outros, que foram dando conta das condições de imprevisibilidade a que os jovens estão sujeitos no dia-a-dia, consequência de uma integração laboral muitas vezes de duração imprevisível, de baixos níveis remuneratórios e de contextos cada vez mais incertos e instáveis.

*Participar ou não participar, essa é a questão: a relação com a ALV dos três perfis de adultos pouco escolarizados que têm ficado à margem da sociedade educativa, em Portugal*

As práticas e atitudes dos três perfis identificados relativamente à ALV foram analisadas através da informação presente no IEFA (INE, 2016a) sobre a participação em atividades de ALV. Reportando-se a atividades realizadas no ano anterior à aplicação do inquérito por questionário, o IEFA tem como principal objetivo dar conta das taxas de participação em atividades de aprendizagem formal, não formal e informal. Embora a delimitação da amostra nos tenha levado a circunscrever a análise aos inquiridos que não concluíram nenhum processo de educação formal em adultos, procurou-se, ainda assim, perceber, se teriam participado nesse tipo de

atividades no ano de referência do IEFA. Quando analisamos a participação em atividades de educação não formal, observamos, como seria de esperar, taxas de *não participação* muitíssimo elevadas, as quais vão decrescendo regularmente do perfil 1 até ao perfil 3: entre os *mais velhos e inativos* situa-se nos 91,8% e no perfil dos *mais jovens, entre o emprego e o desemprego* é de 59,9%. Assim, se a maioria dos indivíduos deste segmento não participou em modalidades de educação não formal nos últimos 12 meses anteriores à aplicação do IEFA, devem ser assinaladas diferenças importantes consoante o seu perfil social, com os mais jovens e mais escolarizados a serem os mais abrangidos por esse tipo de atividades e podendo representar tentativas de retorno sem sucesso ou ainda não concluídas.

Tentando perceber amiúde, para lá da participação, as atitudes sobre o envolvimento ou distanciamento de cada um destes perfis com ALV, atestou-se que foram poucos os que não tendo participado, queriam ter participado em atividades de aprendizagem (na ordem dos 20% em cada perfil, com um ligeiro aumento, 23% no caso do perfil dos *jovens e mais escolarizados*). Foram ainda menos os que participaram e quiseram participar mais, havendo novamente uma acentuada discrepância entre perfis, perante as quais urge refletir: apenas 3% no perfil dos *mais velhos e menos escolarizados*, 15% no perfil dos *adultos em idade ativa e pouco escolarizados*, e 23% no perfil dos *jovens e mais escolarizados*. A reflexão a este respeito terá necessariamente de convocar o conhecido efeito Mateus, recorrentemente mencionado no quadro da análise das práticas de ALV. Mesmo quando estamos em presença de baixos níveis de escolaridade, o número de anos de formação marca presença na relação (desigual) com a ALV, voltando a penalizar tanto mais os indivíduos quanto mais baixos forem os seus níveis de escolaridade. Se nos detivermos sobre a *não participação sem intenção de participar*, encontramos uma maioria expressiva de 71% no perfil dos *mais velhos e inativos*, seguida de cerca de 45% no perfil *ativos e empregados*, e decrescendo para 33% no caso do perfil dos *jovens entre o emprego e o desemprego*. Ao mesmo tempo, dos poucos que participaram, foram os perfis dos *jovens e dos ativos e empregados* que mais se destacaram, apresentando a maior percentagem dos que *não quiseram participar mais* (10,4% e 19,8% respetivamente).

Um outro dado relevante remete para o facto de a maioria dos adultos pouco escolarizados que não retomaram processos de educação formal *não procurou informações sobre educação e formação* nos últimos 12 meses que antecederam a aplicação do inquérito (95%, 92% e 77%, respetivamente). Estes resultados deverão consubstanciar as preocupações das políticas públicas de educação e formação de adultos, por serem indícios de lacunas na comunicação e na passagem desta ideia da ALV como valor fundamental, acrescido de um possível desajuste entre as ofertas e as suas modalidades e este público específico.



*Aprendizagem não formal e impactos na vida profissional*

Relativamente à participação dos adultos em atividades de aprendizagem não formal foi possível observar que, à luz do que foi apurado relativamente ao conjunto da população nacional, em que a participação em atividades de aprendizagem não formal (45,2%) se destacou positivamente da participação em atividades de educação formal (11,3%) (INE, 2017), também a participação dos sujeitos em análise confirmou esta tendência. Se a inexpressividade da participação na educação formal é expectável atendendo, sobretudo, às características do segmento em análise, os valores referentes à participação em atividades não formais de aprendizagem parecem desvelar a estreita relação entre este tipo de aprendizagens e as políticas de emprego (N. Alves, 2020). Senão, veja-se o aumento significativo dos valores da participação entre o perfil dos mais velhos e inativos (8,2%) e os restantes dois perfis: ativos e empregados (34,9%) e jovens entre o emprego e o desemprego (40,1%).

A participação em atividades de ALV (educação formal e aprendizagem não formal), também ela distinta entre os três perfis, reflete este envolvimento (ou a falta dele) em atividades formais e não formais de aprendizagem: 8,5% no perfil 1; 35,2% no perfil 2 e 43,7% no perfil 3. Os resultados corroboram o que outros estudos têm revelado (N. Alves, 2020; Ávila & Aníbal, 2019; Boeren, 2016; Desjardins et al., 2006) de que a participação diminuiu com a idade e perante níveis mais baixos de escolaridade e que, mesmo entre os pouco escolarizados, são os mais jovens e mais escolarizados que mais participam em atividades de ALV.

Retomando a participação em atividades de aprendizagem não formal, o IEFA (INE, 2016a) mediu o impacto da sua frequência através de diferentes indicadores, como por exemplo, se esta contribuiu para arranjar um trabalho, ou para aceder a um aumento, para ser promovido, ou para melhorar o desempenho ou ainda se permitiu assumir novas responsabilidades no trabalho. A análise dos resultados apurados deste impacto nos três perfis de adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal (Tabela 6), permitiu observar uma ausência de impactos positivos na capacidade destes indivíduos conseguirem um emprego, e na possibilidade de melhorarem a sua condição laboral (ser promovido; ser aumentado).

Note-se que, apesar de maioritariamente inexpressivo o impacto da aprendizagem não formal melhora ligeiramente para os perfis de indivíduos ativos, tanto os mais jovens, como os outros, no que concerne à atribuição de novas responsabilidades no trabalho. O mesmo se verifica na melhoria do desempenho, que resulta da auto percepção destes indivíduos relativamente aos resultados da sua própria aprendizagem. Curiosamente, a posição dos indivíduos em relação aos impactos

**Tabela 6** Impacto da frequência de atividades de aprendizagem não formal na vida profissional dos três perfis da população pouco escolarizada que não retomou a educação formal, em Portugal (%)

Impactos da educação não formal	Mais velhos e inativos		Ativos e empregados		Jovens entre o emprego e o desemprego	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Arranjar um trabalho	7,3	92,7	4,5	95,5	10,0	90,0
Ser aumentado	0,6	99,4	4,2	95,8	10,0	90,0
Ser promovido	1,1	98,9	4,4	95,6	5,4	94,9
Melhorar o desempenho	16,1	83,9	25,2	74,8	30,2	69,8
Novas responsabilidades no trabalho	5,0	95,0	35,2	64,8	35,4	64,6

Fonte: Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INE, 2016a). Cálculos próprios.

da aprendizagem não formal parece mudar ligeiramente quando o foco desse impacto são as atividades desenvolvidas, percebendo-se uma melhoria de desempenho, ou novas responsabilidades no trabalho. Sublinhe-se que, todavia, em todas as questões colocadas a este respeito o “não” é predominante em todos os perfis, destacando-se de forma mais acentuada nos *mais velhos e inativos*.

Apesar de a participação em atividades de aprendizagem não formal ser a modalidade que mais tem contribuído para o aumento da taxa global de participação dos adultos em atividades de ALV<sup>7</sup> (INE, 2017), parece existir ainda uma reduzida valorização destas aprendizagens por parte do mercado de trabalho e das empresas, o que pode constituir um obstáculo ao seu alargamento.

#### *A participação em atividades informais de aprendizagem*

Um dos objetivos deste recorte também passou por compreender se é possível atestar, em cada um dos perfis, a presença do efeito Mateus por referência a outras atividades de aprendizagem ao longo da vida, não circunscritas à formalidade e não formalidade das ofertas. Tal como definidas no quadro do IEFA, consubstanciaram-se em atividades de aprendizagem intencionais, mas são suportadas pela informalidade e são entendidas pela UNESCO (2019) como o núcleo da própria ALV. Efetivamente, as pessoas envolvem-se em múltiplos contextos ao longo do seu ciclo de vida, e apesar da importância já aqui referida do contexto profissional enquanto gatilho e incentivo para o eventual envolvimento em atividades contínuas de aprendizagem, também a casa, a família, a escola dos filhos, a comunidade e diversas práticas de lazer podem ser contextos de aprendizagem. Todos estes

7 No IEFA a participação em ALV inclui a participação em atividades de aprendizagem formal ou não formal, e a taxa de participação em atividades formais tem sido, ao longo das três edições deste inquérito, sempre muito reduzida.

contextos podem, ou não, propiciar e requerer competências sendo por esta via motivadores de um envolvimento com outras formas de aprender.

Atendendo à natureza flexível da aprendizagem informal, e à sua *invisibilidade*, por se referir muitas vezes, por um lado, a aprendizagens não conscientes (acidentais, aleatórias) e por outro lado, depender de um reconhecimento sobre que a que tipo de atividades esta se pode referir quando é intencional, trata-se de um indicador subjetivo devendo ser questionada a forma como tem sido utilizado na recolha de dados estatísticos sobre a ALV (Aníbal, 2014). No IEFA (INE, 2016a), a participação dos adultos em atividades de aprendizagem informal foi captada através de um conjunto de atividades e de recursos (meios), como o envolvimento em visitas guiadas a museus, bibliotecas e locais históricos, os hábitos de leitura de livros ou revistas especializadas, a utilização de meios de comunicação, como a rádio ou a televisão, ou meios tecnológicos como *tablets*, computadores e *smartphones*, e as redes de proximidade como familiares, amigos ou colegas.

As respostas negativas imperaram entre os inquiridos de todos os perfis quando questionados se tinham ou não desenvolvido aprendizagens suportadas por visitas guiadas a museus, locais históricos ou naturais e visitas a bibliotecas (Tabela 7). Os valores mais elevados do “não” referem-se, exatamente, a formas informais de aprender que se aproximam de estruturas ou iniciativas assumidamente de caráter educativo, como é o caso das bibliotecas ou das vistas guiadas a museus. A visita a bibliotecas ou centros de aprendizagem (2,6%; 3,2% e 6,2%), configura-se mesmo como o tipo de aprendizagem informal em que menos se envolvem todos estes indivíduos. De facto, e tal como na participação da restante população portuguesa em atividades de ALV (Ávila & Aníbal, 2019), a taxa de participação em atividades informais de aprendizagem parece decrescer à medida em que aumenta o seu grau de formalização.

Ainda assim, noutras atividades de aprendizagem informal, como as que são suportadas por livros e revistas especializadas e as que decorrem da utilização de dispositivos tecnológicos, como o *tablet*, computador ou *smartphone*, as diferenças entre os perfis em análise são bastante salientes. Se entre o perfil dos *mais velhos e inativos* as atividades de aprendizagem apoiadas em dispositivos tecnológicos são declaradas por apenas 1/5 dos inquiridos, no caso do perfil dos *jovens entre o emprego e o desemprego*, os valores situam-se nos 75%. A aprendizagem através da leitura, também atesta esta desigualdade entre os três perfis, voltando a opor, sobretudo os mais velhos (24,7%) aos mais jovens (44,2%). No que concerne à leitura enquanto aprendizagem informal, e apesar de estudos recentes revelarem que se trata de uma prática nacional em decréscimo, principalmente, entre os mais jovens e mais qualificados, a mesma não deixa de estar fortemente associada à escolaridade (Lopes et al., 2021), e

**Tabela 7** A aprendizagem informal nos perfis dos adultos poucos escolarizados que não retomaram a educação formal, em Portugal (%)

Aprendizagem informal	Mais velhos e inativos		Ativos e empregados		Jovens entre o emprego e o desemprego	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Visitas guiadas a museus e locais históricos	8,4	91,6	10,1	89,9	15,9	84,1
Visitas a bibliotecas ou centros de aprendizagem	2,6	97,4	3,2	96,8	6,2	93,8
Leitura de livros e revistas especializadas	24,7	75,3	32,7	67,3	44,2	55,8
Televisão, rádio ou vídeo	41,5	58,5	45,8	54,3	53,7	46,3
Tablet, computador ou <i>smartphone</i>	20,2	79,8	42,4	57,6	75,0	25,0
Familiares, amigos ou colegas	51,6	48,4	65,4	34,6	72,3	27,7

Fonte: Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INE, 2016a). Cálculos próprios.

no caso dos adultos pouco escolarizados são, precisamente, os perfis dos indivíduos mais velhos e com níveis de escolaridade mais baixos aqueles que revelam uma menor adesão a essas práticas. Note-se que o interesse pela leitura tem sido associado ao interesse pela aprendizagem, e ao desenvolvimento de competências de literacia, e outras competências-chave da ALV (Ávila, 2008; Costa, 2003; Desjardins et al., 2016). Nos casos em que a literacia é limitada a possibilidade de os indivíduos desenvolverem outros processos de aprendizagem fica condicionada (Ávila & Aníbal, 2019), o que deixa estes adultos despreparados para lidar com os desafios da celeridade das transformações sociais em curso e ainda mais excluídos das dinâmicas da ALV.

O recurso a familiares, amigos e colegas parece aproximar os três perfis, para os mais velhos e inativos é o tipo de aprendizagem informal em que mais se envolvem, apesar de, ainda assim, quando comparados entre si, seja nos perfis dos mais jovens (72,3%) e dos ativos e empregados (65,4%) que encontramos os valores mais elevados de utilização destes contextos para aprender. Atendendo à diversidade de contextos a que nos remete (família, trabalho, amigos), fica por conhecer, por exemplo, o impacto das origens sociais destes indivíduos, das suas redes de socializabilidade (a escolaridade e outros indicadores sobre os amigos) e do tipo de contextos profissionais em que estes se movimentam (o tipo de qualificações e funções com as quais lidam no dia-a-dia). A ausência desta informação no IEFA (INE, 2016a) não nos permite atestar, por esta via, os riscos de uma reprodução (Bourdieu & Passeron, 1970) da mesma realidade social e, por isso, das mesmas fragilidades e de uma relação atávica de afastamento com a ALV.

Entre os perfis em análise, aquele que mais se destaca na mobilização das aprendizagens informais é o dos mais *jovens entre o emprego e desemprego*, ou seja, é o dos que sendo pouco escolarizados, por referência às exigências da sociedade atual, têm, ainda assim, uma escolaridade mais elevada do que a dos outros

perfis. Esta maior mobilização é ainda mais visível nos dois últimos tipos de aprendizagem informal: *tablet*, computador ou *smartphone* (75%) e família, amigos ou colegas (72,3%).

Poderá concluir-se, assim, que, no caso da participação em atividades informais de aprendizagem dos menos escolarizados que não retomaram a educação formal, o efeito Mateus continua a marcar presença, uma vez que a idade e o nível de escolaridade, que ainda assim, conseguiram alcançar, condicionam os valores da sua participação (ou não) neste tipo de aprendizagens. Estes resultados revelam, uma vez mais, que estamos em presença de indicadores cumulativos de vulnerabilidade na relação (desigual) com a ALV dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal (N. Alves, 2020; Ávila & Aníbal, 2019; Desjardins et al., 2006).

### Considerações finais

A persistência nas sociedades atuais de uma parte considerável da população adulta que, embora pouco escolarizada não retomou a educação formal, e apesar de constar das preocupações de alguns organismos europeus (Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training – e Eurydice Network) e nacionais (CNE – Conselho Nacional de Educação), não tem marcado presença na agenda académica. Sem conhecimento prévio sobre este segmento específico da população portuguesa, procurou-se mapear o fenómeno e caracterizar sociograficamente este grupo de adultos.

Trata-se de uma parte expressiva da população portuguesa, ou seja, não estamos perante um grupo minoritário ou em vias de extinção. Está espalhado pelo território nacional, apesar de, como seria de esperar, se atestar uma maior concentração em zonas de elevada densidade populacional. Embora conte com uma presença transversal em todas as faixas etárias, constitui-se, sobretudo, por adultos com idades compreendidas entre os 45 e os 69 anos. São adultos ativos e inativos, mas com maior destaque para os empregados, estando inseridos em todos os grupos profissionais. A sua transversalidade também se faz sentir nos níveis de escolaridade, que embora por delimitação do objeto de estudo sejam globalmente baixos (inferiores à atual escolaridade obrigatória), não deixam de estar distribuídos por vários patamares, desde os analfabetos ou com o primeiro ciclo (a categoria mais expressiva quantitativamente), até aos que concluíram o 3º ciclo.

Perante a confirmação de estarmos na presença de um subconjunto da população marcado por uma forte heterogeneidade social, justificou-se a identificação de perfis que ajudassem a tipificar os adultos menos escolarizados que não retomaram a educação formal. Identificaram-se três perfis distintos: *mais velhos e inativos; ativos e*

*empregados; jovens entre o emprego e o desemprego.* A caracterização sociográfica de cada um destes perfis permitiu corroborar as suas singularidades reforçando as idiosincrasias de um segmento da população cuja diversidade urgia conhecer. O seu conhecimento deverá contribuir para o desenho de políticas públicas que consigam responder às necessidades e desafios específicos de cada um destes grupos, adequando as ofertas e as modalidades de educação e formação disponíveis. A diversidade encontrada, resumida nestes três perfis, permite-nos identificar vários níveis de desigualdades, entre eles, por exemplo a relação com a ALV. Medida através da participação nas suas diferentes formas de aprendizagem (formal, não formal e informal) a análise desta relação corroborou a presença do efeito Mateus, internamente a um grupo que é muitas vezes tratado como um todo homogéneo, uma vez que, entre os perfis identificados, são, uma vez mais, os mais velhos e os menos escolarizados que apresentam as taxas de participação mais baixas, ficando, desta forma, duplamente excluídos das dinâmicas de ALV. Quando olhamos para estes resultados, e para as desigualdades entre estes perfis, é possível concluir que, entre os adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, uns estão mais à margem do que outros na designada sociedade aprendente. O mapeamento, caracterização e a identificação destes perfis, permitem conhecer o fenómeno, dando conta da sua expressão quantitativa e da sua diversidade, mas ainda não nos deixa respostas. Será, por isso, importante complementar esta análise com incursões qualitativas<sup>8</sup>, aprofundando as dinâmicas, contextos, disposições e reflexividades destes adultos sobre a aprendizagem.

Na fase de entropia que experienciamos, mundialmente, como resultado da pandemia, acentuam-se as vulnerabilidades de um segmento da população que as tem vindo a acumular em diversas dimensões do social, da desinformação, ao desemprego, passando pela redução das oportunidades de trabalho (que resultam de uma supressão dos trabalhos sazonais que absorvem este tipo de mão-de-obra). A existência de baixos níveis de literacia, associados aos baixos níveis de escolaridade, refletem ainda outra dimensão de lacunas relativamente às competências de processamento quotidiano da informação escrita, comprometendo, consequentemente, a capacidade de resposta destes indivíduos perante as exigências das sociedades atuais. A cumulatividade das suas fragilidades faz-se, inclusivamente, sentir nas medidas de proteção social promovidas pelo Estado, por dependerem de uma correta interpretação das informações disponibilizadas e de

---

8 Esta auscultação do terreno foi concretizada na etapa qualitativa do projeto de investigação “Ficar de fora: Contextos, Processos, Disposições e Reflexividades dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal”, através da realização de um conjunto de entrevistas de carácter biográfico.

uma operacionalização autónoma das plataformas digitais ao dispor dos cidadãos. Note-se que a digitalização dos serviços tem substituído as vias tradicionais de atendimento ao público, tendo conquistado ainda um maior relevo nesta fase pandémica, por garantirem uma relação asséptica e distante, entre outras coisas.

Apesar de se reconhecer o esforço feito nas duas últimas décadas em Portugal, na melhoria das qualificações dos menos escolarizados, nomeadamente através da Iniciativa Novas Oportunidades, que contribuiu para o atenuar das desigualdades neste domínio (Ávila & Aníbal, 2019) permanecem evidentes dificuldades em responder aos *mais resistentes* ao envolvimento com a ALV. O fim daquela iniciativa e a demora em retomar políticas públicas com escala, visibilidade e formato adequado, aumentou ainda mais a distância e a possibilidade de um retorno destes adultos à aprendizagem e à educação.

Perante a confirmação da heterogeneidade dos três perfis aqui retratados, torna-se evidente a necessidade de um ajuste das medidas de educação, formação e aprendizagem de adultos a eles dirigidas. Estas deveriam ser desenhadas quase em *modo alfaiate*, da base para o topo, para responder às inúmeras especificidades, fragilidades e necessidades de cada perfil. A ideia de uma categoria homogénea de adultos pouco escolarizados é errónea e poderá conduzir à tentação de se uniformizarem as ofertas e as medidas de ALV – como por exemplo, no caso das ofertas dirigidas a jovens e adultos – continuando a deixar de fora aqueles que nelas não se reveem. Assim sendo, mais do que uma questão de atavismo, ou de desinteresse, estaremos perante um problema crónico ao nível da implementação das políticas de educação e formação de adultos, que não têm conseguido assegurar modalidades que atendam ao perfil etário, profissional, económico e social destes públicos. Ao desafio da heterogeneidade de perfis dos (ainda não) públicos, não se poderá deixar de se acrescentar a própria amplitude do campo da ALV, que conta com um conjunto muito diverso de atores estratégicos, e que parece depender sobretudo da capacidade de mobilização de vários setores da sociedade (Field, 2000). Para esta mobilização, é fundamental um reconhecimento generalizado da importância de aprender ao longo da vida e em diferentes contextos, valorizando todas as aprendizagens. Esta valorização dependerá, por isso, de um reconhecimento por parte do conjunto da sociedade (Estado, instituições educativas, entidades formativas, organizações sociais e culturais, sociedade civil, empresas...), da importância de assegurar um leque alargado de ofertas de educação e aprendizagem (formais, não formais e informais) que respondam aos desafios das sociedades atuais e às acentuadas desigualdades nelas existentes.

Fazer retornar os menos escolarizados à ALV, também não se compagina com políticas públicas de educação e formação de adultos intermitentes, pelo que é

necessário rever a dependência destas estruturas de fundos e programas de curto prazo, viabilizando a sua continuidade e consistência. Os pouco escolarizados deverão continuar a ser o foco das preocupações no âmbito das políticas dirigidas à promoção da educação, formação e aprendizagem de adultos no século XXI.

### Agradecimentos

A primeira autora agradece à FCT pela bolsa de doutoramento concedida para a realização da sua investigação (Referência SFRH/BD/135682/2018).

### Notas

Por decisão pessoal, as autoras do texto escrevem segundo o novo acordo ortográfico.

### Referências

- Almeida, P. P. (2007). Emprego terciário, servicialização do trabalho e sistemas tecnológicos. In A. F. Costa, F. L. Machado, & P. Ávila (Orgs.), *Portugal no Contexto Europeu – Sociedade e Conhecimento* (Vol. 2, pp. 145-163). Celta.
- Alves, M. G. (2010). Aprendizagem ao Longo da Vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 7-28.
- Alves, M. G., Neves, C., & Gomes, E. X. (2010). Lifelong Learning: conceptualizations in European educational policy documents. *European Educational Research Journal*, 9(3), 332-344. <http://doi.org/10.2304/eej.2010.9.3.332>
- Alves, N. (2020). Ninguém pode ficar para trás, mas o ‘tamanho único’ nem sempre é adequado para todos. In A. M. Canelas (Org.), *Educação de Adultos: ninguém pode ficar para trás* (pp. 47-62). Conselho Nacional de Educação.
- Alves, N. A., Cantante, F., Batista, I., & Carmo, R. M. (2011). *Jovens em Transições Precárias. Trabalho, Quotidiano e Futuro* (Coleção Desigualdades). Mundos Sociais.
- Aníbal, A. (2014). *Aprender com a vida: aquisição de competências de literacia em contextos informais* (101314558) [Tese de doutoramento, Iscte-iul]. Repositório Iscte-iul. <http://hdl.handle.net/10071/8889>
- Araújo, L. (2015). Educação de Adultos: Soluções Transitórias para um Problema Persistente. In M. L. Rodrigues (Org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal – A construção do sistema democrático de ensino*. (Vol. 1, pp. 353-392) Edições Almedina.
- Ávila, P. (2007). Os contextos da literacia: percursos de vida, aprendizagem e competências-chave dos adultos pouco escolarizados. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 17, 307-337.
- Ávila, P. (2008). *A Literacia dos Adultos: Competências-chave na Sociedade do Conhecimento*. Celta.



- Ávila, P. (2020). Literacia e educação de adultos em Portugal. Tendências e resistências. In A. M. Canelas (Org.), *Educação de Adultos. Ninguém Pode Ficar para Trás* (pp. 30-46). Conselho Nacional de Educação.
- Ávila, P., & Aníbal, A. (2019). Adultos e Aprendizagem em Portugal. Uma década de avanços e retrocessos no combate às desigualdades sociais educativas da população adulta. In L. Rothes (Org.), *A Participação Educativa dos Adultos: Realidades e Desafios* (pp. 15-39). Mais Leituras.
- Barros, R. (2011). *Da Educação Permanente à Aprendizagem ao longo da Vida. Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Um estudo sobre os Fundamentos Político-Pedagógicos da Prática Educacional*. Chiado Editora.
- Beck, U. (2017). *A Metamorfose do Mundo: como as alterações climáticas estão a transformar a sociedade*. Edições 70.
- Benavente, A. (Coord.) (1996). *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Fundação Calouste de Gulbenkian.
- Bertaux, D. (1979). *Destinos Pessoais e Estrutura de Classe: Para uma crítica da antroponomia política*. Zahar. (Obra originalmente publicada em 1977)
- Bertaux, D. (2020). *As Narrativas de Vida*. Mundos Sociais.
- Biesta, G. (2006) *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder, CO: Paradigm.
- Boeren, E. (2016). *Lifelong learning participation in a changing policy context. An interdisciplinary theory*. Palgrave Macmillan.
- Boeren, E. Baert, H., & Nicaise, I. (2012). Adult learner's satisfaction and its relation to characteristics of the individual and the educational institution. *Pedagogies*, 7(2), 132-149.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Canário, R. (2000). A "aprendizagem ao longo da vida". Análise crítica de um conceito e de uma política. *Revista de Psicologia da Educação*, (10/11), 29-52.
- Canário, R. (2013). Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? *Perspetiva*, 31(2), 555-570. <http://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n2p555>
- Capucha, L. (2018). Educação de Adultos: A ideologia conta. *Fórum Sociológico*, (32), 17-27.
- Carvalho da Silva, V. (2019). Dispositions of adults with low education levels, and who haven't returned to formal education, towards lifelong learning. *European Journal of Education*, 2(2), 86-101.
- Carvalho da Silva, V. (2022). Adult Education and Lifelong Learning in Southern European Societies. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 15(1), 45-69.
- Carvalho da Silva, V. (no prelo). Os adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal: trajetórias, contextos e a relação com a aprendizagem ao longo da vida. In *Atas do XI Congresso Português de Sociologia. Identidades ao rubro: diferenças, pertenças e populismos num mundo efervescente*. Associação Portuguesa de Sociologia.
- Carvalho, H. (2017). *Análise Multivariada de Dados Qualitativos – Utilização da ACM com o SPSS*. Sílabo. (Obra originalmente publicada em 2008)
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados. Políticas e práticas de formação*. Educa.

- Cavaco, C. (2013). Formação de adultos pouco escolarizados: paradoxos da perspetiva da aprendizagem ao longo da vida. *Perspectiva*, 31(2), 449-477.  
<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n2p449>
- CE, Comissão Europeia. (1994). *Livro Branco: Política Social Europeia – Como Avançar na União*.
- CE, Comissão Europeia. (2019). *Achievements under the Renewed European Agenda for Adult Learning*. Publications Office of the European Union.
- Cortella, M. (2011). *Não Nascemos Prontos. Provocações Filosóficas*. Vozes.
- Costa, A. F. (2003). *Competências para a Sociedade Educativa: Questões Teóricas e Resultados de Investigação*. Em *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*. Fundação Calouste de Gulbenkian.
- Costa, A. F. (2012). *Desigualdades Sociais Contemporâneas (Coleção Desigualdades)*. Mundos Sociais.
- Costa, A. F., Machado, F. L., & Ávila, P. (2007). *Portugal no Contexto Europeu – Sociedade e Conhecimento (Vol. 2)*. Celta.
- Council Recommendation of 19 December 2016. (2016). On Up-skilling Pathways: New Opportunities for Adults. *Official Journal of European Union*, C, 484, 1-6.  
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224\(01\)&rid=4](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224(01)&rid=4)
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners. Increasing participation and facilitating learning*. Jossey-Bass.
- Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. (2007). Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que regulam o seu funcionamento. *Diário da República*, 1.ª série, 251, 9165-9173.  
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/396/2007/12/31/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 14/2017, de 26 de janeiro, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. (2017). Altera o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento. *Diário da República*, 1.ª série, 19, 508-518. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/14/2017/01/26/p/dre/pt/html>
- Desjardins, R., Rubenson, K., & Milana, M. (2006). *Unequal Chances to participate in adult learning: international perspectives*. UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Elman, C., & O’Rand, A. M. (2004). The Race Is to the Swift: Socioeconomic Origins, Adult Education, and Wage Attainment. *American Journal of Sociology*, 110(1), 123-60.
- Enguita, M. (2007). *Educação e Transformação Social*. Pedago.
- Ferreira, V., Lobo, M. C., Rowland, J., & Sanches, E. R. (2017). *Geração Milénio? Um Retrato Social e Político (Coleção Observatórios)*. ICS.
- Field, J. (2000). Governing the Ungovernable. Why Lifelong Learning Policies Promise so Much Yet Deliver so Little. *Educational Management & Administration*, 28(3), 249-261.
- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Trentham Books Limited.
- Giddens, A. (2002). *As Consequências da Modernidade*. Celta.
- Group of Eight (1999). *Köln Charter: aims and ambitions for lifelong learning*.

- Guimarães, P. (2012). A Educação e Formação de Adultos (1999-2010): a progressiva importância da educação e formação para a competitividade. *Revista Lusófona de Educação*, 22(22), 69-84.
- Hayes, E., & Flannery, D. (2000). *Women as Learners: The Significance of Gender in Adult Learning*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Inc., Publishers.
- INE, Instituto Nacional de Estatística. (2013). *Aprendizagem ao longo da vida -inquérito à Educação e Formação de Adultos 2011*.  
[https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_publicacoes&PUBLICACOESpub\\_boui=160759391&PUBLICACOESmodo=2&xlang=pt](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=160759391&PUBLICACOESmodo=2&xlang=pt)
- INE, Instituto Nacional de Estatística. (2016a). *Inquérito à Educação e Formação de Adultos – IEFA – 2016* [Microdados].
- INE, Instituto Nacional de Estatística. (2016b). *Inquérito à Educação e Formação de Adultos – IEFA – 2016* [Documento Metodológico].
- INE, Instituto Nacional de Estatística. (2017). *Educação e Formação de Adultos em Portugal: retrato estatístico de uma década*.
- INE, Instituto Nacional de Estatística. (2020a). *Inquérito ao emprego INE – 2º trimestre de 2020*.
- INE, Instituto Nacional de Estatística. (2020b). *Inquérito à Identificação das Necessidades de Qualificações nas Empresas: Que qualificações procuram as empresas*.
- INE, Instituto Nacional de Estatística. (2021). *As Pessoas 2019*.
- Jarvis, P. (Ed.) (2001). *The Age of Learning. Education and the Knowledge Society*. Kogan Page.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives* (Vol. 2). Routledge.
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2017). Systematic obstacles to lifelong learning: the influence of the educational system design on learning attitudes. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 176-196.
- Lima, L. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In R. Canário, & B. Cabrita (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências* (pp. 31-60). Educa.
- Lopes, M. A., Neves, J. S., & Ávila, P. (2021). Leitura de livros em Portugal e na Europa: tendências recentes numa perspetiva comparada. *Análise Social*, 56(241), 642-666.
- Martins, S., Mauritti, R., Nunes, N., & Costa, A. F. (2016). A educação ainda é importante para a mobilidade social? Uma perspetiva das desigualdades educacionais da Europa do Sul no contexto europeu. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 261-285.
- McGivney, V. (2004). *Men earn, women learn: bridging the gender divide in adult education and training*. National Institute of Adult Continuing Education.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect in Science. The reward and communication systems of science are considered. *Science*, 159(3810), 56-63.
- Milana, M., Holford, J., Hodge, S., Waller, R., & Webb, S. (2017). Adult education and learning: endorsing its contribution to the 2030 Agenda. *International Journal of Lifelong Education*, 36(6), 625-628, <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1405869>
- OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (1996). *Lifelong Learning for All*.

- OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2003). *Beyond rhetoric: Adult Learning Policies and Practices*.
- OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2016). *Skills Matter: Further Results From the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies*.
- OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2019). *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems, Getting Skills*.
- OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2020). *Increasing Adult Learning Participation: Learning from successful reforms*.
- Pais, J. M. (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates: Jovens, Trabalho e Futuro*. GD Publishing / Edições Machado.
- Riddell, S., Markowitsch, J., & Weedon, E. (2012). *Lifelong Learning in Europe: Equity and Efficiency in the Balance*. Policy Press.
- Robert, P. (2012). The socio-demographic obstacles to participation in lifelong learning across Europe. In S. Riddell, J. Markowitsch, & E. Weedon (Eds.), *Lifelong learning in Europe: equity and efficiency in the balance* (pp.17-38). Policy Press.
- Sanz Fernández, F. (2006). *As Raízes Históricas dos Modelos Atuais de Educação de Pessoas Adultas*. Educa.
- Stehr, N. (2007). Societal transformations, globalisation and the knowledge society. *International Journal of Knowledge and Learning*, 3(2/3), 139-153.
- UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1996). *Learning the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)* (ED.96/WS/9).
- UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2011). *International Standard Classification of Education*. Institute for Statistics.
- UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2019). *4th Global Report on Adult Learning Education (GRALE). Leave no One Behind: Participation, Equity and Inclusion*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2020). *Embracing a culture of Lifelong Learning – Contributions to the Futures of Education Initiative*. UNESCO International Institute for Education Planning.
- Vieira, M. M., Pappamikail, L., & Ferreira, T. (2020). Rede Local de Parceiros Garantia Jovem: tensões e obstáculos às políticas de proximidade. In A. J. Afonso, & J. A. Palhares (Orgs.), *Entre a Escola e a Vida A condição de jovens para além do ofício de aluno* (pp. 135-158). Fundação Manuel Leão.

**Data de submissão:** 30/06/2021 | **Data de aceitação:** 05/04/2022



# A SOCIOLOGIA COMO ÁREA DISCIPLINAR E DE ENSINO EM PORTUGAL

## SOCIOLOGY AS DISCIPLINARY AND EDUCATION AREA IN PORTUGAL

*Manuel Carlos Silva*

FUNÇÃO: Concetualização, Investigação, Metodologia

AFILIAÇÃO: Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA.UMinho) e Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM, Universidade de Brasília). Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal

E-mail: mcsilva2008@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8462-9516>

**Resumo:** Partindo de uma breve síntese analítica sobre a influência da Sociologia em Portugal, presente nas esferas académica, estudantil, laboral e política, discute-se neste texto o gradual processo de implementação da Sociologia enquanto área disciplinar e de ensino em cursos de graduação e pós-graduação em Sociologia, sendo relevado como bem-sucedido este processo de institucionalização em Institutos Politécnicos e sobretudo Universidades. Por fim, sustenta-se, em contrapartida, que a Sociologia tem sido paradoxalmente relegada para um papel insignificante no ensino básico e secundário, quando tal, como disciplina transversal em torno de tópicos como sociedade, cultura e política, deveria constituir um imperativo de formação científica e cidadania dos/as jovens.

**Palavras-chave:** Sociologia, ensino superior, ensino secundário, Portugal.

**Abstract:** Starting from a brief analytical synthesis on the influence of Sociology in Portugal, within the academic, student, labor and political spheres, this text discusses the gradual process of implementation of Sociology as a disciplinary and teaching area in undergraduate and postgraduate courses. Also, its process of institutionalization in Polytechnic Institutes and above all Universities was considered successful. Finally, it is argued, that Sociology has been paradoxically relegated to an insignificant role in basic and secondary education when being a transversal discipline around topics such as society, culture and politics, should constitute a training imperative. science and citizenship of young people.

**Keywords:** Sociology, higher education, secondary education, Portugal.

### Introdução e problema

A reflexão sobre a Sociologia em Portugal implica o estudo da sua génese e desenvolvimento como ciência e o seu contributo para um melhor e mais sistematizado conhecimento da sociedade portuguesa. Embora tolerada sob forma algo encriptada na parte final do *Estado Novo* em círculos restritos como o Grupo de Investigações Sociais (GIS) e respectiva revista *Análise Social*, a Sociologia era entendida pelos ideólogos do regime como “perigosa” e “subversiva”, em parte como preconceito e em parte como resultante da atração e adesão à Sociologia como instrumento de análise

crítica e contestação social, designadamente por parte do movimento estudantil durante a ditadura. O seu crescente prestígio no pós-25 de Abril de 1974 na sociedade dita civil, nomeadamente na esfera laboral-sindical, na cultura de resistência e contestação e em diversas instituições, nomeadamente académicas, deve-se, em primeiro lugar, ao elevado nível de produção sociológica sobretudo no pós-25 de Abril de 1974 graças não só ao investimento público em ciência, incluindo as Ciências Sociais, como ao notável desempenho socio-profissional dos/as sociólogos/as, quer nos meios académicos e centros de investigação, quer em diversos setores de âmbito público ou privado, ao longo de quase cinco décadas: convocação para interpretar e explicar diversos fenómenos sociais, para pequenos cursos e conferências, análise e comentários nos *media*, embora ultimamente em menor grau. Todavia, ainda que de modo menos visível e frequente, persistem estratégias de utilização instrumental da Sociologia para legitimar determinados poderes e posicionamentos ideológicos.

Felizmente e por mérito da sua produção científica, os/as sociólogos/as portugueses/as e outros/as cientistas sociais nos departamentos e centros de investigação, nas suas associações profissionais, mormente a Associação Portuguesa de Sociologia (APS), dentro e fora da academia, têm refletido e investigado sobre os mais diversos temas e problemas da sociedade portuguesa. Ao contribuírem para ultrapassar os referidos preconceitos e visões do senso comum, têm aprofundado o conhecimento sobre a sociedade portuguesa e propiciado que o panorama e o prestígio da Sociologia, designadamente pelo seu contributo no campo do ensino superior e na formação de profissionais, se tenham elevado exponencialmente.

Apesar dos avanços obtidos pela Sociologia enquanto ciência, profissão e área disciplinar de ensino, é, porém, comum ouvir-se declarações menos confortáveis e até injustas para com os/as sociólogos/as. Assim, a Sociologia, vista nomeadamente por parte de alguns colegas de ciências naturais, não teria consistência científica ou “estatuto de ciência” ou, segundo o senso comum, “não serviria para nada”, para além de outros entendimentos levianos e/ou infundados, por vezes respaldados por alguns fazedores de opinião acrílicos de que a formação em Sociologia “só encaminha para o desemprego”. Certos patrões e gestores de empresas até há bem pouco tempo consideravam – e alguns ainda hoje – que os/as sociólogos/as seriam politicamente incómodos ou mesmo agentes “subversivos”. Por fim, o Ministério da Ciência e do Ensino Superior (MCES), nomeadamente quando gerido nos governos PSD/CDS (Partido Social-Democrata e Centro Democrático e Social), têm secundarizado e desvalorizado a investigação no campo das Ciências Sociais e, por sua vez, num outro registo, responsáveis do Ministério da Educação de sucessivos governos, na onda do “choque tecnológico” e de dominante tecnocrática, têm recusado incorporar a Sociologia – assim

como a Antropologia e a Ciência Política – como disciplina no ensino básico e sobretudo secundário.

Sendo a Sociologia, enquanto ciência e profissão, obviamente relevante, neste texto o foco situa-se no ensino da Sociologia e na institucionalização deste em diversas regiões do país. Estreitamente ligada a esta matéria, importará questionar: de que modo e até que ponto a área de ensino da Sociologia se tem consolidado nas Universidades e nos Politécnicos em Portugal? E qual o seu papel no ensino secundário?

De facto, se é extremamente rico o percurso da Sociologia em Portugal e seu enraizamento como área científica e como profissão, surge também como notável a sua reputação como área disciplinar de ensino superior, sobretudo desde a revolução de Abril de 1974,<sup>1</sup> embora a sua expressão no ensino básico e secundário tenha sido pouco expressiva ou até insignificante.

### **A Sociologia e o ensino da Sociologia em Portugal: génese e evolução**

A Sociologia portuguesa nasce num clima de registos semiocultos ou quase clandestinos a partir da criação, em 1962, do Gabinete de Investigações Sociais (GIS) animado e coordenado por Adérito Sedas Nunes<sup>2</sup>, o qual, inicialmente situado nas margens toleradas do corporativismo do *Estado Novo*, conseguiu, com a sua equipa da primeira leva e, depois, da segunda, a partir de 1966, produzir, reunir e divulgar os primeiros estudos sobre a sociedade portuguesa da época e trazer à luz do dia alguns resultados concretos setoriais sobre a mesma. Considerando os primeiros trabalhos dos/as investigadores/as do GIS, são de realçar a habitação e a emigração, a estrutura e composição social, as relações de trabalho, o ensino superior, o estado de (sub)desenvolvimento social e as relações entre rural e urbano e, em particular, as questões epistemológicas e metodológicas.

Estes primeiros contributos sociológicos representavam um passo em frente em relação aos anteriores projetos criados à sombra do corporativismo em crise e à procura de maior conhecimento da realidade nacional, a saber, o Gabinete de Estudos Corporativos (GEC) criado em 1949 e coordenado por José Pires Cardoso e, posteriormente, entre 1957 e 1959, com uma designação de compromisso, o Centro de Estudos Sociais e

---

1 Para análise do processo de implantação da Sociologia como área científica, nomeadamente na fundamentação epistemológica e teórico-metodológica, como profissão e como área disciplinar no ensino da Sociologia em Portugal e seus problemas, cf. J. C. F. Almeida (1968), Nunes (1972, 1988), J. F. Almeida e Pinto (1976), Cruz (1983), A. F. Costa (1988), Santos (1988), Machado (1993, 1999, 2020), A. S. Silva e Pinto (1990), Martins (1968/1996), Resende e Vieira (1993), Fernandes (1996), A. N. Almeida (1997), Pinto (1984, 1994, 1997, 2004, 2007), J. F. Almeida (1997), Ferreira (2006), M. C. Silva (1999, 2010), Baptista e Machado (2009), Dores (2021), Marques (2018) e Romão (2021).

- 2 É indubitável e reconhecido o papel pioneiro de Sedas Nunes como propulsor do GIS em 1962, o primeiro grupo de estudos em Ciências Sociais, o qual, para além do próprio Sedas Nunes e José Pires Cardoso – este como cúmplice, garante e principal elo de ligação com José Gonçalves Proença no Ministério das Corporações – integrava Raul Silva Pereira, Mário Murteira, Mário Pinto, Alfredo de Sousa, Mário Cardoso dos Santos e Manuela Silva, a que se juntaram como bolsеiros/as de Sociologia da Fundação Calouste Gulbenkian José Carlos Ferreira de Almeida, Maria Eduarda Cruzeiro, José David Miranda, Eduardo Freitas, Marínus Pires de Lima e José Ângelo Correia. Se é certo que Sedas Nunes era originário do contexto socio-político do *Estado Novo*, perpassado pela doutrina corporativa e de influência católica, ele próprio, num propósito de regeneração doutrinária, como referem Fernandes (1996) e Murteira (1993), mas alimentando uma consciência crítica face ao regime, acaba por afastar-se gradualmente do corporativismo e da hierarquia católica num posicionamento político crítico, sobretudo a partir de 1966, com a formação do que Sedas Nunes (1988) designa de GIS II, com Maria Lurdes Lima Santos, Vítor Matias Ferreira, Joaquim Aguiar, Manuel Marinho Antunes, José Manuel Rolo, Vasco Pulido Valente, João Ferreira de Almeida e José Madureira Pinto, provenientes, em grande parte, de outras formações e re-qualificados em Sociologia. Noutras instituições em Portugal tiveram igualmente um papel precursor nas Ciências Sociais académicos e outras figuras progressistas em vários outros cursos (Economia, Agronomia, História): em Portugal, entre outros, Francisco Pereira de Moura, João Salgueiro, Manuela Silva, António Simões Lopes, Henrique Barros, Eugénio Castro Caldas, Fernando Oliveira Baptista, António Borges Coelho, Victor Sá, Maria Lurdes Pintassilgo, Abílio Fernandes, vários dos quais publicaram textos nas revistas *Análise Social e Economia e Sociologia*; no estrangeiro, alguns dos quais regressados no pós-25 de Abril 1974, Vitorino Magalhães Godinho, Manuel Villaverde Cabral, Fernando Medeiros, Alfredo Margarido, António José Saraiva, António Barreto, sendo ainda de referir Hermínio Martins, professor em universidades inglesas e norte-americanas. Além dos/as investigadores/as de primeira e segunda leva, importa referir no Instituto de Ciências Sociais (ICS) como investigadores/as coordenadores/as, principais e auxiliares de várias áreas Ana Nunes de Almeida, João Pina Cabral, José Luís Cardoso, António Costa Pinto, José Machado Pais, Karin Wall, José Manuel Sobral, João Ferrão, Nuno Monteiro, Marco Allegro, Cristiana Bastos, Cláudia Castelo, Marcelo Camerlo, José Luís Garcia, Marina Costa Lobo, Pedro Magalhães, Rui Ramos, Luísa Schmidt, Sofia Sampaio, Susana Salgado, José Pedro Zúquete, Cícero Pereira, Sofia Aboim, Ana Delicado, Mónica Trüninger, Paulo Granjo, Susana Viegas, João Vasconcelos, Maria Manuel Vieira, Vanessa Cunha, Luís de Sousa, Maria José Lobo Antunes, Nuno Domingos e Ana Vicente, além de outros/as de investigadores/as auxiliares. Procurando fazer uma retrospectiva de precursores da Sociologia em tempo longo, são avançados até 1974 vários períodos: *i*) positivista (1860-1910), *ii*) experimental (1910-1945), *iii*) colonial e *iv*) do desenvolvimento e do trabalho (1962-1974) (cf. A. Silva e Costa, 2013; cf. também Cruz, 1983). Ágoas (2013) e Machado (2020) caracterizam os designados “antecedentes” ou ocorrências até 1962/64 como pré-história da Sociologia e valorizam-nos na génese da Sociologia em Portugal. Com efeito, constatam-se elementos pré-sociológicos desde o século XIX, já visíveis nalgumas propostas presentes, por exemplo, na obra do republicano Teófilo Braga intitulada *Sistema de Sociologia*, onde são feitas referências à corrente positivista inaugurada por Comte ou ao organicismo de Spencer; ou então os escritos de Oliveira Martins, de teor antipositivista, expresso no seu “Quadro Sinóptico da classificação dos conhecimentos humanos na esfera dos fenómenos sociais” (cf. Pinto, 1997, pp. 57-65). No entanto, a Sociologia, com elementos protossociológicos e designações adaptadas em função de necessidades e pressões heterónomas até aos anos 1962/64 do século XX, era uma disciplina avulsa, supervisionada politicamente nos conteúdos pelo regime ditatorial, instrumental numa perspetiva leplaysiana conservadora-assistencialista - corporativa e, com uma forte componente ideológico-católica, subsidiária de outras disciplinas e cursos como o de Serviço Social em 1935, o da Medicina Veterinária, o da Agronomia no Instituto Superior de Agronomia (ISA) nos anos 1930-50, o das Engenharias e/ou Arquitetura desde 1957, o da Academia Militar em 1959 e o Direito na Universidade de Coimbra. No próprio Curso de Sociologia em 1964 numa instituição privada denominada Instituto Superior Económico e Social de Évora, embora mais estruturado e com alguma autonomia, as disciplinas eram, em parte, relativamente externas à Sociologia (Direito, Economia, Demografia, Geografia, Antropologia Cultural, Psicologia, Serviço Social) (cf. também J. C. F. Almeida, 1968; Medeiros, 1987; Romão, 2021). Esta última autora, em linha com outros estudos, revela as sucessivas estratégias dos poderes externos e internos das academias militares em geral face à Sociologia: estigma, canibalização, cooperação, liderança carismática, mudança social radical e revitalização.



Corporativos (CESC), a que se contrapôs, em 1962, Sedas Nunes que avançou a proposta de Gabinete de Investigações Sociais e, em 1963, a revista *Análise Social*, uma e outra aceites pelo ministro das Corporações e Previdência Social José Gonçalves Proença por mediação de José Pires Cardoso (cf. Nunes, 1988).

Nuno Ferreira (2006), num trabalho de pesquisa meritório em torno da génese da Sociologia portuguesa, sem subestimar o papel pioneiro de Sedas Nunes, procura, todavia acoplá-lo e articulá-lo com o papel da Igreja Católica que, com a criação, em 1959, de um *Boletim de Informação Pastoral* (BIP) pelo Secretariado de Informação Religiosa (SIR), dirigido por Manuel Franco Falcão, membro do clero da Diocese de Lisboa, teria também dado o primeiro impulso à disciplina, prolongando-se até 1970. São por certo conhecidas algumas ligações de pessoas católicas progressistas ao GIS, como refere o próprio Nunes (1988), mas parece-me forçada esta pretensa ligação quase umbilical entre a Igreja e o GIS, quando na realidade se tratou, por parte de Sedas Nunes e colaboradores/as, justamente duma ruptura controlada, ainda que dolorosa com a própria matriz católica tradicional e sobretudo a doutrina corporativa em falência perante as práticas sociais, como ele próprio refere: “o descrédito do corporativismo era total” (Nunes, 1988, p. 14).

A perspetiva de Nuno Ferreira comporta, de facto, o relativo apagamento do dominante papel ideológico da Igreja Católica institucional em favor do regime ditatorial e uma reabilitação dessa mesma Igreja,<sup>3</sup> cujo posicionamento, salvo algumas poucas vozes contestatárias por parte do bispo do Porto, de padres e leigos

---

3 Este esforço de reabilitação e de atribuição de um papel relevante da Igreja na institucionalização da Sociologia em Portugal é feito por Nuno Ferreira, assim como por M. Braga da Cruz (1983) e inclusive, numa outra perspetiva, por Ágoas (2013), não só revalorizando o papel do alegado reformismo católico desde os anos 1950, como recuando aos trabalhos sobre Portugal por parte de Leon Poincard (1912) e Paul Descamps (1935), sociólogos seguidores da Escola conservadora de Frederic Le Play: o primeiro sob a I República e o segundo sob o *Estado Novo* com aval do próprio Salazar (de modo nenhum, porém, a Escola de Le Play é confundível com o positivismo comteano). Sendo meritório o seu trabalho de recolha sociográfica e de teor altamente descritivo, daí não resultou a institucionalização da Sociologia em Portugal. O chamado reformismo católico, assim como o SIR, o BIP e outras iniciativas na década de 1950 inserem-se numa estratégia de restauração social e reforma eclesial face ao que Manuel Falcão denominava descristianização (“ambiência laicizada”, “degradação de costumes”, “afastamento da sociedade moderna de Cristo”) ou progressiva perda de adesão à Igreja oficial católica e não a preocupações científicas. Basta reparar que, segundo Ferreira (2006, p. 59), a dita Sociologia religiosa era uma “ciência auxiliar”, logo não autónoma e apenas ocupada em “precisar as causas da descristianização”. Esta constatação em relação à Igreja oficial — que no regime ditatorial do *Estado Novo* avalizava empreendimentos como o GIS em Lisboa e o ISESE em Évora sem perseguição declarada — não invalida o papel relevante de leigos católicos progressistas e (ex)padres de recorte menos conservador e até progressista não só durante a ditadura como no pós-25 de Abril de 1974, aliás constatável na criação de cursos de Filosofia, de História e de Ciências Sociais, nomeadamente da própria Sociologia, eventualmente em interação com figuras da Universidade Católica, na Universidade de Évora, na Universidade da Beira Interior, na Universidade do Minho e sobretudo na Universidade do Porto e na Universidade dos Açores (cf. Machado, 2020).

críticos sobretudo na fase final do salazarismo, foi de reforço para-ideológico do regime ditatorial. Os objetivos da Igreja declaravam-se mais no campo religioso, de modo a que, por um certo conhecimento protosociológico em questões religiosas, fosse prevenida e contida alguma influência laicizante no quadro do emergente processo de secularização. Porém, estas preocupações da Igreja não podem ser desligadas das mudanças de ordem socio-económica e política em curso nos anos cinquenta e sessenta, designadamente após o movimento socio-político de apoio a Humberto Delgado nas eleições presidenciais de 1958 — um dado referido por Sedas Nunes mas não valorizado por Nuno Ferreira —, a desafeição, para além do operariado urbano, da própria fracção da burguesia industrial e da emergente ala tecnocrática, das algumas camadas intelectuais, as quais faziam mexer também a própria Igreja necessitada de um *aggiornamento* no contexto pré-Concílio Vaticano II.

Nuno Ferreira coloca o problema da génese da Sociologia a partir do processo de secularização, explicando os processos de conservação e mudança a partir do religioso, quando os principais motores dessa mudança estão fora da religião, por muito que alguns promotores (ex)corporativos e eclesiásticos se centrem tematicamente nas questões da religião. Mais, o autor, ao sustentar que a emergência de novos campos e legitimidades como a científica, a laboral, a política ou artística desafiam e confrontam a esfera religiosa, está a obnubilar que a própria religião católica, no caso, é também (para)política, podendo, a este propósito, ser trazida à colação a interligação do religioso com o económico e o político, expressa quer por Marx e Engels (1846/1976) quer por Weber (1920/1978) e por inúmeros sociólogos, historiadores e antropólogos não só marxistas como weberianos, sintetizando para o efeito a tese de Maurice Bloch: “convém reparar primeiramente na política e depois na religião, vendo esta como o exercício duma forma particular de poder, do que fixar-se na religião fora do contexto político e considerá-la como a forma de explicação” (1974, p. 79). Com efeito, a Igreja oficial portuguesa estava então a presenciar a ameaça da perda de influência tradicional da hierarquia católica, cujos posicionamentos doutrinários e pastorais, além de exprimirem os receios das mudanças duma sociedade agrário-camponesa para uma sociedade (proto)industrial, traduziam o início duma gradual erosão do regime ditatorial e da hierocrática autoridade tradicional, em termos weberianos (cf. Weber, 1920/1978).

Sendo o regime salazarista não só umbilicalmente contrário às Ciências Sociais, designadamente à Sociologia, conotada com correntes “subversivas” à ordem estabelecida, como igualmente adverso à produção e à difusão das ideias iluministas, liberais e republicanas, porque “contaminadoras” dos bons costumes e das mentalidades de dominante rural, passadista e colonialista, apenas foram toleradas algumas escolas no ensino da Etnografia e/ou Antropologia Cultural e da “Política

Ultramarina” que, no continente e nas ilhas, desse conta da cultura, designadamente material, nos meios rurais<sup>4</sup> e, nas colónias, proporcionasse os necessários conhecimentos dos povos e culturas indígenas para manter o domínio colonial. É neste quadro que, na sequência do Instituto Superior de Estudos Ultramarinos (ISEU) criado em 1961, este é substituído em 1972 pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina (ISCSPU) no quadro da Universidade Técnica de Lisboa, dando lugar à criação de bacharelatos e licenciaturas em Economia, Ciências Sociais, Organização e Gestão de Empresas e Ciências do Trabalho, além de outros sobre Etnografia Portuguesa e Política Ultramarina, cursos esses política e ideologicamente marcados pela doutrina corporativa e orientados para a legitimação do regime colonial. No pós-25 de Abril de 1974, o ISCSPU dá lugar ao Instituto de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP), modificando a sua estrutura e, desde os anos 1980, ainda sob influência de Adriano Moreira, recompondo-se num quadro menos monolítico e, recentemente, cada vez mais plural,<sup>5</sup> proporcionando formação em vários cursos, designadamente de Ciência Política, Antropologia, Relações Internacionais e Sociologia, este recriado em 1988. Porém, a ala de cientistas sociais, designadamente sociólogos, mais críticos e progressistas, viria a desenvolver mais tarde a Sociologia no seio do Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG), quer investigando no reputado Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações (SOCIUS), criado em 1991 e liderado por José Carvalho Ferreira e, depois, João Peixoto, quer lecionando Sociologia nos cursos de Economia e Gestão, quer, mais tarde, criando e sustentando mestrados e doutoramentos num fecundo cruzamento entre a Economia e a Sociologia.

Porém, importa referir que já em 1964 tivera lugar a criação do primeiro curso de Sociologia em Portugal, assim designado, mas amiúde não referenciado ou então desvalorizado (cf. Machado, 2020). Este curso, a par da Economia e Engenharia Agrícola, foi criado no quadro de uma instituição privada designada Instituto Superior

---

4 É, todavia, neste contexto que importa reter o trabalho etnográfico de Jorge Dias, designadamente com suas monografias sobre Vilarinho das Furnas e sobre Rio de Onor (Dias, 1948/1981; 1953/1984).

5 Sobre tudo na última década, para além de recrutamento de docentes, maior diversidade teórica e política, há a referir, em termos de investigação, a inovadora criação, em 2012, do Centro Interdisciplinar de Estudos de Género (CIEG), dirigido por Anália Torres. Em termos de docentes do Curso de Sociologia, importa referir, para além dos seus iniciais coordenadores e, recentemente, João Bilhim, Fausto Amaro, Hermano Carmo, Anália Torres, Ana Fernandes, Cláudia Casimiro, Helena Sant’Ana, Sónia Frias, Paula Campos Pinto, Catarina Casanova, Paula Espírito Santo, Paulo Castro Seixas, Romana Xerez, Maria Manuela Mendes, Dália Costa, Diana Maciel, entre outros/as. E, relativamente à docência de disciplinas na área da Sociologia e sua articulação com a Economia, no ISEG, refiram-se, além de José Carvalho Ferreira, Ilona Kóvacs, João Peixoto, Rafael Marques, João Carlos Graça, Sara Falcão, Maria João Santos, Amílcar Moreira, Idalina Sardinha, Daniel Seabra Lopes, Rita Raposo, Marta Varandas, Sofia Bento, e Ana Cláudia Esgaio, entre outros/as.

Económico e Social (ISESE) em Évora sob a tutela de Lúcio Craveiro da Silva, Provincial dos Jesuítas, tendo como principal mentor e diretor o sociólogo jesuíta Augusto da Silva. Este curso de Sociologia, embora integrando bastantes outras disciplinas na estrutura curricular e tendo que enfrentar algumas reservas do regime salazarista, acabou por ter o beneplácito e a autorização do Ministério da Educação graças à garantia da supervisão da Companhia de Jesus e, do ponto de vista económico, ao patrocínio da Fundação Eugénio de Almeida criada pelo Conde de Villalva, engenheiro agrónomo Vasco Eugénio de Almeida. São de referir neste contexto, para além da administração do Curso de Sociologia, a publicação de diversos estudos sociais, adjacentes ao Direito e/ou centrados na temática da religião, além de outros temas sociais que acabaram por ter desde 1968 como pólo agregador a revista *Economia e Sociologia* sob a direção de Augusto da Silva.<sup>6</sup> O Curso de Sociologia, integrado em 1973 no Instituto Universitário de Évora, viria a constituir a base, com as devidas adaptações, de um novo curso de Sociologia em 1979 já no quadro da Universidade de Évora integrado no ensino superior público, tendo-se criado o Centro de Investigação e Desenvolvimento em Ciências Humanas e Sociais (CIDEHUS) e, posteriormente, em 2002, o Centro de Investigação em Sociologia e Antropologia (CISA), dirigido por Francisco Ramos.

Para além de alguns contributos de reflexão e diagnóstico antes da década de 1960 do século XX, nem todos necessariamente sob a alçada da disciplina científica da Sociologia, mas antes no quadro de estudos corporativos e da doutrina social da Igreja, a sociedade portuguesa tem sido escrutinada e analisada desde então por diversos cientistas sociais, entre os quais pontificam os/as sociólogos/as. Assim, considerando os contributos científicos desde o ocaso do regime ditatorial, a disciplina da Sociologia era todavia ainda uma matéria praticamente interdita. À exceção de uma ou outra voz, de modo algum foi a Igreja propulsora das Ciências Sociais e, muito menos, da consolidação da Sociologia, como pretende Ferreira (2006). O novo projeto arrancaria dialeticamente no seio da velha estrutura e, num jogo tático e de cumplicidades, desenvolver-se-ia, como referido, com Sedas Nunes e a sua equipa no GIS, composta por docentes e investigadores/as no âmbito do Instituto Superior de Ciências Económicas

---

6 Para além das figuras relevantes como Lúcio Craveiro da Silva, doutorado em Filosofia em 1951 na Faculdade de Filosofia de Braga no quadro de Curso Superior de Ciências Filosóficas homologado pelo Ministério de Educação em 1942, e o sociólogo Augusto da Silva, importa assinalar outros intelectuais, nomeadamente sociólogos, que deram um importante contributo na génese e no desenvolvimento do Curso de Sociologia em Évora como Joaquim Manuel Nazareth, António Urbano Fialho Pinto, Manuel Vaz Pato, Francisco Ramos, José Ilhéu, Inácio Rebelo de Andrade, Maria José Stock, Maria da Graça Morais, Maria Filomena Mendes, Joaquim Quitério, Eduardo Figueira, Carlos Alberto de Oliveira, Mariana Cascais, Maria Mercês Covas e, em fases seguintes, Marcos Olímpio Santos, Rosária Casinha, Domingos Braga, Eduardo Esperança, Maria da Saudade Baltazar, Eduardo Medeiros, Maria Manuel Serrano, Carlos Alberto Silva, Rosalina Costa, Ema Pires, José Manuel Saragoça, José Manuel Resende e Bruno Dionísio, entre outros/as.

e Financeiras (ISCEF) e, mais tarde, já enquadrada no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), criado em 1972, a partir da reforma do antigo Instituto de Estudos Sociais (IES), mas como complementar do então saturado ISCEF, convertido em Instituto Superior de Economia (ISE) da Universidade Técnica de Lisboa. Ali, a par do referido GIS, iniciaram-se no Curso de Economia algumas disciplinas das Ciências Sociais tais como Epistemologia e Metodologia em Ciências Sociais em bacharelatos e licenciaturas em Organização e Gestão de Empresas e em Ciências do Trabalho, sendo esta uma das razões da designação do ISCTE. Porém, convém sublinhar que, após o 25 de Abril de 1974, o GIS, sediado em parte no ISE e, em parte, no mesmo edifício físico que o ISCTE, mantinham-se instituições próximas mas diferenciadas. O ISCTE combinaria o ensino na Licenciatura em Sociologia,<sup>7</sup> entre outras áreas e cursos (Antropologia, História, Economia, Gestão e Ciência Política, estes últimos criados bastante mais tarde) com a investigação, nomeadamente com a criação de um Centro de Investigação em Estudos de Sociologia (CIES) em 1985 e a revista *Sociologia, Problemas e Práticas*<sup>8</sup>

- 7 Foi em Assembleia Geral do ISCTE em 1974 que o curso de Ciências do Trabalho no ISCTE criado em 1972 (substituindo o antigo Instituto de Estudos Sociais de 1962) foi convertido em Curso de Licenciatura em Sociologia em 1974, tal como é referido por Sedas Nunes (1988) e de resto conhecido de todos os primeiros intervenientes do ISCTE, aliando-se os pioneiros do GIS com a força maciça de docentes e alunos/as, sendo esta forma inovadora de implantação do Curso um dos primeiros passos decisivos na institucionalização aberta da Sociologia como ciência e disciplina no ensino superior. Para descrição e análise do processo de implantação da Sociologia em Portugal, cf. J. F. Almeida (1992), Resende e Vieira (1993), A. N. Almeida (1997), Pinto (1997), Machado (1999, 2020) e Marques (2018).
- 8 Como refere Machado (2020), a criação do CIES deve-se basicamente à iniciativa e mobilização de docentes então ainda assistentes como sócios/as fundadores/as: Juan Mozzicafredo, José Manuel Viegas, Duarte Pimentel, Ana de Saint-Maurice, Lígia Amâncio, Graça Carapinheiro, Rui Pena Pires, José Jorge Barreiros, Madalena Matos e Isabel Duarte, a que acrescem vários/as outros/as na génese e no desenvolvimento do Departamento e do Curso de Sociologia: João Ferreira de Almeida, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Isabel Guerra, Maria José Maranhão, Vítor Matias Ferreira, Afonso de Barros, Maria Carrilho, Teresa Sousa Fernandes, Mário Leston Bandeira, Anália Torres, Aida Valadas Lima, Alan Stoleroff, Maria das Dores Guerreiro, Maria Lurdes Rodrigues, José Luís Casanova, Gustavo Cardoso, Pierre Guibentif, Walter Rodrigues, António Pedro Soares, Paulo Pereira de Almeida, Teresa Seabra, Pedro Vasconcelos, Teresa Costa Pinto, Paulo Alves, Luísa Veloso, José Soares Neves, Rui Brites, Joana Azevedo, Rita Espanha, Jorge Vieira, Renato Carmo, Rosário Mauritti, Tiago Lapa, Marta Entradas, Magda Nico e Cláudia Álvares, tendo a instituição contado, na docência e na investigação, com os primeiros antropólogos como Raul Iturra, Jorge Freitas Branco, Brian O'Neil, Nélia Dias, Miguel Vale de Almeida, Manuel João Ramos e Antónia Pedroso Lima, entre outros/as. A revista *Sociologia, Problemas e Práticas* foi inicialmente dirigida por José Manuel Paquete de Oliveira, a par de uma outra já existente desde 1984 designada *Sociedade e Território*; e, mais tarde, em 2000, a revista *Cidades, Comunidades e Territórios* dirigida por Vítor Matias Ferreira e, em 2002, uma revista na esfera da comunicação, cultura e educação designada *Trajeto*s sob direção de José Rebelo, substituída pela *Observa* dirigida por Gustavo Cardoso. Além destas revistas, importa referir, em termos de internacionalização, uma revista em inglês *Portuguese Journal of Social Sciences* sob a direção de João Ferreira de Almeida. Para além do CIES, foram criados posteriormente centros mais especializados e interdisciplinares como o DINÂMIA – Centro de Estudos Sobre a Mudança Socioeconómica, coordenado por Maria João Rodrigues e o Centro de Estudos Territoriais (CET), coordenado por Vítor Matias Ferreira, os quais, posteriormente em 2012, fundir-se-iam no Dinâmia' CET sob a direção de Eduarda Gonçalves.

em 1986. Por sua vez, o GIS, transformado em 1982 em Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Lisboa, sem deixar de proporcionar cursos de pós-graduação nas várias áreas das Ciências Sociais, designadamente na Sociologia, focalizava os seus recursos humanos e capacidades investigativas no desenvolvimento de um Centro de Investigação de elevada qualidade, obtendo em 2002 o estatuto de primeiro Laboratório Associado em Ciências Sociais, com projeção (inter)nacional.

Com efeito, será sobretudo no pós-25 de Abril que a licenciatura em Sociologia será consolidada no ISCTE, instituição que terá em 1983-84 como primeiros sociólogos doutorados no país José Madureira Pinto e João Ferreira de Almeida no próprio ISCTE. Esta instituição, como aliás outras no país, puderam beneficiar não só destes e, posteriormente, doutros/as sociólogos/as, entretanto doutorados/as no país, como do retorno de vários/as doutorados/as no estrangeiro, quer em Sociologia, quer noutras Ciências Sociais afins tais como a Antropologia e a História, os quais foram integrando não só o ISCTE-IUL como várias Universidades do país.

Com um novo modelo criado de raiz mas em estreita conexão com outras áreas científicas como História, Antropologia, Demografia e Literaturas, há a referir o Curso de Sociologia na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL), criado em 1979, com forte inspiração na figura e obra de Vitorino Magalhães Godinho,<sup>9</sup> tendo sido igualmente criada a revista *Forum Sociológico* em 1992 dirigida por Moisés Espírito Santo, após a formação do centro de investigação SOCINOVA em 1987, o qual, juntamente com o Instituto de Investigações Sociológicas (CEOS), criado em 1995, e o Instituto de Sociologia Histórica, deu lugar em 2007 ao Centro de Estudos de Sociologia (CESNOVA).<sup>10</sup>

Ainda na década de 1980, várias foram as Universidades que, por iniciativa de grupos institucionais ou figuras prestigiadas no campo, foram projetando cursos de Sociologia no pós-25 de Abril de 1974 no seio de Faculdades ou Institutos já consolidados, dos quais o primeiro em 1985 teve lugar na Faculdade de Letras da

9 Para além de Vitorino Magalhães Godinho, as figuras mais relevantes na criação e no desenvolvimento do Departamento e no Curso de Licenciatura em Sociologia foram David Justino, Joaquim Manuel Nazareth, Adriano Duarte Rodrigues, Nelson Lourenço, Moisés Espírito Santo, Ana Fernandes, Casimiro Balsa, Luís Baptista, Manuel Lisboa, Rui Santos, Margarida Marques, Sérgio Grácio, Iva Pires, Maria João Valente Rosa, João Sedas Nunes, José Alberto Simões, José Manuel Resende, Miguel Chaves, Helena Serra, Ana Paula Gil, João Pedro Nunes, Ana Lúcia Teixeira, Patrícia Pereira e Dalila Cerejo, entre outros/as.

10 Por sua vez, desde 2014, o CESNOVA e o Centro de Geografia e Planeamento (e-GEO) da Universidade Nova de Lisboa, juntamente com o Centro de Investigação em Ciências Sociais (CICS) da Universidade do Minho fundiram-se no Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA), que, tendo por sede a FCSH da UNL e sendo dirigido primeiro por Luís Baptista e atualmente por Helena Serra, integra pólos da Universidade do Minho, da Universidade de Évora, da Universidade dos Açores e do Instituto Politécnico de Leiria.

Universidade do Porto (UP) sob a direção de António Teixeira Fernandes e a relevante colaboração de José Madureira Pinto, também da mesma Universidade mas integrado na Faculdade de Economia, tendo surgido, a par do Curso de Licenciatura, dois núcleos de estudos e, com eles, duas novas revistas também prestigiadas no panorama nacional: *Cadernos de Ciências Sociais* em 1984 sob a direção de José Madureira Pinto e *Sociologia* sob a direção de António Teixeira Fernandes, tendo-se formado em 1989 como centro de investigação o Instituto de Sociologia.<sup>11</sup>

Em 1987 é iniciado o Curso de Licenciatura em Sociologia na Universidade da Beira Interior (UBI) sob o impulso de vários cientistas sociais de várias proveniências, nomeadamente do estrangeiro, tendo como principais coordenadores e protagonistas Alice Fontinha, Francisco Videira Pires, José Carlos Venâncio, Moisés Martins e Maria Johanna Schouten, tendo sido criado pouco depois o Centro de Estudos Sociais (CES-UBI, redinamizado, desde 2005, como UBI\_CES) e a revista intitulada *Anais Universitários*, em articulação com outros cursos de Ciências Sociais, nomeadamente as Ciências da Comunicação e enquadrada no âmbito da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.<sup>12</sup> Porém, desde 2012, salvo uma minoria integrada no CICS-UMinho e, posteriormente, no CICS.NOVA, a maioria dos/as sociólogos/as investigadores/as formou um pólo do CIES do ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa (IUL).

Criando primeiramente as condições de investigação e publicação de trabalhos em revista própria, surgiu uma outra licenciatura em Sociologia que viria a ser aprovada e homologada em 1988, funcionando no quadro da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra a partir de um Núcleo de Investigadores, fundadores em 1978 do Centro de Estudos Sociais (CES) e da *Revista Crítica de Ciências Sociais* sob direção de Boaventura de Sousa Santos e colaboração estreita de Pedro Hespanha, Carlos Fortuna, Fernando Ruivo, Augusto Rogério Leitão, Marianne Lacomblez, Jacques Houart e Carlos Lencastre,<sup>13</sup> projeto este que viria a consolidar-se não só do ponto de vista do ensino da

- 
- 11 Para além dos fundadores, são de referir como primeiros/as impulsionadores/as Carlos Gonçalves, Maria João Santos, José Azevedo, Dulce Magalhães, Helena Vilaça, António Custódio Gonçalves, Jorge Carvalho Arroiteia e António José Esteves, sendo de referir, no desenvolvimento do Departamento e do Curso de Sociologia e do próprio Instituto de Sociologia como Centro de Investigação, outros/as docentes-investigadores/as como João Teixeira Lopes, Isabel Dias, Paula Guerra, Virgílio Borges, Augusto Santos Silva, Alice Duarte, Luísa Veloso, Eduardo Vitor Rodrigues, Natália Azevedo, Hernâni Veloso, João Aguiar, João Queirós e Lígia Ferro, entre outros/as.
- 12 Para além dos fundadores, importa referir Maria João Simões, Amélia Martins, Alcides Monteiro, Donizete Rodrigues, Domingos Vaz, Heitor Duarte, João Dias das Neves, Amélia Augusto, Filomena Santos, Nuno Augusto, Catarina Oliveira, Nuno Jerónimo e Antónia Barriga, entre outros/as.
- 13 Para além destes, são de referir, em momentos subsequentes, quer no CES e na Revista, quer no Departamento de Sociologia, António Sousa Ribeiro, José Reis, Virgínia Ferreira, José Manuel Pureza, Maria Ioannis Baganha, António Casimiro Ferreira, Elisio Estanque, João Arriscado Nunes, José Manuel Mendes, Paulo Peixoto, Hermes Augusto Costa, Sílvia Ferreira, Sílvia Portugal, Claudino Ferreira, Paula Abreu, Madalena Duarte, Pedro Góis, André Brito Correia, Ana Raquel Matos, Oscar Lourenço, Daniel Francisco, Manuel Carvalho da Silva e Adelino Gonçalves, entre outros/as.

Sociologia desde 1988 como da investigação em Ciências Sociais, ganhando em 2002 o estatuto de Laboratório Associado. O CES, além de afirmar-se como um centro de excelência a nível (inter)nacional, granjeou uma notável projeção internacional como espaço institucional de formação pós-graduada em diversos doutoramentos em Ciências Sociais, incluindo a Sociologia.

Por sua vez, na Universidade do Minho, a partir do Instituto de Ciências Sociais, sob o impulso de Abílio Lima de Carvalho e colaboradores/as, é criado em 1979 um curso misto de História e Ciências Sociais e, posteriormente, sob a coordenação de Manuel Silva e Costa e a colaboração de Albertino Gonçalves, Maria Engrácia Leandro, Alice Geraldês, Luís Polanah, Ernesto Figueiredo e Manuel Carlos Silva, um novo curso de Sociologia em 1989, o qual, por constrangimentos institucionais, se designou Sociologia das Organizações, com forte cunho nesta especialização, mas sem descurar a vertente básica em termos teóricos e metodológicos. O curso de Sociologia das Organizações viria contudo, em 1996, a ser reestruturado para Curso de Sociologia, embora com duas vertentes de especialização na parte final do Curso: Organizações e Políticas Sociais. Em termos de investigação, foi criado o Centro de Ciências Históricas e Sociais, uma unidade de investigação interdisciplinar dirigido por Manuela Martins com a revista *Cadernos do Noroeste* e, mais tarde, especificamente em Sociologia, o Núcleo de Estudos em Sociologia em 2002, dirigido por Albertino Gonçalves, e substituído em 2005 pelo Centro de Investigação em Ciências Sociais (CICS) que editaria a revista *Configurações* sob direção de Manuel Carlos Silva.<sup>14</sup>

Na década de 1990, para além de diversas universidades privadas,<sup>15</sup> duas outras Universidades públicas viram posteriormente aprovado e homologado o Curso de Licenciatura em Sociologia: a Universidade dos Açores e a Universidade do Algarve. Em 1996, a Universidade dos Açores, na esteira do antigo Instituto Universitário dos Açores criado em 1976, cria o Curso de Sociologia a partir da Secção Autónoma de Ciências Sociais no âmbito do Departamento de História, Filosofia e

14 Para além dos/as referidos/as, importa mencionar ainda na fase inicial como docentes e investigadores/as Jean-Martin Rabot, Manuela Palmeirim, José Neves, Rosa Cabecinhas, Carlos Veiga, Ivo Domingues, Ana Paula Marques, Manuela Ivone Cunha, Joel Felizes, Joaquim Costa e Teresa Mora e, em fases subsequentes, Helena Machado, Luís Cunha, Alice Matos, Ana Maria Brandão, Emília Araújo, José Cunha Machado, Paula Mascarenhas, Jean Yves Durand, Rita Ribeiro, Fernando Bessa Ribeiro, Eduardo Duque, Vera Duarte, Sílvia Gomes, Susana Noronha e Susana Silva; e no Instituto de Educação, Almerindo Afonso, Licínio Lima, Manuel Sarmento, Carlos Gomes, Leonor Torres, José Palhares, Fátima Antunes, Maria José Casa-Nova, Natália Fernandes e Emília Vilarinho, entre outros/as.

15 Designadamente a Universidade Internacional e a Universidade Lusófona em 1995 e a Universidade Autónoma em 1997, Universidade Moderna em 2003, tendo sido entretanto encerrados, salvo o da Universidade Lusófona. A partir de 2000 foram ainda abertos o Curso de Sociologia na Universidade Católica em 2000 e outros em pólos do Instituto Piaget em 2002-2004.



Ciências Sociais, curso esse que teve como principais promotores Francisco Carmo e Gilberta Rocha com a colaboração de Otávio Medeiros, Licínio Tomás, Álvaro Borralho, Fernando Diogo e Rolando Lalanda,<sup>16</sup> tendo sido criado antes o Centro de Estudos Sociais (CES\_UAc) em 1983 e a edição da revista *Arquipélago: Ciências Sociais* em 1986.

Por fim, em 2002, a Universidade do Algarve inaugura o Curso de Sociologia aprovado em 1999, sob a coordenação de Ana Romão com a colaboração de João Filipe Marques, Mercês Covas e Teresa Carreira,<sup>17</sup> enquadrando-se a investigação no Centro de Investigação em Desenvolvimento e Economia Regional (CIDER), substituído depois pelo Centro de Investigação sobre Espaço e Organizações (CIEO), dirigido por Teresa Noronha, de cariz interdisciplinar, sendo criado, numa fase posterior, o Centro de Investigação Turismo, Sustentabilidade e Bem-Estar (CinTurs).

Esta multiplicação de Cursos de Sociologia no país — que foi vista com alguma reserva por alguns dos pioneiros como o próprio Sedas Nunes (1988) — comportou notáveis vantagens na medida em que a sua implementação a nível regional constituiu um processo de alargamento e diversificação do saber sociológico e estabilização da oferta, também a partir das chamadas (semi)periferias regionais.<sup>18</sup> Nos anos 1980 e sobretudo 1990, particularmente após um tempo de acelerada apresentação do novo figurino do Curso de Sociologia em dois ciclos à luz da designada Convenção de Bolonha, as várias Universidades foram reestruturando os respetivos cursos de Sociologia, umas tendo obtido a aprovação de dois e outras de três ciclos. Deste modo, entrecruzando-se em várias unidades curriculares de cariz obrigatório e opcional, concretizaram-se projetos com vários percursos no primeiro, segundo e terceiro ciclos.

Um dos instrumentos decisivos de institucionalização da Sociologia e o local mais relevante de consagração periódica, primeiro cada quadriénio e, desde 2012, de dois em dois anos, do trabalho científico dos/as sociólogos/as têm sido os sucessivos Congressos Portugueses de Sociologia organizados pela Associação Portuguesa de

---

16 Sendo ainda de referir, em diversos momentos, Jorge Lima, Ana Matias Diogo, Pilar de Medeiros, Sandro Serpa, Ana Cristina Palos, Piedade Lalanda, Derrick Mendes e Daniela Soares, entre outros/as.

17 Sendo de referir, no seu desenvolvimento, outros/as docentes sociólogos/as como José de São José, João Eduardo Martins, Bernardete Sequeira, Patrícia Coelho, Susana Pescada, Ana Rita Teixeira, entre outros/as.

18 Facto também salientado e valorizado por Machado (1999). Com efeito, só um olhar demasiado macrocéfalo e centrado em Lisboa pode ver de modo negativo a implantação de Cursos de Sociologia em várias regiões do país, mais ainda quando só a própria cidade de Lisboa conhecia então três cursos de Sociologia em Universidades Públicas e dois em Universidades Privadas — também elas *grosso modo* regionalizadas, como referem relatórios de avaliação dos cursos de Licenciatura em Sociologia. Para um mapa preciso do ensino da Sociologia nas Universidades e nos Institutos Politécnicos, cf. Resende e Vieira (1993) e Machado (2020).

Sociologia (APS)<sup>19</sup> desde o primeiro em 1988 até ao último em 2021. Nestes congressos e nas mais diversas iniciativas nomeadamente em torno do ciclo “Sociologia: ciência e profissão” e outras sobre ensino, investigação e profissionalização, a APS tem dado importantes passos na institucionalização da Sociologia. As sucessivas direções da APS têm tido a preocupação de, ouvindo os diversos Departamentos de Sociologia no país, conjugar esforços no sentido de valorizar a Sociologia, enquanto ciência, profissão e área disciplinar no ensino, não só na sociedade portuguesa como face à tutela, destacando inclusive o que Burawoy (2005) designou de sociologia pública. A APS, tendo-se batido, num primeiro momento, pela manutenção do figurino de quatro anos de licenciatura, uma vez aprovado em lei o novo modelo de Bolonha de 3+2+3, acabou por não ter a necessária força política para contrariar a estratégia governamental (e europeia), cabendo-lhe pugnar pela prossecução dos estudos de Sociologia do primeiro para um segundo ciclo, entendido como necessário ao exercício pleno da profissão em termos de competências sociológicas de conceptualização, problematização e diagnóstico.

A estrutura e a dinâmica das modernas sociedades capitalistas colocam hoje desafios e, certamente, questionamentos sobre os objetivos nos diversos campos do saber sociológico, o que acaba também por repercutir-se, quer nos projetos e centros de investigação, quer nas estruturas dos Cursos de Ciências Sociais, nomeadamente no de Sociologia, a começar pela necessidade de um debate público e aberto sobre o ensino e a investigação. Seria mesmo saudável que fossem assumidos explicitamente os enfoques teóricos e metodológicos em confronto, de modo

---

19 A APS foi fundada em 1985 por 87 sócios, tendo conhecido sobretudo a partir do I Congresso em 1988, presidido por João Ferreira de Almeida, um fulgurante aumento de sócios e hoje conta com mais de 2600 sócios. A APS filiou-se na Associação Europeia de Sociologia (European Sociological Association) e na Associação Internacional de Sociologia (International Sociological Association), tem ainda relações estreitas com a Association Internationale des Sociologues de Langue Française e, nos últimos anos, tem sido promotora da Rede Europeia de Sociologia de Países do Sul (RESU). Publica desde 2010 a revista *SOCIOLOGIA ON LINE* sob inicial direção de Luís Baptista. É uma associação que abrange profissionais académicos e não académicos, sendo este o segredo do seu sucesso em termos associativos, resultante duma proposta de não dissociação da sociologia como ciência e profissão desde a primeira hora (cf. A. F. Costa, 1988; Machado, 1993, 1999) e defendida pelas sucessivas direções da APS, contrariando certos preconceitos instalados. Há ainda a referir, no campo da Sociologia e especificamente orientada para a área do Trabalho e das Organizações, a criação, em 1985, da Associação Portuguesa dos Profissionais em Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho (APSIOT) dirigida inicialmente por José Baptista, vindo a ser criada a revista *Organizações e Trabalho* em 1989. Ainda no que concerne a criação de outras revistas relevantes, são de referir no campo da educação a revista *Educação, Sociedade e Culturas*, dirigida por Stephen Stoer na UP e a *Revista Portuguesa de Educação*, dirigida por José Ribeiro Dias na UM e, no campo de estudos sobre as mulheres, a revista *Ex-Aequo* dirigida inicialmente por Virgínia Ferreira e *Faces de Eva*, dirigida por Zília Osório de Castro, e em estudos sobre território a revista *Sociedade e Território*, dirigida por António Fonseca Ferreira e Vitor Matias Ferreira. Para um registo mais circunstanciado e de conteúdos dos Congressos da APS, cf. Lobo (1996), Vilaça (2000) e Machado (2020).

que o princípio do contraditório — um conceito decalcado e recorrente nos meios judiciais — seja também efetivo na polaridade de posicionamentos nas Ciências Sociais e, em particular, na Sociologia. Há ainda um déficit de debate público nas Ciências Sociais, designadamente na Sociologia, e as subterrâneas divergências ficam-se amiúde num terreno subliminar, porque a sua manifestação em público é não raro assumida como afronta pessoal, sendo, neste contexto, privilegiadas relações com colegas e centros de investigação estrangeiros. Por outro lado, é imprescindível contrariar o acantonamento em pretensas torres de marfim académicas e superar o velho preconceito positivista de que as tomadas de posição públicas e políticas, inclusive as militantes, não condizem com o estatuto de sociólogo, o que implicaria que os diferentes olhares sociológicos ganhassem maior visibilidade social e pública, na esteira do pensamento de Burawoy (2005).

Apesar da satisfação com que vemos determinados desenvolvimentos positivos na Sociologia, há razões para partilhar algumas inquietações — que Cabral (1997) equacionava como tempo de crise na Sociologia. Porém, as inquietações prendem-se sobretudo com a perda de autonomia científica e os riscos relacionados com a utilização instrumental da Sociologia, de acordo com as conveniências políticas dos detentores de poder a nível nacional e regional-local, sobretudo no quadro de lógicas clientelares e/ou projetos de elevada “rentabilidade” mercantil, nomeadamente eleitoral (Bourdieu, 1997; Pinto, 2007; Machado, 2020). Por outro lado, como referem Martins (2004), Santos e Almeida Filho (2008), alguns riscos estão relacionados com a tendência de empresarialização, mercantilização e gestão privada de universidades, colocando cientistas sociais ao serviço das lógicas de lucro privado, dificultando ou até impedindo um desejável desenvolvimento de responsabilidade social alargada em benefício das comunidades e dos/as cidadãos/cidadãs. Na referida onda do “choque tecnológico” e na era da hegemonia tecnocrática, a tecnologia é vista como a solução milagrosa e é intrigante ver como liberais e neoliberais — que acusavam o marxismo de economicismo e determinismo mecanicista — acabem por glorificar a tecnologia como o segredo da superação de obstáculos ao desenvolvimento. Neste campo tornam-se bem atuais quer o ceticismo weberiano sobre os efeitos perversos da burocracia e da tecnocracia sobre a democracia (Weber, 1920/1978), quer as desconstruções do ‘homem unidimensional’ realizadas por Marcuse (1964/2002), quer ainda a desmontagem habermasiana sobre a técnica e a ciência como ideologia (Habermas, 1968/1973).

## **A Sociologia desvalorizada no ensino secundário em Portugal ou o desprezo de um imperativo de formação em Ciências Sociais e cidadania**

Sob pretexto de algumas deficiências no programa “Novas Oportunidades para Adultos” e com a revisão da Estrutura Curricular no ensino básico e secundário, o Governo do PSD/CDS (Partido Social Democrata/Centro Democrático e Social) em 2011 tomou medidas lesivas para os profissionais de Ciências Sociais. Mesmo admitindo que o programa pudesse ser objeto de fiscalização, correção e melhoria, é necessário lembrar e reconhecer o trabalho dedicado e competente de milhares de profissionais, entre os quais sociólogos/as, na formação e no reconhecimento, na validação e certificação de competências na educação de adultos/as que, por falta de recursos económicos ou culturais, não tiveram oportunidade de se qualificar ao tempo da sua adolescência ou juventude. Este ataque político elitista à formação de adultos/as viria a ser mitigado no governo do PS (Partido Socialista) a partir de 2015, mas a sua eficácia manteve-se limitada, para além de não atender à velha reivindicação da APS de atribuir à Sociologia e aos/às sociólogos/as e outros/as cientistas sociais (antropólogos/as, cientistas políticos) o lugar necessário na formação dos/as jovens no ensino secundário (cf. A. N. Almeida, 1999).

Não obstante as sucessivas posições das diversas direções da APS terem reivindicado um lugar digno dos Estudos Sociais e/ou da Sociologia respetivamente no ensino básico e secundário, as Ciências Sociais, nomeadamente a Sociologia, continuaram praticamente ausentes no ensino secundário e, com a contra-reforma de Nuno Crato em 2012, de modo mais notório. As propostas de Nuno Crato vertidas na referida revisão curricular intercalar, alegadamente no sentido de “simplificação” da estrutura curricular, consubstanciaram-se num corte de 102 milhões de euros, inscrevendo-se no programa de austeridade imposto pela Troika e reforçado pelo Governo PSD-CDS no quadro de uma estratégia de redução global de custos em Educação. Para além dos efeitos gravosos desta estratégia economicista no campo educativo e, em última instância, para a soberania e o desenvolvimento do país, importa ter presente os danos na formação cívica e sociopolítica causados com a referida revisão da estrutura curricular de 2012, em que as Ciências Sociais são minorizadas ou mesmo menosprezadas. A Sociologia tem sido subalternizada no grupo em que estava inserida (7.º grupo) prioritariamente lecionável por diplomados/as em Economia, Gestão, Administração, Filosofia, Direito ou relegada para disciplina opcional e como oferta facultativa, dispensável e/ou dependente de eventual projeto de escola.<sup>20</sup> A esta limitação acresceu, por um lado, a eliminação da disciplina de Formação Cívica nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no 10.º ano e, por outro, a redução do número de disciplinas de opção anual no final do

secundário. Ora, sendo neste conjunto de disciplinas opcionais que se tem enquadrado a oferta da Sociologia, a redução a uma escolha monodisciplinar significou a diminuição do número de turmas ou até o desaparecimento da disciplina em muitas escolas. Tal redução do número de opções não só afetou docentes, como implicou um maior estreitamento do espectro dos saberes, prejudicial aos alunos, tanto mais que estes sentem ainda alguma dificuldade em escolher o curso que pretendem frequentar por desconhecimento dos seus conteúdos e/ou saídas profissionais.

Não obstante ter sido avançado, ao tempo do ministro Júlio Pedrosa em 2001 (mas não concretizado por queda do governo em 2002), um projeto de portaria que previa a formação de um grupo disciplinar de Sociologia (eventualmente com a Antropologia e a Ciência Política), este problema tem-se arrastado há décadas e, neste sentido, os governos anteriores tão-pouco se prestaram a resolver esta questão. Porém, não obstante a Sociologia não ter alcançado até hoje no ensino secundário o lugar que deveria ter — é disciplina obrigatória em vários países europeus e da América Latina —, a contra-reforma de Nuno Crato teve a particularidade não só de ignorar praticamente a Sociologia,<sup>21</sup> como representar uma afronta, por omissão, à formação cívico-política dos jovens. Mais, contrariou reformas anteriores, inclusive de ministros da área político-partidária do PSD, como a proposta em 2004 pelo então ministro David Justino, que previa como obrigatórias, além da Área Projeto, disciplinas de formação sociocultural em áreas consideradas fundamentais como cidadania e sociedade, a par e com mesmas horas que formações científico-naturais ou técnicas.

À justificação de que os conteúdos desta e de qualquer uma destas disciplinas poderão ser dados transversalmente, presidiu, para além de uma atitude política

- 
- 20 Para uma revisão do lugar da Sociologia à luz da sucessiva legislação para o ensino secundário, cf. A. B. M. Silva e Ribeiro (1999), V. Costa (2018). Para além da eliminação da disciplina de Introdução à Política na década de 1980, o lugar subalterno da Sociologia desde o 25 de Abril de 1974 no ensino secundário foi variável, mas degradou-se ainda mais a partir de 1983-84 com a remissão dos/as licenciados/as em Sociologia para 3.º e/ou 4.º escalão e praticamente preteridos/as no 7.º grupo de ensino face a diplomados/as em Economia, Gestão, Filosofia, Direito, Administração Militar ou Naval, a que acresceu a maior machadada com o Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014), impedindo a lecionação pelos/as sociólogos/as no ensino secundário. Para esta situação, para além dos *lobbies* instalados na teia burocrática-administrativa, contarão, por um lado, os resquícios fantasmagóricos do “sociólogo-subversivo”, nomeadamente durante a década cavaquista e, por outro lado, as estratégias para manter acríticos/as, despolitizados/as os/as jovens ou deixá-los/as embalados/as em narrativas neoliberais em torno do “empreendedorismo” e da ideologia meritocrática, aliás com efeitos visíveis na recente conjuntura das eleições de 2022.
- 21 No que concerne a recusa de diálogo sobre esta matéria, recorde, enquanto ex-presidente da Associação Portuguesa de Sociologia (APS), o modo displicente e arrogante como o ministro da Educação Nuno Crato, não obstante o pedido expresso de audiência perante o projeto resultante do disposto no Decreto-Lei n.º 94/2011 (2011), não só não se dignou receber a direção da APS, como nem sequer delegou no chefe de gabinete o pedido da APS.

do PSD-CDS no sentido de “fabricar” mentalmente jovens acríticos e despolitizados, a ignorância por parte de responsáveis de orientação tecnocrática em torno da relevância científica e social das Ciências Sociais, designadamente da Sociologia. É este posicionamento “cientificista” e tecnocrático que, não debatendo a sério as áreas disciplinares com os respetivos profissionais e suas associações, se arroga o direito, em termos epistemológicos, de saber quais as disciplinas fundamentais, classificando as demais como secundárias ou dispensáveis (v.g., a Sociologia).

A alegada cultura de exigência e a glorificação imperativa da meritocracia e da excelência,<sup>22</sup> além de promoverem a diferenciação elitista entre vias e trajetos ora para a prossecução de estudos superiores ora para saídas profissionalizantes, têm subjacente um posicionamento positivista, segundo o qual a formação cívico-política, não sendo da esfera científica, seria irrelevante, porque retórica, ideológica ou “utópica” e, como tal, cientificamente inútil na formação dos/as jovens. Porém, este propósito “cientificista” pela excelência e em torno do que é fundamental no ensino não deixa de traduzir, na dita “sociedade do conhecimento”, o último achado ideológico, considerado preferível ao das competências, para legitimar a política educativa do último governo PSD-CDS que, numa perspetiva neoliberal, embora não explicitada, veiculava o princípio da liberdade de cada escola na distribuição da carga horária ao longo dos ciclos e anos de escolaridade.

O subsequente Ministério da Educação sob o governo do PS, considerando a necessidade de revisão dos programas e conteúdos das áreas disciplinares, colocou em debate público esta matéria, repondo a disciplina de cidadania. Por sua vez e mais uma vez, a direção da Associação Portuguesa de Sociologia colocou na ordem do dia a reivindicação legítima da docência da Sociologia como disciplina obrigatória no ensino secundário. Pelo menos, perante o recorrente posicionamento, ora de modo declarado, ora de modo mais subtil, de desvalorização das Ciências Sociais no ensino básico e secundário, seria curial a introdução de uma disciplina de Estudos Sociais no ensino básico e de uma outra no secundário, que, eventualmente articulada com a Filosofia, fosse construída em torno de tópicos como sociedade, cultura e política, a qual, para além de filósofos, possa ser lecionada por sociólogos/as, antropólogos/as e politólogos/as. Tendo em vista uma formação integral dos/as alunos/as, esta proposta reverteria a benefício de cidadãos/ãs mais qualificados/as e participativos/as e em prol de uma sociedade menos desigual, mais desenvolvida e culturalmente esclarecida.

---

22 Esta ideologia, presente já em autores clássicos de raiz estruturo-funcional como Durkheim (1893/1977) e prosseguida por Parsons (1940/1967), Davis e Moore (1945/1976) e outros de inspiração neoliberal e mesmo social-democratizante, tem sido de modo adequado desconstruído por Suaud (1978) e outros críticos como Bourdieu e Passeron (1975), Bertaux (1978), Pinto (1984), M. C. Silva (2009, 2010) e Lima (2018) como formas de legitimação e justificação das desigualdades sociais, nomeadamente educativas.

## O processo de Bolonha: a alegada obsessão pela excelência e o ensino da Sociologia

Estamos hoje a assistir, nomeadamente em países com forte influência do mercado, à internacionalização do ensino superior em certas Universidades produtoras de elites para gerir instituições como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), altos quadros de entidades supraestatais e multinacionais, de departamentos ministeriais, de estruturas de poder regional e local e inclusive algumas Organizações não Governamentais (ONG's). Com esta tendência, a formação pós-graduada no ensino superior hoje exige, para além de mestrados, doutoramentos e pós-doutoramentos no setor ora privado, ora sobretudo público. Mesmo que não seja explicitamente assumido, poderemos estar perante lógicas e normas de gestão paraprivada de Universidades e Politécnicos pela via de Fundações, ou inclusive, nalguns países, perante a antecâmara de processos de formação de multinacionais de educação no ensino superior, pelo menos na forja. Se tais projetos não têm avançado mais, tal se deve à tradicional resistência por parte das Universidades públicas, nomeadamente na Europa. As alegadas reformas representam a implementação da fase pós-fordista como uma época de novo obscurantismo ideológico em que, se a Universidade era altamente hierárquica, os novos métodos e procedimentos que, por exemplo, o atual Regime das Instituições do Ensino Superior (RJIES) em Portugal prevê, alimentam, sob a capa e a retórica da qualidade e da avaliação de desempenho, processos gestionários e nem sempre democráticos.

No quadro da globalização capitalista as pressões neoliberais sobre os Estados Nacionais, também na União Europeia, são enormes. Tendo como pano de fundo a competitividade geoestratégica entre potências e blocos, nomeadamente entre os Estados Unidos e a Europa, sabe-se que à ideia de competição subjaz a estratégia de ser o melhor, constituir a instituição de referência, a Universidade de topo, de elite. Porém, este objetivo implica óbvia e necessariamente que só algumas poderão ser de topo, de elite. As restantes situar-se-ão no meio — razoável ou suficiente — ou então resvalarão para o “mediocre” e, no fundo da tabela, poderemos ter, no futuro, a maioria — aqueles Institutos Politécnicos e Universidades que providenciam basicamente graus de licenciatura de Bolonha e, eventualmente alguns cursos de 2º ciclo.

Portugal não pôde escapar a essa pressão que se traduz e traduzirá cada vez mais em mecanismos tecnocráticos de controlo de *outputs* (agências de avaliação, harmonização de graus e sistemas de acreditação) e em restrições ao financiamento,

de modo não só a possibilitar a mobilidade como a provar a excelência, a qualidade, o novo embuste ideológico — todos clamam pela batalha da qualidade. Num tempo de consolidação do novo modelo de Bolonha, importa acautelar, face à proclamada retórica de abertura, harmonização e aprendizagem centrada no aluno, efeitos laterais e perversos, alheios aos objetivos proclamados. Sem ignorar algumas virtualidades da chamada convenção de Bolonha (melhora possível de desempenhos nos conteúdos e na pedagogia, harmonização de graus, mobilidade de docentes e estudantes, designadamente no espaço europeu), não são confessadas nem explicitadas as razões da implementação do modelo originário da Convenção de Bolonha, as quais, mais uma vez, são de ordem económica e política.

É recorrente constatar, nos programas de investigação e de ensino, um acrítico discurso em torno da excelência, assumido não só por parte do Governo e do MCES, de centros de investigação e círculos académicos, como por diversos setores da sociedade e diversas instâncias nacionais e internacionais. Este discurso exige ser problematizado, o que obriga a questionar a velha ideia de académicos e investigadores puros, ocupados com o saber qual torre de marfim acima das “coisas materiais”, sem qualquer relação com o “mundo da vida” e os diversos interesses em presença.

Considerando a evolução do ensino superior à luz das lógicas e fases do desenvolvimento do capitalismo nas últimas décadas, na esteira de outros sociólogos críticos desde Mills (1956), Gouldner (1975) e Bourdieu e Passeron (1975) a outros mais recentes como Morrow e Torres (1995/1997), partilho como fecunda a hipótese de trabalho de que os modelos e as dinâmicas do ensino superior estão estreitamente ligadas ao desenvolvimento desigual do capitalismo mundial. A este respeito é possível distinguir, na sequência de Castells (2002), duas grandes fases e/ou tipos-ideais: a fase industrial fordista presente até aos anos 1980-90 e a fase da dita sociedade do conhecimento, mas, contrariamente à tese de Castells (2002), não se trataria de dois modos de produção mas de duas fases do mesmo modo de produção capitalista (M. C. Silva, 2005).

O sistema de ensino, designadamente superior, se, por um lado, pode reduzir diversas formas de desigualdade social, por outro, tende a reproduzi-las, para cuja análise importa contrastar teorias da mobilidade social com teorias críticas designadamente marxistas, articuláveis com relevantes contributos weberianos e interacionistas e sobretudo feministas. Imbricado com velhas formas de desigualdade de classe, ter-se-á de ter em conta o tema das elites, o qual, tratado por sociólogos clássicos como Pareto (1989), pressupõe um distanciamento insanável entre elites e massas como uma espécie de eterno retorno circular, alegadamente fatal, quando não cínico. Esta separação entre elites e massas, do mesmo modo que outras como



economia *versus* política ou sociedade *versus* Estado, pressupõe a sobredeterminância de fatores organizativos e políticos, vendo o político separado do económico e dos interesses subjacentes das classes dominantes. Ou seja, tomando o caso português como ilustrativo, dir-se-á que o papel do ensino superior na formação de quadros superiores e, em especial, das elites deve ser articulado com a lógica e a fase de desenvolvimento do capitalismo em Portugal. Nesta óptica, na sequência dos críticos acima referidos, creio ser de questionar a velha tese da meritocracia e procurar demonstrar que as reformas do ensino superior em torno do Processo de Bolonha, implementado no espaço europeu como um imperativo nacional e europeu, visam a reprodução das classes economicamente dominantes e a legitimação de elites políticas, “científicas” e culturais, através de mecanismos tecnocráticos de hierarquização e competitividade de universidades e centros de investigação, de desregulação do sistema e de restrições ao financiamento no ensino superior público, um processo bem patente no caso português. Para além das diretrizes de harmonização e sob a razão ou pretexto de alteração de métodos pedagógicos centrados no aluno, há um tácito rolo compressor no atual Processo de Bolonha que é o de um ensino superior a dois ou mais tempos, velocidades e patamares: o ensino superior para as massas traduzido na obtenção das licenciaturas de três anos, desvalorizando-as, e uma pós-graduação em mestrados e sobretudo doutoramentos e pós-doutoramentos para quadros superiores e sobretudo elites. Para além das classes mais providas com recursos económicos, poderão aceder, pelo filtro do mérito, e ser cooptados e incorporados alguns membros provindos de classes economicamente mais destituídas, mas excepcionalmente bem-sucedidos no seu percurso académico, profissional ou empresarial.

Entretanto, em maior ou menor grau, foi possível constatar, nas práticas das diversas instituições universitárias, processos de afunilamento, fechamento ou enconchamento por escolas e centros de investigação, reforçando os já existentes no meio académico e profissional, gerando e multiplicando as situações de mal-estar particularmente por parte de departamentos e centros situados na periferia ou no interior. Por outro lado, o novo modelo de Bolonha, ao comprimir aprendizagens da licenciatura em menor tempo e sem espaço-tempo para aprofundamentos teóricos, desqualifica o grau de licenciatura e reproduz formações de 1º ciclo com alunos/as, em grande parte orientados/as numa perspetiva pragmática e com menor sentido crítico da sociedade envolvente.

Não obstante os notáveis avanços da Sociologia como ciência, área disciplinar, de ensino e processo de internacionalização ao ponto de estarmos perante o que Machado (2020, p. 97) designa de “institucionalização avançada”, há, porém, certamente um caminho a percorrer, quer na investigação e nos diagnósticos, quer

sobretudo nas práticas e intervenções nos vários setores, onde se exerce a profissão de sociólogo.<sup>23</sup> Tal como refere Fortuna (2008, p. 87) sobre a “divisão global do trabalho em Ciências Sociais” em países centrais (estudos teóricos, comparativos) e países periféricos (estudos de caso, empíricos), também no campo da Sociologia, pelo menos até recente data, tal teria ocorrido. Com efeito, em diversos países centrais, universidades, centros de investigação e outras instituições de ensino superior captam a maior parte dos recursos a nível europeu e levam a cabo programas de ciência fundamental a nível teórico e com estudos comparativos e aplicados nos seus próprios territórios ou em países (semi)periféricos, com resultados assinaláveis do ponto de vista dos benefícios (cf. Harris, 1995; Alatas, 2003; Fortuna, 2008; Dores, 2021). Porém, em países (semi)periféricos como Portugal, a situação é diferente na medida em que, não obstante avanços consideráveis com alguns centros de investigação de referência, verifica-se, para além de processos de mercantilização, uma desigualdade no acesso a infraestruturas e outros recursos públicos e uma dependência por parte de instituições universitárias em regiões do interior e sobretudo Politécnicos, em que tem sido secundarizada a investigação fundamental, além da ausência de projetos de maior fôlego. Por outro lado, importa, também no que concerne o ensino superior, colocar algumas reservas e, inclusive, requestionar o modelo e planos em torno dos objetivos da Convenção de Bolonha. Assumindo uma posição seguidista e “adesiva” em relação à UE sem ter em conta a situação (semi)periférica de Portugal na investigação, no número de doutorados e licenciados e, por fim, mas não menos importante, na insuficiência de afetação de recursos no ensino superior público, os sucessivos governos, obcecados pela redução do défice, têm agravado a situação do ensino superior com cortes orçamentais às universidades e aos politécnicos.

Enquanto o problema do financiamento dos dois primeiros ciclos não se coloca nos vários países europeus, em Portugal ele envenena a própria estruturação dos cursos e, mais ainda, o terceiro ciclo quando fortemente dependente da classificação do respetivo centro de investigação e da Agência de Acreditação. Além disso, é indubitável que, a manter-se esta situação ou a transferir para os alunos e suas famílias os custos de formação nomeadamente no desenhado segundo ciclo e sobretudo no terceiro

---

23 Os/As sociólogos/as, nomeadamente os/as recém-licenciados/as e mesmo mestres, têm enfrentado enormes dificuldades para concorrer, em termos de habilitação e reconhecimento de competências, por comparação com outros/as diplomados/as, por exemplo, em Serviço Social, cujos protocolos organizativos, por via da respetiva Ordem e tradicionais práticas institucionais, bloqueiam aos/às sociólogos/as não só o acesso a determinadas funções, como inclusive a possibilidade de concorrer para funções para as quais estão amplamente habilitados/as, situação esta que exigirá da parte da APS uma redobrada atenção e iniciativa em termos administrativo-políticos e, se necessário, legislativos.

ciclo, tal representa não só uma injustiça social para os/as filhos/as de famílias mais carenciadas como, certamente, o desperdício de talentos latentes na sociedade mas sem capacidade de desenvolvimento por razões financeiras. Por isso, contrariamente a outros países centrais nomeadamente europeus, que financiam a educação nos dois ciclos e investem fortemente na investigação fundamental e aplicada, em Portugal, não obstante os avanços consideráveis a partir dos anos 1990 e sobretudo no início do século, faltam meios que potenciem a tão proclamada igualdade de oportunidades e respondam às necessidades do país, incluindo obviamente o papel da Sociologia e dos/as seus/suas sociólogos/as, presentes e futuros.

## Conclusão

Neste texto comecei por evidenciar a evolução da implantação da Sociologia como área disciplinar no ensino superior, embora de modo ténue e condicionado sob o *Estado Novo*, nomeadamente numa instituição privada em Évora, mas de maneira bem mais marcante e livre no pós-25 de Abril de 1974, primeiro nas Universidades de Lisboa e, seguidamente, noutras Universidades do país.

A Sociologia em Portugal conheceu, sobretudo nos últimos 40 anos, uma extraordinária produção e difusão dos seus resultados que torna o panorama dos anos 1960-70 irreconhecível. Para tal contribuíram fatores de ordem institucional, sobretudo na sequência da viragem política com 25 de Abril de 1974, a política de investimento público em cursos de Sociologia e centros de investigação e projetos em Ciências Sociais, a vinda de sociólogos, refugiados ou não, formados no estrangeiro e, por fim, mas não menos importante, a criação de escolas e cursos de Sociologia no país no pós-25 de Abril e durante as décadas subsequentes. Porém, os antecedentes deste processo e primeiros protagonistas, nomeadamente no ISESE e no GIS, saem dos próprios grupos seminais em regeneração doutrinária e/ou dissidência política no interior do país e do próprio regime corporativo salazarista. Se este movimento converge com outras iniciativas vindas da Igreja, estas são pouco expressivas em relação à implantação da Sociologia como ciência e disciplina a ser ministrada na formação no ensino superior e, de modo marginal, a partir das estruturas oficiais da Igreja, apenas interessadas em contrariar o que designavam por uma crescente descristianização da sociedade portuguesa. A este propósito foi contestada a tese de que a Sociologia teria como primeira instituição de acolhimento e desenvolvimento a Igreja Católica, além de ser problemática a tese de a génese e a explicação da emergência da Sociologia em Portugal ter como pano de fundo o debate sobre o religioso-secular e a partir do religioso. Na verdade, se os temas da religião e da religiosidade ocuparam parte da atenção dalguns primeiros trabalhos, o ponto de viragem centrou-se, a partir das preocupações de

Sedas Nunes e demais investigadores do GIS, nos temas do desenvolvimento e das relações entre rural e urbano, no ensino superior e, muito em particular, nas questões epistemológicas e metodológicas nas Ciências Sociais e, em particular, na Sociologia.

Se o processo de implantação da Sociologia no ensino superior nos Institutos Politécnicos e Universidades, quer em particular na institucionalização bastante equilibrada dos Cursos de Sociologia em licenciaturas, mestrados e doutoramentos em diversas Universidades Portuguesas sediadas nas diversas regiões do país, no que concerne o ensino da Sociologia (ou Ciências Sociais) nas escolas secundárias e inclusive sob a forma iniciática de Estudos Sociais no ensino básico, tal situação tem refletido o desprezo dos diversos e sucessivos governos pela formação científica dos jovens no campo das Ciências Sociais, hoje e cada vez mais capturados pela ideias *mainstream* de recorte neoliberal, o que para alguns responsáveis políticos esta recusa não é inocente.

Mercê do desenvolvimento e da institucionalização tardia em Portugal, a Sociologia e, em menor medida, a Antropologia têm vindo gradualmente a ocupar um lugar cada vez mais relevante no ensino superior e um crescente reconhecimento social, com reflexos positivos para a sua legitimidade, quer no quadro da instituição universitária, quer, embora em menor medida, no âmbito mais alargado dos profissionais sociólogos nos mais diversos setores e no designado “mundo da vida”, em termos habbermasianos.

No processo de Bolonha, sob o pretexto e/ou razão duma alteração dos métodos pedagógicos e outros objetivos de harmonização e mobilidade de discentes e docentes, esconde-se uma outra agenda que, para além de objetivos economicistas na poupança na despesa pública para a educação, tem em vista fortalecer o bloco europeu no processo de competitividade face aos Estados Unidos e outras potências emergentes. Além disso, tal reordenamento das instituições em busca da excelência vai ter como efeito a reprodução das formas de desigualdade que o sistema hierárquico de instituições no ensino e na investigação irá proporcionar e intensificar.

Os programas de desenvolvimento no ensino superior e na investigação nas Ciências Sociais, não obstante constituírem uma parte bem reduzida no bolo do orçamento, não atingirão os seus objetivos, se não houver uma mudança substancial no sentido de contrariar a desvalorização dos graus. Pressentindo, com o actual choque tecnológico, a primazia no quadro dum desenvolvimento macroeconómico de matriz neo-liberal, obcecada pela concorrência face aos Estados Unidos e uma mais acentuada orientação em função das exigências do tecido empresarial, impõe-se que a tutela – que quer nos governos do PS, quer sobretudo do PSD/CDS tem primado pela omissão e, portanto, pela não audição das associações profissionais como a APS e pela ausência de regulação mínima com directrizes gerais, – não minimize nem secundarize a importância das Ciências Sociais,

nomeadamente da Sociologia, não só no ensino superior como sobretudo no ensino secundário. Sem pretender que ela seja elevada à condição de uma espécie de “rainha” das Ciências Sociais, importa que seja tratada como ciência fundamental e aplicada na sociedade contemporânea e, em especial, na portuguesa. Poder-se-ão assim abrir novos territórios de reflexão e intervenção para a Sociologia como ciência e profissão que, não obstante persistirem alguns nichos de mercado que continuam ainda vedados ou sem a suficiente confiança a certos agentes do poder económico e político, têm vindo paulatinamente a firmar-se nas empresas, nas instituições dos ministérios, nas autarquias e noutros setores.

## Notas

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

## Referências

- Ágoas, F. (2013). Narrativas em perspetiva sobre a história da sociologia em Portugal. *Análise Social*, 48(206), 221-256.
- Alatas, S. F. (2003). Academic Dependency and Global Division of Labour in the Social Sciences. *Current Sociology*, 51(6), 599-613.
- Almeida, A. N. (1997). A Matter of Relevance. A Set of Proposals for Comparative Social Research in the Portuguese Speaking Community. In A. N. Almeida (Ed), *Terra Nostra: Challenges, Controversies and Languages for Sociology and the Social Sciences in the 21st Century. Proceedings of the ISA Regional Conference for the Lusophone World, Lisboa, Portugal* (pp. 9-26). ISA.
- Almeida, A. N. (1999). A Sociologia e os sociólogos no ensino secundário. In Associação Portuguesa de Sociologia (Org.), *A Sociologia e o Ensino Secundário* (pp. 5-16), Celta Editora.
- Almeida, J. F. de (1992). Trabalhar em sociologia, ensinar Sociologia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (12), 187-199.
- Almeida, J. F. de (1997). Sociology: some current problems. In A. N. de Almeida (Ed.), *Terra Nostra: Challenges, Controversies and Languages for Sociology and the Social Sciences in the 21st Century. Proceedings of the ISA Regional Conference for the Lusophone World, Lisboa, Portugal, Lisboa, Portugal* (pp. 85-97). ISA.
- Almeida, J. F. de, & Pinto, J. M. (1976). *A investigação nas ciências sociais*. Presença.
- Almeida, J. C. F. de (1968). Situação e problemas do ensino das ciências sociais em Portugal. *Análise Social*, 6(22/23/24), 697-729.
- Baptista, L., & Machado, P. (2009). A comunidade sociológica portuguesa: Pensando o papel e os dilemas da sociologia portuguesa contemporânea a partir da actividade da APS. *Revista Angolana de Sociologia*, (4), 255-283.

- Bertaux, D. (1978). *Destinos pessoais e estrutura de classes*. Moraes Editores.
- Bloch, M. (1974). Symbols, Song, Dance and Features of Articulation: Is Religion an Extreme Form of Traditional Authority. *European Journal of Sociology*, 15(1), 55-81.
- Bourdieu, P. (1997). *Les usages sociaux de la science. Pour une sociologie clinique du champ scientifique*. Inra Editions.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1975). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage.
- Burawoy, M. (2005). For Public Sociology. *American Sociological Association*, 70, 4-28.
- Cabral, M. V. (1997). *Cidadania Política e Equidade Social em Portugal*. Celta Editora.
- Castells, M. (2002). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura* (Vol. 1: A Sociedade em Rede). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, A. F. (1988), Cultura profissional dos sociólogos. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (5), 107-124.
- Costa, V. (2018). *Sociólogo(a)s impedido(a)s de lecionar Sociologia no Ensino Básico e Secundário, síntese em 2018* [Texto policopiado].
- Cruz, M. B. da (1983). Para a história da sociologia académica em Portugal. *Boletim da Faculdade de Direito*, 58(Estudos em Homenagem aos Profs Manuel Paulo Merêa e Guilherme Braga da Cruz), 173-219.
- Davis, K., & Moore, W. E. (1976). Alguns princípios de estratificação social. In O. G. Velho, M.G.S. Palmeira, & A.R. Bertelli (Orgs.), *Estrutura de classes e estratificação social* (pp. 115-132). Zahar Editores. (Obra originalmente publicada em 1945)
- Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto, do Ministério da Educação e Ciência. (2011). Revê a organização curricular dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, procedendo à quarta alteração do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª série, 148, 4142-4149.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, 1.ª série, 92, 2819-2828.
- Descamps, P. (1935). *Le Portugal: la vie sociale actuele*. Firmin & Didot.
- Dias, J. (1981). *Vilarinho das Furnas: uma aldeia comunitária*. Imprensa Nacional/Casa da Moeda. (Obra originalmente publicada em 1948)
- Dias, J. (1984). *Rio de Onor. Comunitarismo agro-pastoril*. Presença. (Obra originalmente publicada em 1953)
- Dores, A. P. (2021). A promoção centrífuga do ensino da Sociologia. *Configurações*, (28), 159-174.
- Durkheim, É. (1977). *A divisão do trabalho social*. Presença. (Obra originalmente publicada em 1893)
- Fernandes, A. T. (1996). O conhecimento científico-social em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (20), 9-41.
- Ferreira, N. E. (2006). *A Sociologia em Portugal. Da Igreja à Universidade*. Imprensa das Ciências Sociais.
- Fortuna, C. (2008). A internacionalização da Sociologia: notas sobre a globalização e a disciplina sociológica. In A. Torres, & L. Baptista (Orgs.), *Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção* (pp. 85-94). Edições Afrontamento.
- Gouldner, A. (1975). *For Sociology. Renewal and Critique in Sociology Today*. Polity Press.

- Habermas, J. (1973). *La technique et la science comme ideologie*. Gallimard. (Obra originalmente publicada em 1968)
- Harris, M. (1995). *Cultural Anthropology*. Harper Collins College Publishers.
- Lima, L. C. (2018). Algumas notas sobre democratização e desigualdades na educação em Portugal (1974-2018). In S. Gomes, V. Duarte, F. B. Ribeiro, L. Cunha, A. M. Brandão, & A. Jorge (Orgs.), *Desigualdades Sociais e Políticas Públicas. Homenagem a Manuel Carlos Silva* (pp. 329-345). Húmus.
- Lobo, C. (1996). Os congressos de Sociologia em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (20), 113-132.
- Machado, F. L. (1993). O ensino da Sociologia: entre a ciência e a profissão. *Cadernos de Ciências Sociais*, (12/13), 81-105.
- Machado, F. L. (1999). Profissionalização dos sociólogos em Portugal. Factores, recomposições e implicações. In Associação Portuguesa de Sociologia (Org.), *A Sociologia e o ensino secundário* (pp. 119-175). Celta.
- Machado, F. L. (2020). *Sociologia em Portugal: Da pré-história à Institucionalização Avançada*. Edições Afrontamento.
- Marcuse, H. (2002). *One-dimensional man. Studies in the ideology of advanced industrial societies*. Routledge. (Obra originalmente publicada em 1964)
- Marques, J. F. (2018, 23-24 de novembro). *Institucionalização e Prática da Sociologia em Espanha e Portugal* [Mesa Redonda]. Sociedades y Fronteras – IX Congreso Andaluz de Sociología, Huelva.
- Martins, H. (1996). *Classe, status e poder*. Imprensa de Ciências Sociais. (Obra originalmente publicada em 1968)
- Martins, H. (2004). The marketisation of universities and some cultural contradictions of academic capitalismo. *Metacrítica, Revista de Filosofia*, (4), 1-73.
- Marx, K., & Engels, F. (1976). *A ideologia alemã*. Presença. (Obra originalmente publicada em 1846)
- Medeiros, F. (1987). Grupos domésticos e *habitat* rural no Norte de Portugal – o contributo da Escola de Le Play, 1908-34. *Análise Social*, 23(95), 97-116.
- Mills, W. (1956). *The Power Elite*. Oxford University Press.
- Morrow, R. A., & Torres, C. A. (1997). *Teoria social e educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural* (T. Neves, Trad.). Afrontamento. (Obra originalmente publicada em 1995)
- Murteira, M. (1993). Um olhar (dos anos 60) sobre Portugal. *Ánálise Social*, 28(123/124), 745-752.
- Nunes, A. S. (1972). *Questões preliminares sobre as Ciências Sociais*. GIS.
- Nunes, A. S. (1988). Histórias, uma história e a História. *Análise Social*, 24(100), 11-55.
- Pareto, V. (1989). A circulação das elites. In M. B. da Cruz (Org.), *Teorias Sociológicas* (Vol. 1, pp. 449-457). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Parsons, T. (1967). Una revisión analítica de la teoría de la estratificación social. In *Ensayos de Teoría Sociológica* (pp. 333-378). Paidós. (Obra originalmente publicada em 1940)
- Pinto, J. M. (1984). Epistemologia e didáctica da sociologia. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (14), 47-75.

- Pinto, J. M. (1994). *Propostas para o ensino das Ciências Sociais*. Afrontamento.
- Pinto, J. M. (1997). Sociology in Portugal. Formation and Recent Trends. In A. N. Almeida (Ed.), *Terra Nostra: Challenges, Controversies and Languages for Sociology and the Social Sciences in the 21st Century: Proceedings of the ISA Regional Conference for the Lusophone World, November 1997, Lisboa, Portugal* (pp. 57-65). ISA.
- Pinto, J. M. (2004). Formação, tendências recentes e perspectivas de desenvolvimento da sociologia em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (46), 11-31.
- Pinto, J. M. (2007). *Indagação científica, Aprendizagens Escolares, Reflexividade Social*. Afrontamento.
- Poinsard, L. (1912). *Portugal ignorado: estudo social, económico e político*. Magalhães e Moniz.
- Resende, J., & Vieira, M. M. (1993). A Sociologia e o Ensino Superior em Portugal: um levantamento a algumas interrogações. *Cadernos de Ciências Sociais*, 12/13, 53-79.
- Romão, A. (2021). A Sociologia na Academia Militar: de uma história improvável aos desafios atuais. *Configurações*, (28), 11-26.
- Santos, B. S. (1988). *Um discurso sobre as Ciências*. Afrontamento.
- Santos, B. S., & Almeida Filho, N. (2008). *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Almedina e CES.
- Silva, A. B. M., & Ribeiro, A. M. (1999). Enquadramento Legal e Institucional. In Associação Portuguesa de Sociologia (Org.), *A Sociologia e o Ensino Secundário* (pp. 19-30). Celta Editora.
- Silva, A. S., & Pinto, J. M. (Orgs.) (1990). *Metodologia das Ciências Sociais*. Afrontamento.
- Silva, A. da, & Costa, R. (2013). Évora, 1964: contributos para a história da institucionalização da Sociologia em Portugal. *População e Sociedade*, 21, 185-195.
- Silva, M. C. (1999). O lugar do sociólogo em contexto universitário. Alguns elementos de reflexão sobre o ensino da Sociologia na Universidade do Minho. In Associação Portuguesa de Sociologia (Org.), *A Sociologia e o Ensino Secundário* (pp. 85-98). Celta.
- Silva, M. C. (2005). Globalização, informação e direito de escolha. In A. L. Lúcio (Org.), *Congresso da Cidadania* (Vol.1: Autonomias, Globalização e Conhecimento, pp. 141-170). Ministro da República para a Região Autónoma dos Açores.
- Silva, M. C. (2009). *Classes Sociais. Condição objetiva, identidade e acção colectiva*. Húmus.
- Silva, M. C. (2010). Ensino Superior, Desigualdades Sociais e Processo de Bolonha: Do velho ao novo elitismo na 'sociedade do conhecimento'. *Travessias*, (10), 79-102.
- Suaud, C. (1978). *La vocation*. Minuit.
- Vilaça, H. (2000, 18 de abril). Continuidades e mudanças nas áreas temáticas dos Congressos da APS. *Jornal do IV Congresso Português de Sociologia*, pp. 8-9.
- Weber, M. (1978). *Economy and Society* (G. Roth, & C. Wittich, Eds.). University of California Press. (Obra originalmente publicada em 1920)

**Data de submissão:** 15/12/2021 | **Data de aceitação:** 10/03/2022





# TRANSDISCIPLINARIDADE E CIÊNCIA PÓS-NORMAL

## A emergência de um paradigma pós-Kuhniano?

# TRANSDISCIPLINARITY AND POSTNORMAL SCIENCE

## The emergence of a post-Kuhnian paradigm?

*Carolina Neto Henriques*

FUNÇÕES: Conceptualização, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projecto, Validação, Visualização, Redação do rascunho original, Redação – revisão e edição

AFILIAÇÃO: Dinamia'cet-iscte. Ed. ISCTE, Sala 2w4d, Avenida das Forças Armadas, 1649-026 Lisboa, Portugal

E-mail: Carolina\_Henriques@iscte-iul.pt | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0272-274X>

**Resumo:** Muito presente no universo conceptual em torno dos debates sobre Transdisciplinaridade, a tese da Ciência Pós-Normal emerge nos anos 90 do séc. XX como uma proposta que prioriza a tríade Ciência-Tecnologia-Sociedade para superar as limitações da ciência “normal” na acepção de Thomas Kuhn. Argumenta-se, neste estudo, que esta tese é insuficiente por não se pronunciar em relação às condições sociológicas e históricas em que as limitações do conhecimento científico “normal” são denunciadas; assim, confronta-se a tese da Ciência Pós-Normal com três leituras – uma com recurso ao trabalho de T. Kuhn; outra com recurso à tese da produção de conhecimento de “Modo 2” de Michael Gibbons et al.; e uma terceira, com recurso ao trabalho de Ben Martin. A partir de uma revisão crítica da literatura, conclui-se que, no séc. XXI, propostas de transformação da missão da Universidade enfrentam novos desafios que questionam, possivelmente, o próprio futuro da Universidade-Investigação.

**Palavras-chave:** transdisciplinaridade, ciência normal kuhniana, ciência pós-normal, modo 2.

**Abstract:** Particularly present within the conceptual universe concerning the debates about Transdisciplinarity, Post-Normal Science emerges in the 1990's as a thesis prioritizing the Science-Technology-Society triad to overcome the limitations of “normal” science, as defined by Thomas Kuhn. This paper argues that this thesis is insufficient by refusing to acknowledge the sociological and historical conditions under which the limitations of “normal” science are denounced; consequently, this thesis is confronted with three readings – one, resorting to the work of T. Kuhn; a second one, resorting to the thesis of the “Mode 2” knowledge production, as proposed by Michael Gibbons, et al.; and a third one, resorting to the work of Ben Martin. Through a critical literature review, this paper concludes that, in the 21<sup>st</sup> century, proposals aiming to transform the University's mission face new challenges possibly questioning the future of the Research-University itself.

**Keywords:** transdisciplinarity, kuhnian normal science, postnormal science, mode 2.

## Introdução

A Transdisciplinaridade e a Ciência Pós-Normal podem ser entendidas como abordagens complementares num movimento científico emergente, dado ambas se proporem encontrar soluções para problemas complexos onde questões

de *valor e incerteza* fazem necessariamente parte da equação (Funtowicz & Ravetz, 2008).

Para compreender melhor a influência que as teses da Ciência Pós-Normal possam ter tido na teorização da Transdisciplinaridade, mostra-se necessário analisar de forma crítica os seus pressupostos, particularmente no que toca ao seu entendimento de “ciência normal” e nas propostas de transformação que lhes estão associadas. É a partir desta intenção que este artigo se desenvolve, numa tentativa de identificar a heterogeneidade de argumentos mobilizados por estas teses e pelos seus autores. No limite, a adopção destes pressupostos pode levar a transformações radicais da missão da Universidade e do seu sentido no séc. XXI, e considera-se por isso urgente o seu esclarecimento.

No sentido de contribuir para uma investigação doutoral sobre a Transdisciplinaridade como lugar de crítica à organização disciplinar do conhecimento científico, neste artigo argumenta-se que, a tese da Ciência Pós-Normal, não clarifica de forma suficiente o sentido atribuído ao *normal* contra o qual se insurge e confronta-a com três leituras, com vista a esclarecer sentidos possíveis.

A tese da Ciência Pós-Normal (*Post-normal Science*) foi formulada por Sílvio Funtowicz e Jerome Ravetz na década de 1990 (Funtowicz & Ravetz, 1993) como crítica ao processo de revisão paradigmática “normal”, como descrito por Thomas Kuhn. A partir da proposta de um método NUSAP (*Numeral, Unity, Spread, Assessment and Pedigree*) para “contabilizar” a incerteza, a solução ambiciona uma maior democratização do processo de produção de conhecimento científico relevante, a par de uma reflexão sobre as condições que têm determinado o acesso a este conhecimento. Segundo Ravetz, seria necessário dar início ao processo de “desindustrialização” da ciência “normal”, já que esta tinha vindo a ser cada vez mais chamada a servir interesses militares e industriais (Ravetz, 1971, como citado em Turnpenny et al., 2011). Efectivamente, a estreita relação entre o desenvolvimento industrial e tecnocientífico é identificada por outros autores (Jacob, 1997). Para melhor compreender o estatuto conceptual que assume a ciência “normal” na proposta de Funtowicz e Ravetz, mostramos como, numa primeira leitura, a alusão à tese das revoluções científicas, postulada em 1962 por T. Kuhn, não deve assumir uma interpretação literal.

Num segundo momento de diálogo, confrontamos a tese da Ciência Pós-Normal com uma outra, também com elevado grau de afinidade, conhecida como tese da produção de conhecimento de “Modo 2” (Gibbons et al., 1994; Nowotny, 2001). Autores como McGregor (2015) ou Weingart (1997) identificam as duas teses como sendo “parceiras” numa crítica de um momento histórico particular, que se caracteriza pela crítica ao Modelo Humboldtiano, da Universidade-Investigação, ou de

produção de conhecimento de “Modo 1”. Segundo Gibbons et al., (1994), a massificação do Ensino Superior teria levado a transformações na relação entre a Universidade e a sociedade, esgotando a legitimidade de uma ciência encerrada na sua “Torre de Babel”, com processos de revisão por pares de tal forma especializados que teriam perdido a sua pertinência enquanto forma de diálogo com os “problemas da vida real”. Neste diagnóstico, a superação da ciência disciplinar é consequente de uma transformação societal e o conhecimento produzido neste novo contexto é, portanto, transdisciplinar. Nesta tese, o “normal” que é superado está associado ao *modus operandi* tradicional da investigação científica disciplinar. Esta tese atribui à transformação societal observada uma racionalidade interna à ciência e à Universidade, mas talvez seja pouco explícita acerca dos processos exógenos que podem ter fomentado essa transformação.

Argumentando que um olhar histórico sobre as pressões que se impuseram ao aparelho universitário e científico desde a segunda metade do século XX pode ajudar a compreender sentidos possíveis para o “normal” que se pretende superar, introduzimos alguns argumentos elencados por Ben Martin (2012) que fornecem pistas para identificar que esta ideia de um modelo hegemónico de conhecimento produzido numa “Torre de Babel” por cientistas abduzidos do mundo real parece não ser mais do que um momento transitório na história das universidades europeias, caracterizando apenas o período entre 1945 e 1990. O estatuto hegemónico da ciência “normal”, veremos adiante, ficará mais “incerto”.

Conclui-se ainda que nem a tese da Ciência Pós-Normal nem a tese da produção de conhecimento de “Modo 2” podem ser consideradas inovadoras ao nível epistemológico, por falharem no reconhecimento de uma tese precursora, a *finalization thesis* (Weingart, 1997); que em dois casos de estudo onde se confrontou a eficácia de estratégias pós-normais, aos olhos do público, a autoridade do conhecimento científico acaba por ficar comprometida quando a comunidade de revisão deste conhecimento inclui pares com agendas políticas (Friedrichs, 2011); e, indagando sobre a possibilidade de estarmos perante possíveis consequências da “obsessão desconstrucionista” dos movimentos filosóficos pós-modernistas (Tarnas, 1991) num momento de aceleração crescente (Pels, 2003), reflectimos sobre a evidência da necessidade de abrandar e ganhar tempo para melhor reflectir sobre abordagens pós-normais e/ou transdisciplinares.

### Nota metodológica

A reflexão proposta neste artigo assenta no argumento de que o estatuto conceptual de “normal” — a partir do qual se sustenta a tese da Ciência Pós-Normal — é

ambíguo. A partir de uma revisão de literatura, analisam-se sentidos possíveis para a sua sustentação e confrontam-se estes sentidos com literatura crítica para melhor esclarecer potenciais mobilizações e instrumentalizações que podem decorrer da sua ambiguidade.

### **Da Transdisciplinaridade à Ciência Pós-Normal**

No centro dos discursos que compõe este debate, está a relevância da (aparente singular) Transdisciplinaridade. Uma das principais abordagens que ancoram o debate epistemológico actual sobre produção de conhecimento transdisciplinar ficou, nos anos 2000, conhecida como abordagem Zuriquiana depois de um evento mobilizador em Zurique, Suíça. Na sua fundamentação, esta abordagem dá prioridade à relação entre a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade.

Destacando-se de outras abordagens como, por exemplo, a abordagem Nicolescuiana, que advoga uma Transdisciplinaridade que poderia ser descrita como neo-humanista e que foi formulada na década de 1990, a abordagem Zuriquiana tem-se aliado a outras propostas teórico-metodológicas, tais como a tese da Ciência Pós-Normal, formulada por Sívlio Funtowicz e Jerome Ravetz (1993).

Outra tese fundamental para a abordagem Zuriquiana é a tese proposta por Michael Gibbons et al. (1994), conhecida como tese da produção de conhecimento de “Modo 2”, que propõe que o conhecimento transdisciplinar resulta de uma transformação sociológica da sociedade, consequência da massificação do Ensino Superior. Apesar de os autores não proporem estas duas teses em conjunto, as duas têm partilhado espaços de publicação e comunicação, após a sua formulação na década de 1990.

Ambas partilham um questionamento das limitações do modelo de produção de conhecimento científico disciplinar, confrontando-o com as características de problemas urgentes que se desenhavam nos contextos “complexos” e “incertos” no advento do séc. XXI.

Nos debates que ancoram a discussão sobre a definição do conceito de Transdisciplinaridade, particularmente nos que se enquadram na corrente Zuriquiana, descrita anteriormente, as teses da Ciência Pós-Normal e da produção de conhecimento de “Modo 2” são frequentemente citadas. Neste artigo, parte-se da leitura de quatro autores, nomeadamente Julie Thompson Klein (2014), Sue L. T. McGregor (2015), Jay H. Bernstein (2015) e Peter Osborne (2015).

Em conjunto, estes autores oferecem uma amplitude que caracteriza e justifica o debate que aqui se apresenta por oferecerem leituras heterogéneas, mas complementares.

Para Thompson Klein (2014) existem três entendimentos centrais, o segundo dos quais se reparte em outros três, nomeadamente: *i*) um primeiro que entende Transdisciplinaridade por transcendência das mundivisões do Iluminismo; *ii*) um segundo que agrupa três grupos orientados para a resolução de problemas: a) TD-NET (Swiss-based Network for Transdisciplinary Research); b) resolução de problemas alinhada com *wicked problems*, como proposto por Ziauddin Sardar na sua publicação de 2010; e c) “investigação interdisciplinar transcendente”, sentido adoptado pelo National Cancer Institute nos Estados Unidos da América em 2008; *iii*) finalmente, um terceiro entendimento atribui uma ideia de “transgressão” aos trabalhos de Funtowicz e Ravetz, publicado em 1993, de Gibbons e colegas e de Nowotny, publicados em 1994 e 2001, respectivamente.

Os trabalhos de McGregor (2015) e Bernstein (2015) são consonantes na sua identificação de duas abordagens principais ao entendimento sobre Transdisciplinaridade, nomeadamente: *i*) a corrente Suíça ou Zuriquiana (Thompson Klein, Gibbons, Nowotny); e *ii*) a corrente Nicolescuiana (Basarab Nicolescu, Edgar Morin).

Finalmente, Peter Osborne (2015) identifica três acepções principais, a terceira das quais se reparte em dois entendimentos subsequentes, nomeadamente: *i*) abordagem teórica baseada em Sistemas para produzir um “sistema integral de educação/ inovação”, proposta por Jantsch na obra “Inter- and transdisciplinary university: A systems approach to education and innovation” de 1970; *ii*) abordagem sociológica da *science-policy*<sup>1</sup> baseada em novas formas de produção de conhecimento (como presente nos trabalhos de Gibbons e colegas, e de Nowotny, de 1994 e 2001, acima citados); *iii*) literatura sobre metodologias de investigação na solução colaborativa de problemas “do mundo da vida” relativos à sustentabilidade ambiental e saúde (como proposto por Thompson Klein e colegas no seu livro de 2001 ou por Pohl e Hirsch Hadorn em 2007), que se divide em dois entendimentos secundários: a) concepção cosmológica do conhecimento transdisciplinar derivado da física quântica (como no entendimento de Nicolescu, nas suas obras de 2002 e 2008); b) discurso periodizante na filosofia da ciência, também pós-disciplinar (como no entendimento de Funtowicz e Ravetz, no seu artigo de 1993).

Os proponentes da tese aqui em discussão — Funtowicz e Ravetz — são identificados como relevantes de forma relativamente unânime por todos estes autores, apesar de mostrarem ter interpretações diferentes da sua relevância consequente de uma visão distinta de Transdisciplinaridade. A leitura que resulta deste confronto

---

1 Mantém-se a expressão *science-policy* em inglês por não existir correspondente fidedigno na língua portuguesa que garanta a conservação do sentido original.

permite desde já realçar a preponderância que estas teses têm na elaboração destes diferentes entendimentos.

Segundo Funtowicz e Ravetz (2008), a investigação transdisciplinar e a Ciência Pós-Normal são complementares, mas distinguem-se na sua missão — a primeira assenta em experimentar novas tarefas para a prática científica; a segunda, com uma abordagem mais filosófica, explora quão radicais as mudanças nas nossas concepções de ciência teriam de ser. Apesar de ser possível acompanhar a evolução da sua proposta ao longo dos anos, entre 1993 e 2008, neste último momento, Funtowicz e Ravetz caracterizam a Ciência Pós-Normal da seguinte forma:

This new philosophy of science is not merely a matter of a better understanding of the world. As we contemplate the impending decline of American based globalization as a hegemonic world order, along with the aggravating global ecological crisis, the task of constructing an appropriate new philosophical synthesis takes on a great urgency. We need a conception of scientific knowledge that is not so much designed for the traditional societal goal of the attainment of power, as for the urgent task of the achievement of reconciliation [Esta nova filosofia da ciência não é meramente uma questão de uma melhor compreensão do mundo. À medida que contemplamos o declínio iminente da globalização americana enquanto ordem mundial hegemónica, em paralelo com a crise ecológica global agravante, a tarefa de construir uma nova síntese filosófica apropriada reveste-se de um carácter urgente. Necessitamos de uma concepção de conhecimento científico que não é tanto desenhada para o tradicional objectivo societal de obtenção de poder, mas orientada para a tarefa urgente de alcançar a reconciliação]. (Funtowicz & Ravetz, 2008, p. 367)

Ao mobilizarem argumentos históricos e políticos para sustentar a necessidade (e urgência) de uma nova filosofia científica, concluem também que o *sentido* com que o novo conhecimento deve ser produzido deve sofrer alterações, passando de um objectivo último de obtenção de poder, para um outro, de reconciliação. Ao assumir um corpo não só epistemológico como sociológico e político, torna-se pertinente, assim, compreender aprofundadamente o sentido com que a ideia de “normalidade” é mobilizada.

### **A tese e proposta da Ciência Pós-Normal**

A tese da Ciência Pós-Normal é formulada em 1993 em “Science for the post-normal age” (Funtowicz & Ravetz, 1993). Este artigo, dos mais citados de sempre da revista *Futures* (Gauthier & Chapuis, 2019), popularizou-se entre aqueles que procuram uma solução para quando “facts are uncertain; values are

in dispute; stakes are high and decisions urgent” [os factos são incertos; os valores estão em disputa; os riscos são elevados e as decisões urgentes] (Funtowicz & Ravetz, 1993, p. 744). Para os seus autores, a não consideração destas dimensões pela ciência “normal” leva a uma crise interna que a impede de resolver problemas societais “complexos”. A questão da *incerteza* é central para esta tese, propondo os autores um método NUSAP (*Numeral, Unity, Spread, Assessment and Pedigree*) para analisar como diferentes tipos de incerteza afectam o processo de produção de conhecimento científico.

Defendem a necessidade de uma “comunidade de pares ampliada” que transcende a “comunidade de pares científica” no sentido em que procura *feedback* de áreas do conhecimento e da experiência que podem *ter algo a dizer* sobre um determinado tema em debate; e no sentido em que inclui *actores não especializados* (ou *stakeholders*) que podem ter também interesses/motivações para participar no debate.

Criticam a violência do reducionismo científico no que toca à sua relação com a “Natureza”, formulando nesta proposta uma alternativa à sua exploração, no processo restaurando a autoridade ao conhecimento da experiência e competências herdadas que ficou perdida para os objectos da ciência “construídos teoricamente”: “For understanding the new tasks and methods of science, we can fruitfully invert Latour’s metaphor and think of Nature as reinvading the lab” [Para compreender as novas tarefas e métodos da ciência, podemos inverter proveitosamente a metáfora de Latour e pensar na Natureza a re-invadir o laboratório] (Funtowicz & Ravetz, 1993, p. 742).

A Ciência Pós-Normal considera-se complementar à ciência aplicada — e não quer substituir a ciência “tradicional” — e é orientada para a interface *science-policy*. Os autores descrevem o sentido do seu nome, ainda, da seguinte forma:

(...) here we introduce the term “post-normal”. This has an echo of the seminal work on modern science by Kuhn. For him, normal science referred to the unexciting, indeed anti-intellectual routine puzzle solving by which science advances steadily between its conceptual revolutions. [(...) aqui introduzimos o termo “pós-normal”. Este tem um eco do trabalho seminal de Kuhn sobre ciência moderna. Para ele, ciência normal referia-se ao desinteressante, até anti-intelectual, rotineiro acto de resolução de um *puzzle* a partir do qual a ciência avança firmemente entre revoluções conceptuais]. (Funtowicz & Ravetz, 1993, p. 740)

## Ciência Pós-Normal e a questão dos paradigmas Kuhnianos

É neste eco com o trabalho de Thomas Kuhn (1962/1970) que a interpretação desta proposta se revela menos literal. Sumariamente, poder-se-á dizer que, para Kuhn, o processo caracterizado como “normal” corresponde à revisão periódica dos paradigmas que ancoram a investigação científica, por sua vez assente em descobertas científicas passadas, reconhecidas por uma determinada comunidade especializada e aceite durante um determinado tempo, ao fim do qual surgem “revoluções” que rompem com a lógica vigente e se impõem como a “nova” ciência “normal”. Obras como *Physica*, de Aristóteles ou *Principia*, de Newton são, para Kuhn, exemplo de como a Ciência não se produz num fio contínuo e cumulativo, mas através de rupturas materializadas por avanços feitos em momentos particulares, cíclicos (Kuhn, 1962/1970). No fundo, trabalhos cujo alcance é, por um lado *i)* suficientemente inovador para estimular novas formas de produzir conhecimento; e *ii)* suficientemente aberto para abranger novos problemas que não tinham solução no paradigma anterior são assim denominados de “paradigmas” (Kuhn, 1962/1970).

A ciência “normal”, para Kuhn, descreve a revisão e substituição cíclica de paradigmas que ancoram e orientam a formulação e a resolução de problemas considerados científicos — e quando emerge um problema que exige um novo paradigma, esta substituição acaba por se verificar. Se a Ciência Pós-Normal advoga uma superação do próprio processo de revisão cíclico dos paradigmas que orientam a investigação, superando assim a “rota” da ciência “normal”, não estará então esta mesma tese a comprovar o argumento de Kuhn? Poderá a meta-leitura de Kuhn também estar sujeita a revisão. Aliás, para Kuhn, as revoluções científicas que passam a constituir novos paradigmas acontecem também quando há momentos históricos particulares em que as condições para a reformulação de um problema possibilitam uma nova solução.

A associação entre o sentido com que Kuhn descreve os ciclos de revisão paradigmática inscritos na rota da ciência “normal” e aquele atribuído por Funtowicz e Ravetz à Ciência Pós-Normal poderá ser mais bem entendida como alusão ou metáfora do que como interpretação literal.

Por um lado, segundo os critérios estabelecidos pelo próprio Kuhn, a tese da Ciência Pós-Normal poderia cumprir o que é entendido como uma revolução paradigmática por ser *i)* suficientemente inovador para estimular novas formas de produção de conhecimento; e *ii)* por ser suficientemente aberto para abranger novos problemas que não estavam enquadrados no paradigma anterior (Kuhn, 1962/1970); por outro lado, se a tese da Ciência Pós-Normal cumpre



estes requisitos, então estaria ela própria inscrita neste próprio ciclo e seria uma confirmação da adequabilidade da tese de Kuhn para descrever processos de transformação paradigmática que enquadra a pesquisa científica. Poderá ser mais seguro entender esta associação precisamente como os autores aconselham: como um eco, ou uma alusão. O recurso a alusões, metáforas ou analogias na formulação de teses científicas não é isolado — o isomorfismo entre a “partícula” da Física e o “indivíduo” da Economia é bem conhecido (Louçã, 1997). No entanto, é um recurso que necessita de cuidado na sua utilização, e os autores da tese da Ciência Pós-Normal recorrem a este recurso em outras instâncias, que também merecem atenção.

Num trabalho intitulado *Science, Philosophy and Sustainability: the end of the Cartesian dream*, editado por Ângela Guimarães Pereira e Silvio Funtowicz (2015), Jerome Ravetz utiliza um recurso estilístico semelhante para descrever a herança do projecto Cartesiano no prefácio. Para ilustrar a tese do livro, sustentando a necessidade de superar o paradigma Newton-Cartesiano que ancora a investigação disciplinar “normal”, Ravetz interpreta o sentido da questão do *sonho* em Descartes<sup>2</sup> citando o seguinte segmento de O Discurso do Método:

Pois elas me mostraram que é possível chegar a conhecimentos muito úteis à vida, e que, ao invés dessa filosofia especulativa ensinada nas escolas, pode-se encontrar uma filosofia prática, mediante a qual, conhecendo a força e as acções do fogo, da água, do ar, dos astros, dos céus e de todos os outros corpos que nos rodeiam, tão distintamente como conhecemos os diversos ofícios de nossos artesãos, poderíamos empregar-las do mesmo modo em todos os usos a que são adequadas e assim nos tornarmos como que senhores e possesores da natureza.<sup>3</sup> (Descartes, 1637, como citado em Ravetz, 2015, p. xvii)

Ravetz revela melhor a sua preocupação ao atribuir a Descartes e ao *sonho Cartesiano* a visão e formulação do paradigma tecnocientífico ou tecnocrático moderno:

- 
- 2 Questão central em epistemologia levantada por Descartes, relativamente ao cepticismo com que a inquirição humana se deve defrontar relativamente às crenças motivadas pela percepção sensorial sobre o mundo exterior. A este respeito *vide Stanford Encyclopedia of Philosophy*, “Dreams and Dreaming” (Windt, 2015).
  - 3 Tradução de Maria Ermentina Galvão, na edição comentada pela própria e por Monica Stahel, da Martins Fontes, Brasil, da obra de Descartes (1637/2001). A citação que Ravetz transcreve (não indica a tradução ou edição utilizada) lê o seguinte: “For by them I perceived it to be possible to arrive at knowledge highly useful in life; and in place of the speculative philosophy usually taught in the schools, to discover a practical [knowledge], by means of which, knowing the force and action of fire, water, air the stars, the heavens, and all the other bodies that surround us, as distinctly as we know the various crafts of our artisans, we might also apply them in the same way to all the uses to which they are adapted, and thus render ourselves the masters and possessors of Nature” (Ravetz, 2015, p. xvii).

“Here indeed, we have the modern scientific-technical, or should I say, technocratic paradigm, stated clearly for all to see. This is what Descartes got to, as his own vision unfolded.” [Aqui, de facto, temos o paradigma técnico-científico moderno, ou devo dizer, paradigma tecnocrático, declarado claramente para todos verem. Isto é aquilo a que Descartes chegou, à medida qua a sua visão se revelava.] (Ravetz, 2015, p. xvii).

Contudo, este segmento do *Discurso*<sup>4</sup> (Descartes, 1637/2001) ganha um sentido radicalmente diferente quando lido isoladamente. Uma leitura completa da obra revela mais claramente as intenções de Descartes ao escrever este segmento. Sumariamente, a sua preocupação era encontrar, na natureza, as respostas necessárias para os problemas que a medicina enfrentava à época. A questão do *poder* sobre a natureza, contra a qual Funtowicz e Ravetz se insurgem também no seu texto “Values and Uncertainties” (Funtowicz & Ravetz, 2008), ganha um sentido diferente quando continuamos a ler *O Discurso*:

De resto, não quero falar aqui em particular dos progressos que tenho esperança de fazer futuramente nas ciências, nem fazer ao público qualquer promessa que não tenha a certeza de cumprir; mas direi apenas que resolvi não empregar o tempo que me resta de vida em nada mais salvo procurar adquirir algum conhecimento da natureza, que seja tal que dele se possam tirar regras mais seguras para a medicina do que as que tivemos até hoje; e que minha inclinação me afasta tanto de toda espécie de outros projectos, principalmente daqueles que só poderiam ser úteis a uns prejudicando outros, que, se algumas circunstâncias me obrigassem a dedicar-me a eles, não creio que fosse capaz de ser bem sucedido. (Descartes, 1637/2001, p. 85)

Uma nota da tradutora Maria Ermentina Galvão relativa a esta passagem contribui ainda mais claramente para atenuar preocupações com *intuitos destruidores* n’*O Discurso*:

Pode-se acreditar que Descartes está recusando de antemão qualquer cargo de engenheiro militar que lhe pudesse ser oferecido. Por esse cuidado em evitar que a ciência seja posta a serviço da destruição, Descartes aproxima-se de Leonardo da Vinci, que temia o mau uso da “máquina voadora” que havia imaginado. Os sérios problemas criados actualmente pelo domínio técnico do homem sobre a natureza, se não foram previstos em toda sua amplitude, não deixaram de ser pressentidos em seu princípio por alguns dos que mais contribuíram para seu advento. (Galvão, 2001, p. 102)

4 No prefácio de Jerome Ravetz não são encontradas referências à versão d’*O Discurso do Método* que foi utilizada na análise. Neste artigo, referencia-se a obra traduzida por Maria Ermentina Galvão e publicada pela Martins Fontes, pelo que o português citado é português do Brasil e não português europeu.

Ao ignorarem a influência de Francis Bacon na associação entre *conhecimento e poder* (Tarnas, 1991; Jacob, 1997), ou nos exaustivos trabalhos de Michel Foucault (2013), Paul Forman (2007) ou Jurgen Habermas (1987) sobre a denúncia da influência que esta herança teve na transição para o paradigma tecnocientífico actual, podemos concluir que a intenção com que Funtowicz e Ravetz se referem tanto à obra de Kuhn como à de Descartes só pode estar num plano semelhante, alusivo.

Não obstante, podemos interpretar a alusão que a Ciência Pós-Normal propõe como parte de uma ampla crítica à herança do pensamento Cartesiano na ciência e à produção de conhecimento ancorada no paradigma Newton-Cartesiano. Paralelamente, o período em que a tese da Ciência Pós-Normal emerge coincide com uma contestação partilhada a esta herança, formulada de forma mais alargada, englobando aspectos como a divisão entre Sujeito e Objecto, a divisão entre Mente e Corpo, a possibilidade de obtenção de conhecimento “certo”, ou ainda uma visão racionalista/mecanicista do mundo, quando associada à mecânica Newtoniana (Barad, 2007; Morin, 1986; Santos, 2000; Tarnas, 1991; Zizek, 2012)<sup>5</sup>.

Associar a crítica ao paradigma Newton-Cartesiano à necessidade de superação de uma ciência “normal” pode ser uma interpretação possível; mas não é explicitada por Funtowicz e Ravetz. Fica por esclarecer de que forma é que se propõe superar o paradigma herdado, numa perspectiva *filosófica*, como os próprios autores situam: se propondo uma revisão do mesmo (reforçando uma lógica Kuhniana); se propondo algo *radicalmente* diferente.

### **Ciência Pós-Normal e produção de conhecimento de “Modo 2”**

Segundo Ravetz, num artigo publicado em 1999, o autor reconhece que a ideia de Ciência Pós-Normal confere uma ideia paradoxal e clarifica:

By “normality” we mean two things. One is the picture of research science as “normality” of T. S. Kuhn. Another is the assumption that the policy environment is still “normal”, in that such routine puzzle-solving by experts provides an adequate knowledge base for policy decisions. [Por “normalidade” nós queremos dizer duas coisas. Uma é a imagem da ciência de investigação enquanto “normalidade” de T. S. Kuhn. Outra é a suposição de que o ambiente das políticas ainda é “normal”, no sentido em que a solução rotineira de problemas-tipo-puzzle por especialistas oferece um conhecimento adequado para decisões de política.] (Ravetz, 1999, p. 648)

---

5 Para uma descrição mais aprofundada desta relação, *vide* Tarnas (1991), em concreto da página 241 à página 290.

Aqui encontramos um sentido diferente para a ideia de “normalidade”; um sentido mais relacionado com questões históricas e políticas do que epistemológicas. Para Ravetz:

Although there are still some who imagine science to be essentially an innocent pursuit cultivated by individuals motivated by curiosity, that picture now carries little credibility. There is a consensus on science as a major social institution, with structures of prestige and influence, and possessing the power to initiate, defer, stop or even suppress research. Also, there has now developed an institutionalised counterexpertise, seen in the major environmental groups, capable of engaging in a critical dialogue with the official experts. This new social organisation of science, sometimes described as “Mode 2”, is defined by the dominance of “goal orientation”. This is controlled by managers or funders; scientists are being reduced to “fungible” units of manpower, proletarians deprived of property rights to the products of their labour. This marks an evolution of the “industrialised science” of the postwar period. [Embora ainda exista quem imagine que a ciência seja essencialmente uma procura inocente cultivada por indivíduos motivados pela curiosidade, essa imagem, actualmente, acarreta pouca credibilidade. Há um consenso sobre a ciência enquanto uma importante instituição social, com estruturas de prestígio e influência, e com a possibilidade de poder para iniciar, dissuadir, parar ou até suprimir investigação. Também se tem vindo a desenvolver uma contra-especialização institucionalizada no seio de grandes grupos ambientalistas, capazes de engajar num diálogo crítico com os especialistas oficiais. Esta nova organização social da ciência, por vezes descrita como “Modo 2”, é definida pela dominação de uma “orientação para objectivos”. Esta é controlada por gestores ou financiadores; os cientistas estão a ser reduzidos a unidades “fungíveis” de mão de obra, proletários privados de direitos de propriedade sobre os produtos do seu trabalho. Isto marca uma evolução da “ciência industrializada” do período pós-guerra.] (Ravetz, 1999, p. 648)

A interpretação que Ravetz faz neste texto da tese de produção de conhecimento de “Modo 2” considera esta tese como um diagnóstico positivo de uma transformação em curso. No diagnóstico feito por Gibbons et al. (1994), o conhecimento produzido nesta nova organização social da ciência seria “transdisciplinar” por *transgredir o modus operandi tradicional* da investigação científica disciplinar, reconhecendo que o trabalho conduzido por indivíduos, cientistas-recursos, não é determinado internamente mas pelo poder exercido pelos detentores do financiamento, obrigando a ciência a procurar validação numa comunidade de pares ampliada e exigindo à Ciência novas autoridades para validação do conhecimento. Nesta tese, o “normal” que se pretende superar ou transgredir parece estar associado a questões de poder e de autoridade sobre a validação do conhecimento produzido pela investigação “fundamental”, que os autores argumentam não ser depois colocada ao

serviço da sociedade. Neste sentido, a Ciência Pós-Normal reforça o seu argumento num diagnóstico de transformação social e de emergência de uma ciência *industrializada*, proposto pela tese da produção de conhecimento de “Modo 2”. No entanto, a tese de “Modo 2” de Gibbons et. al. (1994) não é consensual na sua interpretação.

Uma síntese possível seria entender a tese de “Modo 2” como denuncia de que, com a reorientação das fontes de financiamento público para a indústria e consequente perda de autonomia da ciência; a par do aumento da “oferta” de trabalhadores aptos para produzir novo conhecimento, consequência da massificação do Ensino Superior, mas sem lugar nas universidades; e com o aumento da “procura” por novas soluções para os problemas “complexos” do séc. XXI, o “mercado” proporcionaria condições para a criação de novas equipas de investigação altamente qualificadas, móveis, empreendedoras — que, associadas a outras entidades e instituições (como consultoras, *think tanks*) as colocariam em posição de poder produzir conhecimento relevante em contextos particulares de aplicação e em colaboração com, novamente, comunidades de pares ampliadas. Contudo, estes argumentos não nos esclarecem sobre a natureza dos interesses e poderes que estariam no horizonte desta reconfiguração. Na obra seminal, em que a tese da produção de conhecimento de “Modo 2” é proposta, *The New Production of Knowledge* (Gibbons et al., 1994), o discurso parece assumir um carácter positivo e normativo alternadamente. Por um lado, o diagnóstico que fazem das consequências da massificação do Ensino Superior pode ser sustentado empiricamente — e sabemos como se têm intensificado os debates sobre o papel da Universidade na sociedade, questões sobre financiamento e reflexões sobre a sua missão (Stengers, 2018); por outro lado, parecem também fazer propostas normativas sobre a insuficiência da ciência “tradicional” para resolver os mesmos “problemas complexos” (Gibbons et al., 1994) argumentando que apenas um conhecimento transdisciplinar, consequente de uma lógica de produção de conhecimento de “Modo 2” seria capaz de o fazer. A transformação a que estaríamos a assistir diria respeito às lógicas de produção de conhecimento, saindo de um “Modo 1” (correspondente ao Modelo Humboldtiano ou da Universidade-Investigação<sup>6</sup>) em direcção a um conhecimento de “Modo 2”.

Aqui, conhecimento transdisciplinar aparece como alternativa ao conhecimento “normal”, disciplinar; mas, neste enquadramento, vemos uma associação entre ciência “normal” e investigação “fundamental” implícita, dada a ênfase que

---

6 O Modelo Humboldtiano organiza a missão da Universidade em três eixos — Educação, Ensino e Investigação — com financiamento público e elevada autonomia (Martin, 2012).

os autores atribuem aos contextos de aplicação e à necessidade de inclusão de pares não-especializados na avaliação da “utilidade” do conhecimento produzido. A tese de “Modo 2” avança com o argumento da necessidade de produzir um “novo tipo de conhecimento” neste contexto; mas ainda não explica de que forma este conhecimento é epistemologicamente diferente do conhecimento produzido pela ciência “normal”. Não fica claro se a denúncia, como entendida por Ravetz, se mantém; ou se a tese se apresenta também de forma ambígua para poder manter um certo grau de abertura. Portanto, a questão complexifica-se: se a “normalidade” pós-normal não estiver associada a uma inovação epistemológica; mas também não for claro de que forma modos de organização alternativos contra a hegemonização da industrialização da ciência podem garantir um conhecimento assente em investigação fundamental, como um bem público, parece perder-se a possibilidade de umnexo entre estas duas teses. Poderá ser útil incluir uma leitura histórica do contexto em que emergem estas críticas. Uma hipótese é que a “normalidade” a superar é característica da década de 1990.

### **Ciência Pós-Normal e a Universidade europeia na segunda metade do séc. XX**

Partindo da análise de Ben Martin (2012), identifica-se uma primeira consequência da crítica epistemológica à ciência “normal”: a instrumentalização desses argumentos para a questão política e social em torno da missão e do papel da Universidade — o lugar por excelência da investigação fundamental, de financiamento público, da Universidade-Investigação ou de “Modo 1”.

A investigação fundamental (ou *basic research*), por oposição à investigação aplicada, é uma investigação cuja característica principal é o estudo científico desinteressado, ou seja, sem orientação para obtenção de lucro ou com financiamento público (Martin, 2012). A leitura de Martin confirma que a ideia de um modelo hegemónico de conhecimento produzido por uma investigação fundamental, encerrada numa “Torre de Babel” de cientistas abduzidos do mundo real parece não ser mais do que um ideal transitório na história das universidades europeias, caracterizando apenas o período entre 1945 e 1990. Para este autor, nas últimas décadas, tem sido enfatizada a importância do “terceiro eixo” da missão da Universidade (o da investigação), no sentido de aumentar a pressão para contribuir para a sociedade, para a economia, para o seu contexto local ou mais alargado. Esta tendência tem sido analisada sob duas perspectivas: uma mais pessimista — a Universidade e a investigação fundamental estão sob “ameaça”; e, uma outra, mais otimista — oportunidade na promoção da “Universidade empreendedora” (*entrepreneurial*

*university*) no sentido de esta se tornar no “motor” de uma “Economia do conhecimento” (*knowledge economy*). Segundo Martin, a tese de “Modo 2” inscreve-se numa perspectiva “optimista”.

Esta divisão assume-se relevante na medida em que permite situar as propostas que emergiram desde a década de 1990, onde alguns momentos-chave vieram reavivar debates sobre a missão da Universidade e a sua relação com a sociedade, principalmente nas sociedades ocidentais. Nomeadamente: a queda do muro de Berlim e o fim da Guerra Fria, que originaram uma diminuição do financiamento para as ciências físicas, obrigando-as a procurar alternativas na indústria; o aumento da competição na economia de mercado globalizada — que teve como consequência o aumento da ênfase na “inovação” e na ligação entre Ciência e Tecnologia, levando por sua vez a um renovado interesse na terceira “missão” da Universidade devido às suas novas ligações com a indústria e consequente potencial de propriedade intelectual; e restrições da despesa pública nos países ocidentais, principalmente no rescaldo da crise de 2008 — tratando-se, na verdade, de um revivalismo de discursos já assistidos no passado, trazendo debates em torno da eficiência e relevância da Ciência e o seu financiamento, levando as últimas a procurar alternativas, nomeadamente na indústria (Martin, 2012). Estes fenómenos, segundo Martin, terão levado a um aumento dos discursos que atribuem acrescida importância à ligação entre Ciência e Tecnologia, à medida que se tornam um recurso imprescindível para os países assegurarem o seu lugar de “nicho”.

Consequentemente, as competências científicas e tecnológicas necessárias assumem assim um papel preponderante nas prioridades pedagógicas das Universidades. Naturalmente, este processo leva à desvalorização de “velhas” competências e de todas as que não concorrem para a aceleração deste projecto, deixando-nos a tarefa de aferir se a produção de conhecimento científico “normal” — ou “fundamental” — se terá transformado numa “velha” competência. Nesta interpretação, a crítica da tese da transformação dos modos de produção de conhecimento para um “Modo 2” associa estas questões argumentando que a investigação fundamental está obsoleta devido ao aparecimento de novas linhas de financiamento de investigação científica, que passam a incluir outros *stakeholders* — como a indústria, *think tanks*, etc. em si fomentados pela massificação do Ensino Superior e pela disseminação de profissionais com formação científica. Deste modo, este raciocínio conduzir-nos-ia a uma interpretação de que algo está a mudar *de facto* na “relação entre a Ciência e a Sociedade”; no entanto, Martin (2012) argumenta que estamos perante o resultado de um ciclo e que, na verdade, seria o “Modo 1” de produção de conhecimento — seguindo o Modelo Humboldtiano de financiamento público da investigação nas Universidades — a corresponder a um

período transitório na História europeia dos modelos científicos, dado que emergiu no séc. XIX e dominou apenas o período entre 1945 e 1990. Nesta linha argumentativa, ciência “normal” não poderia sequer ser associada a ciência “tradicional”.

Peter Weingart (1997) confirma esta perspectiva ao argumentar que nem a Ciência Pós-Normal nem a tese da produção de conhecimento de “Modo 2” introduzem novas epistemologias, falhando ao reconhecer uma tese precursora, chamada “finalization thesis”, elaborada nos anos 70 e 80 do séc. XX. Weingart é particularmente crítico das teses da Ciência Pós-Normal e de “Modo 2”, afirmando que elas abordam os fenómenos de forma superficial e que, à falta de aprofundamento, ampliam e dramatizam as suas formulações. Ambas as teses se encontram, em alguns pontos, com a *finalization thesis*, Weingart reconhece. Por um lado, concordam que a Universidade perdeu o monopólio da produção de conhecimento, dando lugar a novas instituições, laboratórios industriais e *think-tanks* (também com mais recursos); por outro, concordam com a necessidade da contextualização do conhecimento e com a transformação da organização deste conhecimento: as disciplinas já não são enquadramentos fundamentais para a orientação da investigação, nem para a definição do objecto; partilham ainda da identificação da transformação dos critérios de avaliação, agora já não absolutamente controlados por comunidades de pares científicos, disciplinares, mas também influenciados por critérios sociais, políticos e económicos que emergem destes contextos particulares de aplicação do conhecimento.

Apesar deste diagnóstico partilhado, Weingart considera que as teses da Ciência Pós-Normal e da produção de conhecimento de “Modo 2” são vagas na sua conceptualização de “ciência normal” ou de “Modo 1” – contraste a partir do qual se formulam – e, ainda, assentam no pressuposto lógico – errado, segundo o autor – de que transformações institucionais da ciência acarretarão, necessariamente, uma “revolução epistemológica” (Weingart, 1997).

### **Ciência Pós-Normal: um estudo de caso**

Sumariamente, se a ideia de “normalidade” utilizada na tese da Ciência Pós-Normal não tem um sentido estritamente Kuhniano; se não oferece uma nova epistemologia; se não está claro qual o seu posicionamento político quanto às fontes de financiamento que lhe estão associadas, nem às Instituições que a veiculam; e se as práticas de investigação a que se poderiam referir não podem ser entendidas como “tradicionalistas”, mas apenas momentâneas, na História Europeia; a Ciência Pós-Normal como *atitude*, ou como *prática*, poderia, talvez, mesmo assim, ser utilizada como estratégia emancipatória, conducente a um conhecimento reforçado, mesmo que apenas pelo



mérito de se esforçar por incluir outros pares na sua validação e aferição de relevância para os problemas “reais” do séc. XXI.

No entanto, Jörg Friedrichs (2011), considera que não; pelo menos por agora. Esta conclusão sustenta-se numa comparação entre dois casos contrastantes da comunidade científica: o da International Energy Agency (IEA) e do Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). A comunidade científica do IEA recusou-se a engajar na abordagem da Ciência Pós-Normal, enquanto a comunidade do IPCC decidiu aderir às suas orientações. Friedrichs conclui que, não obstante o IPCC ter sido mais bem sucedido a trazer a discussão sobre as alterações climáticas para a discussão pública, a sua autoridade ficou prejudicada por ter permitido atenuar as fronteiras entre conhecimento científico rigoroso e as agendas políticas dos diferentes membros do painel (que, no entanto, segundo a Ciência Pós-Normal, é condição necessária para haver pressão da sociedade não-especializada).

Após comparar os dois casos, Friedrichs pergunta-se se o alargamento da comunidade científica a comunidade de pares ampliada não seria possível de evitar com uma aprofundada educação para a Ciência e mostra-se céptico quando à eficácia da abordagem pós-normal quando o problema não é *de facto* um problema (por não ter uma solução tangível) mas se aproxima mais de um “dilema” com contornos existenciais que podem, no máximo, ser reconhecidos e minimizados, mas não resolvidos (Friedrichs, 2011). Aliás, esta posição encontra eco na tese popularizada por Ulrich Beck (1992) sobre a Sociedade do Risco. Para Beck, os *riscos* que advêm do desenvolvimento científico e da industrialização não só não podem ser controlados como ninguém pode ser directamente responsabilizado, fazendo do *risco* uma condição da existência humana dificilmente resolúvel de forma metodologicamente delimitada. Neste caso, a Ciência Pós-Normal não se mostrou adequada aos objectivos que, aparentemente, correspondiam quase na totalidade à sua formulação em génese. A “normalidade” contra a qual esta tese se insurge não se consegue definir através destas leituras. Sendo uma proposta filosófica (Funtowicz & Ravetz, 2008), não se enquadra em outras correntes da filosofia da ciência; não se identifica para além de um sentido alusivo a outras teses na área da filosofia e sociologia da ciência; e não se mostra suficiente para, isoladamente, alcançar resultados mais relevantes do que aqueles produzidos pela ciência “normal” no “mundo real”. Com que sentido pensar então a Ciência Pós-Normal?

## Conclusões

Uma reflexão como a que é apresentada neste texto, fazendo parte de uma investigação “normal”, que depende da avaliação da sua relevância feita por pares, poderá ser,

por enquanto, ainda útil, para salvaguardar algum rigor necessário quando os discursos que se impõem advogam transformações profundas da forma como temos vindo a produzir conhecimento sobre o Mundo, sobre o Real e sobre problemas reais. O estatuto conceptual de “normalidade” da tese da Ciência Pós-Normal não parece ser claro o suficiente para podermos concluir qualquer aceção concreta. Como caracterizar este “normal” indefinido, contra o qual se insurgem estas teses?

Uma hipótese passa pela reflexão sobre os efeitos que os movimentos pós-modernos tiveram na produção de conhecimento. Se o Pós-modernismo trouxe uma “obsessão epistemológica” pela “desconstrução radical” do conhecimento, de crenças, de visões do mundo (Tarnas, 1991), seria relevante pensar estes esforços, característicos das primeiras décadas do séc. XXI, como uma reacção contra a *incerteza* provocada pela destruição da possibilidade de “verdades universais” – vontades fundadoras do pensamento Ocidental? A tarefa parece sisífia e requer, talvez, *Tempo* (Stengers, 2018).

Segundo Dick Pels (2003), estamos a viver numa sociedade que pode ser definida como “dromocrática”, por ser dominada por uma constante aceleração das várias dimensões da vida, retirando a dimensão humana ao Tempo e forçando-nos a depender de Tecnologia *hiper-rápida*, a competir com ela, e a impor um ritmo patogénico à nossa existência – e à produção de conhecimento científico. A sua contribuição é particularmente relevante para compreender de que forma é que o processo de produção de conhecimento científico em termos “normais” está progressivamente condicionada pela força maior da aceleração dos resultados, da inovação e da abertura de novas áreas com novo potencial de expansão, da pressão para publicar e da subsequente compressão do espaço-tempo necessário para o exercício são da reflexividade científica. Mas os fundadores da Ciência Pós-Normal não mencionam, nem aludem, a esta “normalidade”.

Podemos, contudo, aproveitar a discussão a que esta tese *alude* e pensar os diferentes sentidos possíveis para as diferentes “normalidades” que, metafóricas ou não, talvez não possam ser contidas em definições lineares – ou disciplinares. Podemos reflectir sobre a (in)capacidade de definir o *espírito* desta “normalidade”; podemos entender a “normalidade”, contra a qual se revoltam estas teses, como alusiva a uma exaustão intelectual da obsessão pelo escrutínio *ad nauseam* do empreendimento da *cientifização* da experiência e do Mundo. E podemos aceitar muitas das críticas apontadas pelos seus proponentes como relevantes, nomeadamente no que toca aos processos de legitimação da autoridade científica, da pressão para publicar, da precarização laboral da qual depende a actividade científica, entre muitos outros (Stengers, 2018).

Esta questão direcciona-nos também para outro debate mais abrangente, nomeadamente o da missão da Universidade e o sentido da investigação “fundamental” no

séc. XXI, incluindo a investigação disciplinar. Num momento em que o discurso em torno da pertinência da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade parece atingir consensos, somos forçados a reconhecer que, numa sociedade laica que se quer orientar pelo “bom” conhecimento científico, as tentativas de transcender ou transgredir as limitações da produção de conhecimento disciplinar ainda não parecem ter chegado a uma conclusão sobre o que se quer, *realmente*, superar. Face às ambiguidades que estes discursos apresentam, poderá ser prudente manter um espírito crítico, mas aproveitar desafiar também os pressupostos nos quais assentam as nossas (in)certezas científicas.

A investigação que ancora esta reflexão coloca-se, no debate descrito por Ben Martin (2012), numa perspectiva menos optimista quanto ao futuro da investigação fundamental, no enquadramento social, económico, histórico, político em que vivemos. No sentido de quem se propôs investigar o estatuto conceptual e a relevância da produção de conhecimento Transdisciplinar no momento presente, não se propõe aqui questionar a pertinência das denúncias dos limites da investigação disciplinar — que são efectivamente um obstáculo ao entendimento do conhecimento como sendo complexo, contextual e excludente de um conjunto de ecologias de saberes que não podem ser adquiridas *formalmente*. No entanto, este breve confronto com as contradições inerentes a estas teses ilustra como as críticas ambíguas podem ser, mais frequentemente do que não, apropriadas e instrumentalizadas por agendas que podem não ter a mesma missão a defesa da Universidade e/ou de Ciência como um bem público.

Se o objectivo é a colectivização da produção de conhecimento, a reconstrução do sentido com que ele é produzido, ou a revisão de modelos de aprendizagem e formação universitária, será prudente manter um espírito crítico e inquisitivo sobre as condições em que são denunciadas as limitações do modelo actual. Propondo que são as leituras das subtilezas dos discursos que melhor ajudam a orientar os caminhos do futuro, continuemos devagar.

## **Agradecimentos**

Este artigo foi escrito com base na comunicação apresentada no XI Congresso Português de Sociologia de 2021 e contou com o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/144977/2019).

## **Notas**

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

## Referências

- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway*. Duke University Press.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Sage.
- Bernstein, J. H. (2015). Transdisciplinarity: A review of its origins, development, and current issues. *Journal of Research Practice*, 11(1), 1-20.  
<http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/510/412>
- Descartes, R. (2001). *Discurso do método* (3ª tiragem) (M. E. Galvão, Trad.). Martins Fontes. (Obra originalmente publicada em 1637)
- Forman, P. (2007). The primacy of science in modernity, of technology in postmodernity, and of ideology in the history of technology. *History and technology*, 23(1/2), 1-152.  
<https://doi.org/10.1080/07341510601092191>
- Foucault, M. (2013). *Lectures on the Will to Know. Lectures at the Collège de France 1970-1971*. Springer.
- Friedrichs, J. (2011). Peak energy and climate change: The double bind of post-normal science. *Futures*, 43(4), 469-477. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2010.12.004>
- Funtowicz, S. O., & Ravetz, J. R. (1993). Science for the post-normal age. *Futures*, 25(7), 739-755. [https://doi.org/10.1016/0016-3287\(93\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0016-3287(93)90022-L)
- Funtowicz, S. O., & Ravetz, J. R. (2008). Values and Uncertainties. In G. H. Hadorn, H. Hoffmann-Riem, S. Biber-Klemm, W. Grossenbacher-Mansuy, D. Joye, C. Pohl, U. Wiesmann, & E. Ziem (Eds.), *Handbook of Transdisciplinary Research* (pp. 361-368). Springer Science.
- Galvão, M. E. (2001). Notas. In R. Descartes, *O Discurso do Método* (pp. 87-102). Martins Fontes.
- Gauthier T., & Chapuis S. M. (2019). An Investigation of Futures Studies Scholarly Literature. In R. Poli (Ed.), *Handbook of Anticipation* (pp. 1695-1717). Springer, Cham.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage.
- Habermas, J. (1987). *Técnica e ciência como "ideologia"* (Vol. 204). Edições 70.
- Jacob, M. C. (1997). *Scientific culture and the making of the industrial West*. Oxford University Press.
- Klein, J. T. (2014). Discourses of Transdisciplinarity: Looking back to the future. *Futures*, 65, 10-16. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2014.08.008>
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2ª ed. enlarged). University of Chicago Press. (Obra originalmente publicada em 1962)
- Louçã, F. (1997). *Turbulência na Economia: Uma abordagem evolucionista dos ciclos e da complexidade em processos históricos*. Edições Afrontamento.
- Martin, B. R. (2012). Are universities and university research under threat? Towards an evolutionary model of university speciation. *Cambridge journal of economics*, 36(3), 543-565. <https://www.jstor.org/stable/24232592>

- McGregor, S. L. T. (2015). Transdisciplinary knowledge creation. In P. Gibbs (Ed.), *Transdisciplinary professional learning and practice* (pp. 9-24). Springer Cham.
- Morin, E. (1986). *O Método 3. O conhecimento do conhecimento*. Publicações Europa-América.
- Nowotny, H., Scott, P. B., & Gibbons, M. T. (2001). *Re-thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty* (1ª ed.). Polity Press.
- Osborne, P. (2015). Problematizing disciplinarity, transdisciplinary problematics. *Theory, culture & society*, 32(5/6), 3-35. <https://doi.org/10.1177/0263276415592245>
- Pels, D. (2003). *Unhastening science: Autonomy and reflexivity in the social theory of knowledge* (Vol. 7). Liverpool University Press.
- Pereira, Â. G., & Funtowicz, S. (Eds.) (2015). *Science, philosophy and sustainability: the end of the Cartesian dream*. Routledge.
- Ravetz, J. R. (1999). What is post-normal science. *Futures-the Journal of Forecasting Planning and Policy*, 31(7), 647-654.
- Ravetz, J. (2015). Preface: Descartes and the rediscovery of ignorance. In Â. G. Pereira, & S. Funtowicz (Eds.), *Science, Philosophy and Sustainability: The end of the Cartesian dream* (pp. xv-xviii). Routledge.
- Santos, B. S. (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. Edições Afrontamento.
- Stengers, I. (2018). *Another science is possible: A manifesto for slow science*. John Wiley & Sons.
- Tarnas, R. (1991). *The Passion of the Western Mind*. Ballantine.
- Turnpenny, J, Jones, M, & Lorenzoni, I. (2011). Where now for postnormal science? a critical review of its development, definitions, and uses. *Science, Technology, & Human Values*, 36(3), 287-306. <https://doi.org/10.1177/0162243910385789>
- Weingart, P. (1997). From "Finalization" to "Mode 2": old wine in new bottles? *Social Science Information*, 36(4), 591-613. <https://doi.org/10.1177/053901897036004002>
- Windt, J. M. (2015). Dreams and Dreaming. In *Stanford Encyclopedia of Philosophy Archive*. <https://stanford.library.sydney.edu.au/archives/sum2017/entries/dreams-dreaming/>
- Zizek, S., & uieuk, S. (2012). *Less than nothing: Hegel and the shadow of dialectical materialism*. Verso Books.

**Data de submissão:** 26/06/2021 | **Data de aceitação:** 11/04/2022





# NORMAS PARA AUTORES/AS SUBMISSION GUIDELINES





## NORMAS PARA AUTORES/AS

1. A *SOCIOLOGIA ONLINE* só aceita propostas para publicação de textos originais, de cariz sociológico, que não tenham sido anteriormente publicados ou que estejam em revisão noutra revista.
2. A revista aceita diferentes tipos de textos: artigos, ensaios e resenhas.
3. Estes textos poderão ser escritos em português, inglês, francês ou espanhol.
4. A submissão deverá ser endereçada por correio eletrónico para [sociologiaonline@aps.pt](mailto:sociologiaonline@aps.pt);
5. A Direção da revista procede a uma avaliação inicial de todos os textos. No caso de se adequarem à *SOCIOLOGIA ONLINE* 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 (através da criação de um ficheiro anonimizado). Este processo inclui pelo menos dois/duas revisores/as. A decisão final de publicação pertence à Direção da *SOCIOLOGIA ONLINE*.
6. Para além do ficheiro completo com a identificação dos/as autores/as, deverá ser enviado um ficheiro anonimizado, omitindo qualquer referência à autoria do ficheiro e a eventuais projetos que possam ter financiado a investigação. Deve também ser substituída qualquer referência a publicações anteriores dos/das autores/as, tanto nas citações no texto como na lista de referências, pela palavra "Autor@/s".
7. Todos as submissões serão sujeitas a um sistema de deteção de plágio. Em caso de deteção de plágio o trabalho não será publicado. Os/as autores/as ficarão também impedidos de submeter outras publicações durante um período nunca inferior a um ano, sujeito a decisão da Direção.
8. Os trabalhos propostos à *SOCIOLOGIA ONLINE* 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.
9. Os **artigos** não deverão ultrapassar 9000 palavras, incluindo notas de rodapé e referências.
10. Os **ensaios** não devem ultrapassar 6000 palavras, incluindo notas de rodapé e referências.
11. As **resenhas** não devem ultrapassar 1500 palavras, incluindo notas de rodapé e referências.
12. Para os **artigos** sugere-se que os/as autores/as sigam a seguinte estrutura geral: Introdução, Enquadramento teórico, Método, Resultados, Conclusões, Financiamento (opcional); Agradecimentos (opcional), Referências;

13. Para os **ensaios** sugere-se que os/as autores/as sigam a seguinte estrutura geral: Introdução, Argumento (deve incluir a exposição/contextualização do caso, a perspectiva do/a autor/a e a sua fundamentação teórica), Conclusões (ou considerações finais), Referências.
14. As notas de rodapé devem ser em número reduzido e apresentadas em corpo 10. A sua numeração será contínua, do início ao fim do artigo.
15. 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”.
16. 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 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 da tabela/figura e um espaço entre o título e a respetiva tabela/figura. Sempre que uma tabela fique cortada, deve transitar para a folha seguinte.
17. Os elementos não textuais devem ser enviados num ficheiro separado no seu formato original (Excel, SPSS, outros) ou nos seguintes formatos:
  1. EPS (ou PDF): Desenhos vetoriais;
  2. TIFF (ou JPG): Imagens a cor ou em escala cinza: Resolução mínima de 300 dpi.
18. No caso do recurso a elementos não textuais que não sejam originais e que estejam sujeitos a copyright e/ou outro tipo de direitos, é necessário uma autorização para a sua utilização ou a aquisição dos direitos correspondentes.
19. Os **artigos** devem ser acompanhados de um título em português e em inglês; um resumo de até 250 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.
20. Os **ensaios** devem ser acompanhados de um título em português e em inglês; um resumo de até 250 palavras em português e outro em inglês (incluindo o tema, o objetivo ou motivação, o principal argumento do texto e a conclusão); 4 palavras-chave em português e 4 palavras-chave em inglês. Os ensaios escritos noutras línguas que não as anteriores deverão adicionalmente apresentar um título, resumo e palavras-chave na língua original do texto.

21. Os títulos dos textos submetidos para publicação na revista *SOCIOLOGIA ON LINE* não podem ser idênticos a títulos de outras publicações ou comunicações realizadas pelos/as autores/as.
22. 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 e-mail. Todos/as os/as autores/as têm de apresentar o respetivo identificador digital ORCID. O/A autor/a de correspondência deverá apresentar a morada institucional completa.
23. Os/as autores/as deverão indicar, com base na taxonomia CRediT (Contributor Roles Taxonomy – <https://casrai.org/credit/>), qual a contribuição de cada pessoa autora/colaboradora para o texto. No caso de uma única autoria deve ser seguido o mesmo procedimento.
24. Os/as autores/as devem enviar uma declaração de inexistência de conflito de interesses assinada por todos/as.
25. No caso de os textos incluírem uma seção de “Agradecimentos”, esta deverá surgir após a secção “Conclusões” e antes da secção “Referências”.
26. As citações, as referências no texto e a referenciação bibliográfica devem obedecer às normas *APA 7th Edition*.
27. Os direitos de *copyright* são pertença da Associação Portuguesa de Sociologia.



## SUBMISSION GUIDELINES

1. *SOCIOLOGIA ON LINE* publishes original research, of sociological nature, that was not previously published or that is not being considered for publication elsewhere.
2. The Journal accepts different types of texts: articles, essays and book reviews.
3. These manuscripts may be written in Portuguese, English, French or Spanish.
4. Manuscripts must be submitted to [sociologiaonline@aps.pt](mailto:sociologiaonline@aps.pt).
5. All texts 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 (by creating an anonymized file). The Direction of *SOCIOLOGIA ON LINE* is responsible for the final publication decision.
6. In addition to the complete file with the identification of the authors, an anonymized file must be sent, omitting any reference to the authorship of the text and any projects that may have funded the research. Any reference to authors previous publications, both in the text citations and in the list of references, should be replaced by the word "Author/s".
7. All submissions will be subject to a plagiarism detection system. In case of detection of plagiarism, the work will not be published. Authors will also be barred from submitting other publications for a period of no less than one year, subject to decision by the Editorial Board.
8. 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.
9. **Articles** should not exceed 9000 words, including footnotes and references.
10. **Essays** should not exceed 6000 words, including footnotes and references.
11. **Book reviews** should not exceed 1500 words, including footnotes and references.
12. Regarding **articles** authors are encouraged to follow the following general structure of papers: Introduction; Theoretical framework; Methodology; Results; Conclusions; Funding (if applicable); Acknowledgments (if applicable); References.
13. For the **essays**, it is suggested that authors follow the following general structure: Introduction; Argument (should include the exposition/contextualization of the case, the author's perspective and theoretical foundation); Conclusions (or final considerations); References.

14. Footnotes 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.
15. Manuscripts written in Portuguese should include a final note stating whether they follow or not the spelling agreement.
16. Article's non-textual elements should be presented in tables or figures and identified with continuous Arabic numerals. 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.
17. Non-textual elements should additionally be sent in a separate file in their original format (Excel, SPSS, others) or in the following formats:
  1. EPS (or PDF): Vector drawings;
  2. TIFF (or JPG): Color or grayscale images: 300 dpi minimum resolution.
18. The usage of non-textual elements that are not original and are subject to copyright and/or other rights, requires a permission or the purchase of the corresponding rights;
19. **Articles** must present a title in Portuguese and a title in English: an abstract of up to 250 words in Portuguese and in English (including a brief introduction to the study; a reference to the theoretical and methodological approaches used; the main results; the conclusion and the work's 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.
20. **Essays** must present a title in Portuguese and in English; a summary of up to 250 words in Portuguese and in English (including the theme, objective or motivation, the main argument of the text and the conclusion); 4 keywords in Portuguese and 4 keywords in English. The essays written in languages other than the previous ones should also present a title, abstract and keywords in the original language of the text.
21. The titles of the texts submitted to *SOCIOLOGIA ON LINE* must be different from the titles of other publications and communications by the authors;
22. 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. All authors must present the digital identifier ORCID. The correspondence author must present the complete institutional address.
23. The authors should indicate, based on the CRediT taxonomy (Contributor Roles Taxonomy – <https://casrai.org/credit/>), the contribution of each

author/collaborator. In the case of a single authorship, the same procedure should be followed.

24. Authors must submit a no conflict of interest declaration signed by all.
25. If the manuscripts include a section of “Acknowledgments”, this should be included after the “Conclusions” and before “Notes” and “References”.
26. Citations, references in-text and reference list must comply with the APA 7th Edition.
27. The *Associação Portuguesa de Sociologia* retains copyright of all published manuscripts.

