

FORUM

Sociológico

CESNOVA · G.T. MUNDOS SOCIAIS, TRAJECTÓRIAS E MOBILIDADES

SÉRIE II Nº 23 · 2013



FORUM

Sociológico

CESNOVA – G.T. MUNDOS SOCIAIS, TRAJETÓRIAS E MOBILIDADES

SÉRIE II **N.º 23 • 2013**

Fundador	Moisés Espírito Santo
Diretor	João Sedas Nunes
Conselho de Redação	Ana Alexandre Fernandes ISCSP-UTL; Patrícia Pereira FCSH-UNL; João Pedro Silva Nunes DINÂMIA-CET; João Sedas Nunes FCSH-UNL; José Alberto Simões FCSH-UNL; José Manuel Resende FCSH-UNL; Miguel Chaves FCSH-UNL; Luís Vicente Baptista FCSH-UNL; Maria Leonor Sampaio FCSH-UNL; Luís Gouveia FCSH-UNL
Secretariado	Vítor Pires de Andrade Luís Gouveia
Conselho Editorial	Alain Bourdin IFU-Paris 8; Ana Nunes de Almeida ICS-UL; Anália Torres ISCSP-UTL; António Firmino da Costa ISCTE; Carlos Miguel Ferreira ULHT; Graça Índias Cordeiro ISCTE; Hugo Mendes Min. Educ.; Isabel Dias FLUP; Joan Josep Pujadas URV, Tarragona; João Gonçalves FCSH; João Teixeira Lopes FLUP; Jose Luís Veira UDC, A Coruña; Loïc Wacquant Univ. Califórnia, Berkeley-USA; Luc Boltanski EHESS-GSPM, Paris; Luís Rodrigues FCSH-UNL; Manuel Carlos Silva ICS-Univ. Minho; Maria Alice Nogueira FE-UFMG Brasil; Maria Manuel Vieira ICS-UL; Nicolas Dodier EHESS-Paris; Patrick Rayou IUFM-Créteil; Rui Telmo Gomes OAC-Lisboa; Tim Sieber Univ. Massachusetts, Boston-USA; Virgínia Coelho FCSH-UNL
Logotipo e Capa	Carolina Basto
Revisão de texto	Anabela Prates Carvalho
Editor	CesNova – Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa Grupo de Trabalho: Mundos Sociais, Trajetórias e Mobilidades Edifício I&D, Avenida de Berna, n.º 26 1069-061 Lisboa Telefone: 00351 21 790 83 00 (ext. 1488) Fax: 00351 21 790 83 08 Email: forum@fcsh.unl.pt Site: http://forumsociologico.fcsh.unl.pt
Apoios	A publicação deste número foi apoiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, através do projeto estratégico 2011/2012 do CesNova FCSH/UNL.
Execução	V. Alberto Santos
Depósito Legal	N.º 64682/93
ISSN	0872-8380

ESTATUTO EDITORIAL

A revista *Forum Sociológico* foi fundada em 1992, através da criação do Instituto de Estudos e Divulgação Sociológica (IEDS), por iniciativa de alguns professores do Mestrado em Sociologia Aprofundada e Realidade Portuguesa, então em curso na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL). Uma primeira série foi publicada até 1995 e tinha como projeto editar pequenos textos relativos a pesquisas em curso, fomentando discussões e debates em torno de questões candentes das Ciências Sociais.

Após este primeiro ciclo de publicações a revista esteve inativa durante cerca de três anos. No decurso do ano letivo 1998-1999, uma equipa renovada de professores e investigadores mobilizou-se para a reativar. Apesar das dificuldades logísticas e financeiras, foi possível concretizar este projeto, que entroncou na criação da Unidade de Investigação da FCSH-UNL Forum Sociológico – Centro de Estudos.

A 2.^a Série da revista *Forum Sociológico*, iniciada em 1999, manteve os objetivos inicialmente definidos e propôs-se ainda acentuar o seu cunho científico, atributo fundamental para a sua afirmação pública. Esta série conhece agora uma nova fase, suscitada pela fusão institucional em que embarcou a unidade de investigação a que estava ligada. Atualmente, a revista é uma publicação do recém-criado Grupo de Trabalho Mundos Sociais, Trajetórias e Mobilidades do Centro de Estudos em Sociologia da Universidade Nova de Lisboa (CesNova) e sendo disponibilizada *on-line* no endereço <http://forumsociologico.fcsh.unl.pt>.

A *Forum Sociológico* pauta-se por habituais padrões internacionais de edição, nomeadamente submetendo as propostas de publicação que lhe são apresentadas a árbitros científicos (*referees*) conceituados que avaliam a qualidade dos artigos a publicar.

Preside ainda à revista a ideia de que se constitua como fórum permanente de discussão, debate e reflexão sobre a sociedade portuguesa mas também sobre outras sociedades, dando lugar à crítica científica e fundamentada. Neste sentido, a revista acolhe artigos assinados por investigadores de múltiplas orientações e filiações institucionais e científicas, que por via do seu trabalho deem mostras de se comprometerem com o progresso da razão científica em ciências sociais.

ÍNDICE

Editorial	7
<i>Artigos</i>	
Estado Social e Alimentação Escolar: criatividade na austeridade <i>Mónica Truninger, José Teixeira, Ana Horta, Sílvia Alexandre e Vanda A. da Silva</i>	11
Entre dons: itinerário de pesquisa sobre solidariedades familiares no desemprego <i>Isabel Marçano</i>	21
Práticas culturais dos jovens das classes sociais dominantes: reflexões em torno do ecletismo cultural <i>Maria Luísa Quaresma</i>	31
Novas perspetivas sobre as identidades de classe <i>José Cavaleiro Rodrigues</i>	41
O lugar do consumo na problemática identitária contemporânea <i>Cristina Santos</i>	51
De lo sórdido a lo vintage, de la marginalización a la distinción. Gentrificación y ocio nocturno en Cais do Sodré, Lisboa <i>Jordi Nofre</i>	59
Cidadãos, técnicos e políticos: do que falamos, quando falamos de participação pública? <i>Cecília Delgado</i>	69
A tripla face da fronteira: reflexões sobre o dinamismo das relações fronteiriças a partir de três modelos de análise <i>Carla Ladeira Pimentel Águas</i>	77
TIC no ensino secundário: usos e mediações <i>Nuno de Almeida Alves, Pedro Abrantes, Carla F. Rodrigues e Paulo Coelho Dias</i>	87
As artes de fazer o comum nos estabelecimentos de ensino: outras aberturas sociológicas sobre os mundos escolares <i>José Manuel Resende e Luís Gouveia</i>	97
Processos no tempo: uma reflexão sobre o valor que a história acrescenta à sociologia, a partir do magistério de Vitorino Magalhães Godinho <i>Augusto Santos Silva</i>	107

EDITORIAL

O presente número – 23 – diverge do formato editorial que tem pautado a *Forum Sociológico* desde que, em 1999, a sua IIª série foi inaugurada. A novidade é que o número não contém dossiê, sendo integralmente composto por artigos avulsos, precisamente onze. Esta especificidade, porém, não significa uma inflexão “singularista” da política editorial da *Forum Sociológico*. Já no próximo número retomar-se-á o modelo que recobriu os primeiros vinte e dois números da IIª série.

A inexistência de um dossiê, reconheça-se: sempre fonte de (acrescido) concerto e consistência, propiciou uma excecional pluralização do conteúdo do número que ora se publica. No domínio dos artigos, compreende temas diversos embora não raro convergentes quer quanto ao objeto tratado (escola, classes sociais, práticas culturais, etc.) quer quanto a perspectivas de análise empregues (preponderando enfoques construtivistas). Brevemente, abordam-se neste número: os efeitos que a retração do Estado Social em Portugal exerce sobre as formas institucionais que se acomodam na provisão da alimentação escolar pública; o papel supletivo das solidariedades familiares à proteção social do Estado perante o desemprego; as práticas e as disposições cultivadas dos jovens das classes dominantes; a sobredeterminação “individualista” das identidades de classe contemporâneas; a centralidade do consumo nas construções identitárias contemporâneas; a análise de processos de gentrificação polarizados na estruturação da ludicidade urbana noturna; as (in)determinações da participação pública e dos seus protagonistas; as inscrições semânticas e conceptuais da noção de fronteira e as suas potencialidades heurísticas; a diversidade dos regimes de acção pedagógica que envolvem as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) acionados em contextos escolares; *last but not least*, a penetração dos juízos críticos estudantis por gramáticas morais plurais como meio para restituir culturas escolares incompreensíveis à percepção adulta.

A par deste conjunto de artigos o n.º 23 inclui o texto integral da conferência de abertura do ano escolar de 2011/12 da *Sociologia da Nova*, proferida por Augusto Santos Silva, intitulada *Processos no tempo: uma reflexão sobre o valor que a história acrescenta à sociologia, a partir do magistério de*

Vitorino Magalhães Godinho, muito justamente dedicada a este último falecido em 26 de Abril de 2011. Dir-se-á, com rigor, mais um objeto a densificar a heterogeneidade que caracteriza o número.

Mas não é só – ou tanto! – pela originalidade destacada que este número é da maior importância para todos aqueles que têm responsabilidades na sua edição. Há duas outras razões que se lhe sobrepõem.

Por um lado, este é o número que põe a revista em dia – no seu momento mais difícil publicámo-la quase com três anos de atraso – ao mesmo tempo que auspicia o regresso à periodicidade semestral que queremos ainda este ano (2013) concretizar.

Por outro lado, o n.º 23 constitui também – importa ressaltá-lo – o segundo a dar à estampa sem quaisquer condicionalismos (quanto a custo de acesso e diferimento temporal) em <http://www.sociologico.revues.org>. Como se não fosse motivo bastante de regozijo, esta possibilidade de associação ao sítio [revues.org](http://www.revues.org), proporcionada por colaboração preciosa com o projeto/porta *OpenEdition* (<http://www.openedition.org/>), a cuja equipa estamos deveras gratos, permite à revista inscrever-se numa banda de indexação bem mais ampla do que antes acontecia. Além dos motores de busca gerais (Google) e científicos (Google Scholar, Base, OAIster, Scirus), a revista passa a integrar listas de ligações especializadas (Intute, DOAJ) e bases de dados científicas nacionais e internacionais (Sudoc, WorldCat, EZB, Journal TOCs). Acresce a sua inclusão nos catálogos dos prestadores de serviços a bibliotecas (Serials Solutions, Ex-Libris).

Estamos, aliás, em crer que o mais tardar em 2014 haverá (mais) novidades quanto à indexação da revista.

Estão assim, cremos, criadas as condições logísticas para que a *Forum Sociológico* se possa firmar como um dos periódicos de ciências sociais publicados em língua portuguesa de referência internacional, atraindo leitores exigentes e autores prestigiados.

Fica aqui o convite a tod@s para que nos visitem e conosco colaborem, lendo a revista, enviando originais para publicação, recensões críticas ou comentários, e dando a conhecer os seus conteúdos através das redes científicas e sociais em que estão inseridos.

João Sedas Nunes

Artigos

ESTADO SOCIAL E ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: CRIATIVIDADE NA AUSTERIDADE

Mónica Truninger

■ Doutora em Sociologia pela Universidade de Manchester, Reino Unido. Investigadora Auxiliar do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal (monica.truninger@ics.ul.pt)

José Teixeira

■ Mestrando em Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação do ISCTE-IUL (Lisboa, Portugal). Investigador assistente do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal (jose.teixeira@ics.ul.pt)

Ana Horta

■ Doutora em Sociologia da Comunicação, Cultura, Educação pelo ISCTE (Lisboa, Portugal). Investigadora Pós-doc no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ana.horta@ics.ul.pt)

Sílvia Alexandre

■ Doutora em Gestão pelo ISCTE (Lisboa, Portugal). Investigadora Pós-Doc no SOCIUS, Instituto Superior de Economia e Gestão (scpalexandre@gmail.com)

Vanda A. da Silva

■ Doutora em Ciências Sociais pela UNICAMP, SP, Brasil. Investigadora colaboradora no CRIA/ISCTE-IUL (Lisboa, Portugal), CERES/UNICAMP (Campinas, Brasil) (vandaaparecida.silva@gmail.com)

Resumo

Em Portugal, a crise económica tem afetado vários grupos da população, em especial os mais vulneráveis, e obrigado a reconfigurar os serviços sociais prestados pelo Estado. Com base num estudo sobre alimentação escolar, examina-se o modo através do qual a retração do Estado Social está a interferir na sustentabilidade das redes de provisão alimentar na escola pública e, concomitantemente, a reconfigurar a sua eficácia através de 'arranjos' criativos das autarquias, da comunidade escolar e de parcerias com outras redes de provisão. O caso das refeições escolares públicas oferece uma pertinente entrada para examinar as atuais tensões e reconfigurações de "arranjos" institucionais criativos das várias redes de provisão alimentar em situação de crise económica. Conclui-se que, apesar da atual fragilização do Estado Social, o Estado – tanto na sua vertente mais centralizadora como descentralizadora – continua a manter uma posição central como facilitador do acesso à alimentação escolar através do recurso a arranjos institucionais criativos, os quais tentam colmatar, na medida do possível, os efeitos da crise económica e das políticas de teor neoliberal.

Palavras-chave: Estado Social; alimentação escolar; criatividade e crise económica

Abstract

In Portugal, the economic crisis has affected various groups of the population, especially the most vulnerable, and forced to reconfigure social services provided by the state. Based on a case study of public school meals, this article examines the way in which the decline of the welfare state is interfering in the sustainability of school's food provisioning systems and, concomitantly, reconfiguring its effectiveness through the creative capacity of local authorities, school community and partnerships with other modes of provision. The case of school meals provides a gateway to examine the current tensions and reconfigurations moulded through creative institutional arrangements of the various food provisioning systems in times of economic contraction. It is concluded that despite the current weakening of the welfare state, the state – both in its more centralized and decentralized form – continues to hold a central position as a facilitator of access to school meals through institutional creative arrangements, which seek to overcome the effects of the economic crisis and neoliberal policies.

Keywords: Welfare State; school meals; creativity; economic crisis

Introdução

Em Portugal, a escola desempenha um papel importante no acesso ao consumo de refeições nutricionalmente equilibradas, sobretudo junto de crianças e jovens que se encontram em situação de insegurança alimentar. Muitas vezes, o almoço na escola constitui a única refeição quente do dia de crianças e jovens de famílias carenciadas. A refeição na escola pública encontra-se juridicamente enquadrada por critérios de qualidade, nutrição, segurança e higiene. O serviço escolar de refeições visa contribuir quer para a segurança alimentar da população juvenil, quer para a adequação dos seus hábitos alimentares a critérios regidos por visões particulares sobre a saúde, propostos pela medicina e pelas ciências da nutrição (Evans, 2010). Porém, este sistema de provisão, sustentado no Estado Social, encontra-se fragilizado na sequência da crise financeira espoletada em 2008 e, mais concretamente, das atuais políticas de austeridade em curso no país. Questões como o aumento do IVA nas refeições escolares, dívidas dos municípios aos fornecedores de alimentos, cortes na despesa e estrutura orgânica do Estado e restrições às transferências financeiras para os municípios ameaçam a eficácia e abrangência deste sistema de provisão das refeições escolares.

No entanto, se, por um lado, a crise tem vindo a colocar desafios às famílias portuguesas mais carenciadas no acesso ao consumo alimentar em geral, por outro lado, parece estar também a conduzir a rearranjos institucionais criativos nos modos de provisão alimentar, nomeadamente na escola. Veja-se, por exemplo, a extensão da abertura dos refeitórios escolares para além do período letivo, nomeadamente nas férias (e.g. Carnaval, Páscoa), de forma a facultar uma refeição às crianças de famílias em dificuldade económica. Episódios como este, em que se evidencia o papel determinante de certos agentes sociais no colmatar de situações de escassez e insegurança alimentares, revelam elementos de uma cidadania ativa, veiculada através da capacidade relativamente autónoma e criativa das autoridades locais e dos agrupamentos de escolas. Estas iniciativas criativas merecem uma análise mais aprofundada de forma a perceber que papéis têm na reconfiguração do Estado Social, nomeadamente no que toca à manutenção regular de bens e serviços para o bem-estar das populações. Neste artigo procura-se, por um lado, compreender alguns “arranjos criativos”¹ na flexibilização institucional da gestão dos apoios sociais em algumas escolas selecionadas das regiões de Lisboa, Norte e Madeira. Por outro lado, procura-se perceber em que medida algumas iniciativas centralizadas do Estado estão a surgir de forma a colmatar os problemas decorrentes dos efeitos da crise económica e de políticas

de teor mais neoliberal (privatização de serviços, transferência das competências do Estado Social para o setor privado, entre outras).

Deste modo, na primeira parte faz-se uma contextualização dos impactos da austeridade económica na sociedade portuguesa, focando com maior detalhe as condições de vida das famílias e os seus efeitos no consumo alimentar. Depois, tendo por pano de fundo o contexto de crise económica e as suas consequências nas famílias, identificam-se algumas das principais premissas teóricas que abordam a crescente fragilização do Estado Social, e a transferência de alguns serviços de proteção social para o mercado e a sociedade civil. Segue-se a apresentação dos procedimentos metodológicos necessários à recolha do material empírico em oito escolas das regiões de Lisboa, Norte e Madeira. Com base neste material, ilustram-se alguns dos arranjos institucionais criativos desenvolvidos pelas autarquias, pela comunidade escolar e por parcerias promovidas pelo próprio Estado de forma a colmatar problemas de alimentação escolar que se acentuaram com as políticas de austeridade, as quais têm provocado a retração do Estado Social. Por fim, retomam-se alguns dos argumentos teóricos expostos na primeira parte sobre o Estado Social e a sua reconfiguração, à luz das ilustrações empíricas identificadas. Estas mostram que o Estado – com todos os constrangimentos económicos que dificultam e limitam a sua ação – parece procurar desenvolver soluções institucionais criativas que, autonomamente ou em parceria com o mercado e a sociedade civil, permitem garantir a segurança alimentar das crianças nas escolas.

Efeitos da austeridade económica no consumo alimentar das famílias com crianças

Atualmente, na Europa, o contexto de crise económica e financeira tem conduzido a alguns desenvolvimentos políticos que põem em causa as condições de vida das populações, especialmente das que se encontram em situação de maior vulnerabilidade económica. Alguns países, pressionados pelos seus elevados níveis de dívida externa e respetivos credores, têm vindo a implementar um conjunto de políticas de austeridade que comprometem a efetividade do Estado Social no suprimento das necessidades de certos grupos populacionais mais vulneráveis e dos direitos fundamentais dos cidadãos, nomeadamente à alimentação e à saúde.

De acordo com um relatório publicado pela União Europeia (Comissão Europeia, 2012), em Portugal a imposição da austeridade levou a que os grupos com baixo capital económico tenham tido uma maior redução no rendimento disponível do agregado por comparação aos que detêm maior

poder económico. Assiste-se, assim, ao aumento do desemprego, ao aumento da pobreza e à emergência de uma nova categoria – os “novos pobres” –, bem como ao surgimento de casos de dependência económica num contexto em que 14,7 % das crianças e jovens até aos 17 anos vivem em condições de pobreza relativa e 27,4 % experimentam situações de privação de bens essenciais ao seu desenvolvimento (UNICEF, 2012).

No que concerne às questões do consumo alimentar, apesar de as dinâmicas de modernização ocorridas em Portugal nas últimas décadas terem conduzido ao surgimento de uma “sociedade de consumo” (Santos, 2012; Cruz, 2011) e a uma redução das desigualdades de rendimentos (Costa, 2012), prevalece na sociedade portuguesa um conjunto de assimetrias e desigualdades no acesso à alimentação que têm vindo a ser agravadas no contexto da atual crise. Estas desigualdades refletem-se nos elevados níveis de comparticipação da alimentação escolar por parte da Ação Social. O fornecimento de refeições gratuitas (ou a preços comparticipados) continua a representar um instrumento governamental importante para atenuar os efeitos da carência alimentar (Truninger *et al.*, 2012). Portanto, com a crise económica, assiste-se ao agravamento de um conjunto de indicadores estruturais de bem-estar, onde a alimentação escolar se inclui, a que se junta um processo de redução e/ou reestruturação dos serviços públicos e da sua orgânica. Este cenário tem vindo a ser caracterizado como uma retração do Estado Social, um aspeto que se explora em mais detalhe no próximo ponto.

Estado Social e alimentação escolar

Em Portugal, o direito à alimentação nas escolas permitiu, desde os anos 70, que se reduzisse significativamente os níveis de insegurança alimentar nos grupos populacionais mais carenciados e que se melhorasse, de forma generalizada, os níveis de saúde e de escolarização da população escolar (Truninger *et al.*, 2012). Apesar de existirem poucas referências na literatura académica nacional e internacional sobre o impacto da atual conjuntura de austeridade económica na provisão alimentar escolar (ver Morgan, 2011, para um dos poucos exemplos), há contributos teóricos e conceituais mais gerais que permitem refletir sobre a insegurança alimentar e a acentuação atual do distanciamento do Estado na proteção dos direitos dos cidadãos. Um dos argumentos centrais sobre a retração do Estado Social advoga que nos regimes democráticos e socialmente inclusivos os direitos dos cidadãos (como por exemplo o direito à alimentação e à saúde) assentam num equilíbrio frágil do triângulo de relações entre Estado, Mercado e Sociedade Civil. De acordo com Sulkunen (2009), o fundamento

do Estado Social baseia-se na sua capacidade de promover segurança social por via da desmercantilização de um conjunto de bens e serviços, ou seja, de gerar bem-estar de uma forma generalizada por recurso a mecanismos redistributivos. Face à crise europeia das dívidas soberanas e às políticas de austeridade, os direitos *de facto* dos cidadãos estão cada vez mais comprometidos pela necessidade de conter a despesa pública. Perante esta condição, a gestão dos riscos e dos custos associados às políticas neoliberais transitam das instituições públicas que promovem a segurança social para os indivíduos e as famílias (Somers, 2008:2). Ao contrário da visão que define a sociedade civil como um espaço relativamente independente de negociação das lógicas de atuação do mercado sobre o Estado, a contratualização dos serviços públicos e a transferência de responsabilidades para os indivíduos e as famílias requer uma reorganização do papel da sociedade civil na redução dos custos do que Somers (2008:247) denomina por “fundamentalismo de mercado”. Segundo esta autora, o fundamentalismo de mercado refere-se à organização da vida social e da esfera pública exclusivamente assente em mecanismos de mercado. Com esta transferência de responsabilidades do Estado para os cidadãos, o bem-estar associado aos sentimentos de segurança social passa a depender cada vez mais da autonomia dos indivíduos (Sulkunen, 2009) e, em particular, do valor do seu capital social (e.g. sacrifício pessoal, voluntariado, controlo social, partilha recíproca de informação, solidariedade) (Somers, 2008).

Em situações de “emergência social”, o acesso ao consumo de bens e serviços fica comprometido pela degradação das funções sociais do Estado. Simultaneamente, observa-se uma crescente responsabilização moral da sociedade civil no suprimento das necessidades dos cidadãos (Dowler e O'Connor, 2012), em detrimento das estruturas de governança estrategicamente planificadas (Sulkunen, 2009). Por conseguinte, emergem parcerias e iniciativas criativas (ou “arranjos”) dentro das redes de provisão do Estado (e.g. na rede de cantinas escolares) e das redes de provisão comunitárias (e.g. movimentos sociais contra a insegurança alimentar, bancos alimentares e outras organizações religiosas) (Lambie, 2011; Lambie-Mumford e Jarvis, 2012). A responsabilidade de garantir níveis adequados de segurança alimentar recai, sobretudo, na capacidade de os agentes sociais serem criativos e autónomos, isto é, capazes de desenvolver soluções (mesmo que provisórias e abertas).

Em muitas sociedades contemporâneas, a segurança alimentar depende em grande parte do poder aquisitivo dos cidadãos em contextos de mercado (Dowler e O'Connor, 2012). Apesar da forte hegemonia do mercado como facilitador do acesso ao consumo alimentar, a aquisição, apropriação e

uso de bens e serviços não depende somente de relações de troca comerciais. Harvey *et al.* (2001: 62), depois de Warde (1992), sugerem uma tipologia de organização das redes de provisão de bens e serviços que vai para além das relações de mercado (Quadro 1).

social, tentando acudir as famílias mais carenciadas (e.g. banco alimentar, associações de redistribuição dos desperdícios alimentares, igreja).

Além das redes de provisão do mercado, do Estado e comunitárias, Harvey *et al.* (2001) referem-se às domésticas. Estas remetem para um espaço

Quadro 1 ► Redes de provisão de bens e serviços

Redes de Provisão	Maneira através da qual o serviço é obtido	Quem faz o trabalho	Quem paga	Princípio sob o qual a troca é organizada
Mercado	Compra comercial	Trabalhadores remunerados	Consumidor	Troca de mercado
Estado	Reivindicar um direito	Trabalhadores remunerados	Estado	Direitos de cidadania
Comunitária	Relações pessoais	Vizinhos e conhecidos	Não há dinheiro envolvido	Obrigação recíproca
Doméstica	Faça você mesmo (espaço doméstico)	Membros da família	Não há dinheiro envolvido	Obrigações familiares

Fonte: Harvey *et al.*, 2001, p. 62 (tradução própria).

Esta tipologia tem a vantagem de não considerar o consumo como estando no final de uma longa cadeia de produção e distribuição de bens e serviços, mas sim como fazendo parte constituinte dos processos de produção e provisão alimentares. As relações de consumo e produção têm assim diferentes configurações, sendo as relações de mercado apenas uma das redes.

Nas redes de provisão estatais, os indivíduos têm acesso ao consumo ao reclamarem ou usufruírem de um direito social; os custos são suportados pelo Estado e o princípio sob o qual os bens e os serviços são obtidos é o dos direitos dos cidadãos (Harvey *et al.*, 2001: 62). Em Portugal, os primeiros passos para a universalização do acesso à alimentação escolar aconteceram no início da década de 70. Mais tarde, a partir da década de 90, a maioria destes serviços passou a ser contratualizada com empresas de *catering*. Esta é uma forma de transferir para o mercado as despesas com as refeições e com os recursos humanos necessários para fazer chegar almoços e lanches aos alunos. Não obstante, as crianças têm acesso a refeições comparticipadas e subsidiadas de acordo com o escalão de ação social escolar em que se inserem (Truninger *et al.*, 2012). Em alguns casos, além da refeição e do leite escolar (1.º ciclo) também é distribuído gratuitamente um lanche (ou suplemento alimentar) e por vezes fruta.

Nas redes de provisão comunitárias, os bens e serviços são alvo de trocas recíprocas e gratuitas com base em relações interpessoais. Aqui estão incluídas as trocas que resultam de doações provenientes da comunidade e que derivam da solidariedade ou da caridade dos seus elementos. Numa altura de crise económica há várias organizações e iniciativas que têm vindo a desempenhar o papel de “almofada”

onde os indivíduos preparam e recebem os alimentos gratuitamente de acordo com as obrigações familiares (Harvey *et al.*, 2001: 62). As refeições em família continuam a ser um elemento central da vida pessoal e familiar, mesmo que sendo difíceis de implementar de forma sistemática na prática quotidiana (DeVault, 1991). Apesar de a refeição em família ser mais um ideal do que uma prática sistemática, uma parte significativa da alimentação é ainda feita através da rede familiar, a qual não envolve trocas de dinheiro entre os elementos do agregado.

Esta tipologia organizadora das redes de provisão de bens e serviços expressa tipos ideais e, como tal, a sua operacionalização empírica deve deixar margem para as relações fluidas entre estes diversos tipos. Essa fluidez pode expressar situações de confluência entre duas ou mais redes de provisão, tal como acontece quando se consolida uma parceria entre o Estado, a comunidade e a família, por exemplo. Esta tipologia parece ser pertinente para sistematizar um conjunto de arranjos institucionais criativos para solucionar algumas situações de insegurança alimentar das crianças nas escolas, que partem não só das redes de provisão estatal como também de parcerias entre o Estado, a comunidade, o mercado e a família.

Procedimentos metodológicos

Integrado num projeto de investigação mais amplo sobre o sistema de refeições escolares em Portugal², este artigo recorre a uma pluralidade de fontes de informação empírica para tentar identificar e analisar os arranjos institucionais criativos presentes no sistema alimentar escolar. Tendo como objetivo analisar a organização deste sistema e

os hábitos alimentares de crianças e famílias em contextos sociodemográficos diferenciados, foram selecionadas oito escolas do Ensino Básico público (1.º, 2.º e 3.º ciclos) situadas em zonas das regiões de Lisboa, Norte e Madeira, com perfis contrastantes que obedeceram aos seguintes critérios de escolha: recorte urbano/suburbano; proximidade de bairros sociais com população multicultural; proximidade de áreas cujas famílias são caracterizadas por deterem elevados níveis de capitais económico, cultural e social; inserção em programas de promoção da saúde escolar; diferentes tipos de contratualização das suas refeições (confeção local e com cozinha própria; ou com o serviço de refeições subcontratado a uma empresa de *catering*). O material empírico foi recolhido entre Novembro de 2011 e Abril de 2013, o qual consistiu em entrevistas com os professores e pessoal de cozinha das oito escolas. Foram ainda realizadas entrevistas com representantes dos serviços públicos de educação e saúde, das câmaras municipais com competência direta sobre a gestão das refeições das escolas selecionadas do 1.º ciclo, com funcionários e membros da direção das escolas, bem como com funcionários das empresas de *catering*. As dimensões de análise cobriram as opiniões sobre os hábitos alimentares das crianças e eventuais mudanças com a entrada em vigor de iniciativas de promoção de alimentação saudável; os efeitos da crise económica na organização da alimentação escolar; as prioridades presentes e futuras no que respeita à qualidade alimentar nas escolas; os constrangimentos e limites à ação para a melhoria da alimentação escolar; as iniciativas e arranjos criativos nas escolas para contornar os efeitos das restrições orçamentais do Estado. Todo o material qualitativo recolhido foi transcrito e sujeito a análise de conteúdo através do *software* NVivo 10.

No próximo ponto analisam-se diferentes arranjos criativos alocados na rede de provisão estatal, bem como nas que emergem de parcerias entre esta e outras redes, sobretudo a comunitária e a doméstica. Esta análise não pretende apresentar os resultados empíricos em si, mas antes utilizar exemplos dos dados recolhidos para ilustrar os vários arranjos criativos emergentes.

Criatividade descentralizada na rede de provisão estatal: flexibilização e aproveitamento dos recursos institucionais

No conjunto das entrevistas realizadas a atores-chave do sistema de refeições escolares nas três regiões do país em estudo, encontram-se relatos sobre o aumento do número de famílias que aderem aos serviços prestados nos refeitórios escolares para fazer face à redução do seu poder económico.

"(...) Não sei se é devido à *troika* nem se não, o que se nota agora é que há mais encarregados de educação a solicitar alteração de escalão, independentemente de a Segurança Social lhes atribuir ou não essa alteração... (...) Eles alegam dificuldades económicas e financeiras." (Responsável dos serviços de ação social escolar, Norte, Fevereiro 2013.)

Algumas regiões têm tido dificuldades em assegurar o pagamento das refeições gratuitas dos alunos com apoio da Ação Social Escolar aos fornecedores, devido a atrasos nas transferências de verbas por parte dos órgãos centrais do Estado. Perante o recurso crescente às redes estatais e à fragilidade da sua resposta no atual contexto, verifica-se que algumas escolas e autarquias locais têm desenvolvido arranjos criativos para remediar problemas. Por exemplo, o alargamento do período de funcionamento dos refeitórios durante as férias escolares de modo a garantir o acesso das crianças mais carenciadas a, pelo menos, uma refeição quente diária. Contudo, a autonomia das autarquias e dos agentes do sistema educativo é condicionada com base nos recursos de que dispõem. O relato de duas funcionárias de uma das câmaras municipais (doravante, Câmara Municipal A) mostra que a resposta que os serviços têm procurado dar não representa uma solução sistemática e centralizada, mas antes o resultado da solidariedade e da criatividade dos profissionais envolvidos e de acordo com a autonomia que detêm.

"Nas interrupções letivas e nas férias escolares, desde que tenhamos um mínimo de sete, oito crianças, inscritas na componente de apoio à família, mantemos o refeitório a funcionar nas mesmas condições que durante o ano letivo. Isto não tem comparticipação estatal." (Câmara Municipal A, Novembro 2011.)

Neste caso, o desenvolvimento de soluções socialmente justas parte da iniciativa local e da sua capacidade de intervenção cívica, tal como defendido por Sulkunen (2009). Porém, a descentralização da resposta social e a transferência dessa responsabilidade para os agentes institucionais locais (autarquias e escolas) pode provocar assimetrias territoriais e sociais, dependendo da capacidade de resposta destes agentes locais. Para ilustrar esta possibilidade, veja-se uma notícia da imprensa escrita que dá conta de uma situação em que o volume das dívidas acumuladas pelos encarregados de educação referentes ao pagamento da alimentação escolar conduziu a direção do agrupamento a fazer um ultimato aos pais que estavam em dívida. O não pagamento desta dívida resultaria na proibição dos respetivos educandos de frequentarem o refeitório, negando assim o acesso a um serviço público³.

Apesar disto, é inegável a existência de arranjos criativos que emergem da rede de provisão estatal, colmatando muitas vezes as necessidades imediatas dos mais carenciados. Os funcionários da mesma Câmara Municipal apontaram que, quando são referenciadas situações de carência alimentar e/ou de novas dificuldades económicas, a gestão do apoio municipal e da ação social escolar na alimentação tende a ser flexibilizada com o propósito de resolver situações pontuais ou imprevistas:

"Nós temos, de facto, um sistema muito facilitador em relação às questões da carência (...). Ou seja, o mecanismo está muito agilizado para as famílias que tenham qualquer percalço poderem passar a escalões com participações mais diminuídas ou a custo zero, como é o escalão A." (Câmara Municipal A, Novembro 2011.)

O mesmo tipo de flexibilização e aproveitamento dos recursos institucionais também se verifica nas escolas, como se confirma no excerto seguinte:

"Há casos em que os encarregados de educação vêm solicitar essa alteração de escalão. Nós alegamos sempre '– Ah, mas a Segurança Social ainda não alterou, portanto, nós temos que ponderar isto muito bem'. Depois, eles fazem o pedido, nós analisamos e os dois tentamos reunir informação para ver se se justifica, ou não, essa alteração de escalão. Quando o processo está concluído, remetemos à direção e normalmente é o conselho administrativo da escola que, mediante os nossos pareceres, diz sim ou não." (Responsável dos serviços de ação social escolar, Norte, Fevereiro 2013.)

Esta flexibilização decorre de uma maior ou menor coordenação com as direções e os serviços, da sensibilidade da escola para este tipo de problemas, e da sinalização de casos problemáticos através da vigilância nos refeitórios feita por professores e funcionários:

"Nunca deixamos as crianças sem almoçar. Mesmo quando há crianças que se esquecem de marcar a senha e o programa não deixa tentamos sempre [deixá-los almoçar], independentemente de eles não terem o processo completo [em ordem]." (Responsável dos serviços de ação social escolar da escola EB 2,3, Norte, Fevereiro 2013.)

"A gente aqui sabe que há muita (crise), porque nós conhecemos as crianças todas daqui, não é? Basta nós morarmos aqui nas redondezas para conhecer. Nós sabemos que

as crianças [...] têm dificuldades, os pais não lhes... pronto, não os tratam como deve ser. (...) Mas dizer assim, que eles nos digam, ou...tenho fome por isto...não (...) se a gente perceber que eles [as crianças] querem, somos capazes de... olha, fazer uma sandes..." (Pessoal de cozinha, Escola EB1, Lisboa Suburbano, Maio 2012.)

Estes "arranjos" criativos são assim provisórios, não sendo pensados como soluções estratégicas definitivas para os problemas que a escola ou a autarquia enfrentam no seu dia-a-dia. São processos inacabados que se podem rearranjar e transformar consoante as imprevisibilidades quotidianas.

Mas apesar de ser possível implementar arranjos criativos dentro dos limites da ação institucional "jogando" com os recursos disponíveis, observam-se situações em que as normas que regulam o sistema de refeições escolares (e.g. higiene, segurança alimentar) constroem a autonomia das escolas para resolver problemas de carência alimentar. Um dos casos que ilustra bem este constrangimento é a proibição do uso das sobras das refeições. Atualmente, as empresas fornecedoras de serviços não permitem que as sobras sejam aproveitadas devido aos critérios apertados de higiene e segurança alimentares que devem ser cumpridos no fornecimento de refeições⁴.

"Não há um dia em que possa dizer, hoje a maioria [dos alunos] comeu tudo. [O desperdício] vai para o meio dos pratos, vai logo para o lixo. (...) Os restos também, por exemplo, às vezes dos miúdos que faltam [...]. Isso vai para o lixo." (Pessoal de cozinha, Escola EB1, Lisboa Suburbano, Maio 2012.)

Apesar das resistências oferecidas relativamente ao aproveitamento das sobras, algumas escolas disponibilizam, ao lanche ou ao fim do dia, o pão que sobrou do almoço e/ou do lanche de modo a remediar situações de carência alimentar existentes em casa.

"(...) existe alguma flexibilidade por parte das escolas, porque algumas convivem com realidades muito diferentes, e há uma preocupação da escola. À saída muitos podem levar o lanche ou outra coisa que possa ter sobrado. Muitos já estão identificados que vão chegar a casa e não têm nada para comer. Isto é uma situação que varia muito em função do local e da sensibilidade da escola." (Entrevista a uma representante de um serviço público de saúde, Madeira, Março 2012.)

Reforça-se aqui a importância das redes de provisão estatais para garantir o acesso a uma

alimentação regular e adequada, particularmente nos casos em que as redes de provisão doméstica são insuficientes. Além disso, também se identifica um caso em que foi estabelecida uma parceria entre a escola e a família para o fornecimento do lanche à criança, o qual não era antes providenciado. Uma vez que era frequente sobrar pão do almoço, pediu-se aos pais para enviarem para a escola o recheio do pão (e.g. doce), maximizando-se assim o aproveitamento das sobras e a redução dos custos dos lanches para as famílias. Este exemplo ilustra a contratualização entre as duas redes de provisão: a estatal e a doméstica.

Através destas ilustrações empíricas, verifica-se que a crise económica está a ter um efeito restritivo no poder de compra das famílias. Isso representa dificuldades no acesso aos circuitos de mercado e, em alguns casos, na organização da provisão alimentar doméstica. Perante essas dificuldades, as famílias recorrem mais às redes de provisão estatais como, por exemplo, as refeições escolares. As estruturas governamentais que suportam as redes de provisão estatais (e.g. fornecimento de refeições escolares) também foram afetadas pela conjuntura económica atual, não obstante, desenvolveu-se um conjunto de iniciativas locais para enfrentar essas fragilidades. Ao não representarem uma solução universal, coadunam-se com a visão de que a satisfação do bem-estar coletivo depende cada vez mais da autonomia, da criatividade e da cidadania dos indivíduos, aplicada nas esferas pessoal, pública e profissional. As escolas, as autarquias e as famílias, quando limitadas pelos recursos que detêm, são muitas vezes obrigadas a contratualizar entre si soluções que emergem do confronto local com os desafios. Desta forma, surgem práticas inovadoras que interferem ativamente na organização dos mecanismos institucionais que garantem os direitos sociais.

Criatividade centralizada na rede de provisão estatal: parcerias entre o Estado e a comunidade

Na secção anterior analisaram-se os arranjos criativos que decorriam da capacidade de autonomia dos agentes institucionais descentralizados para garantir o acesso das crianças à alimentação escolar. Nesta secção, apresenta-se uma iniciativa identificada no decorrer do trabalho de campo, a qual foi desenvolvida recentemente. Esta iniciativa, materializada num programa alimentar, tem como objetivo atenuar as carências de crianças comprovadamente necessitadas através do fornecimento do pequeno-almoço na escola.

Em Novembro de 2012, o Ministério da Educação e Ciência implementou o Programa Escolar de Reforço Alimentar (PERA) com o objetivo de

disponibilizar a primeira refeição do dia às crianças mais necessitadas e de sensibilizar as famílias para a importância do pequeno-almoço. Este projeto resulta de um conjunto de parcerias estabelecidas entre o Ministério da Educação e Ciência e várias entidades (e.g. Associação Nacional de Municípios Portugueses, sector empresarial, escolas, redes locais de ação social, Banco Alimentar contra a Fome ou outras IPSS) e não representa uma solução universal mas sim um apoio social à promoção da igualdade (MEC, 2012). Além disso, neste programa, o fornecimento do pequeno-almoço gratuito é considerado apenas uma fase transitória, uma vez que o objetivo é sinalizar esses grupos da população e desenvolver uma intervenção que passa por disponibilizar em casa e na escola os alimentos provenientes das parcerias estabelecidas. De acordo com o documento publicado sobre o PERA (MEC, 2012), em 364 escolas, aproximadamente 12 000 alunos tomavam o pequeno-almoço na escola e quase 50 % estavam cobertos por este programa em 2012.

Contrariamente ao caso anterior, em que os arranjos criativos surgiam ao nível da iniciativa local e descentralizada (embora dentro das redes de provisão estatal), neste caso concreto o Estado central inovou por meio de arranjos criativos para atenuar problemas de carência alimentar. Não obstante, este programa sustenta-se no modelo contratualista apontado por Sulkunen (2009), e como tal transfere responsabilidades sociais, que antes eram providenciadas pelo Estado, para um conjunto de entidades que atuam em diferentes redes de provisão alimentar (empresas, bancos alimentares, IPSS, autoridades locais, etc.).

No entanto, segundo as orientações constitutivas do PERA, este programa não pode substituir iniciativas similares que já tenham sido desenvolvidas no âmbito da autonomia local das escolas e das autarquias (MEC, 2012). Como se pode verificar nos excertos seguintes, para as escolas que estão inseridas nas regiões em estudo e que tiveram conhecimento do PERA, esta iniciativa não foi muito útil. Isto porque a maioria já tinha em curso arranjos criativos locais, como é o caso do fornecimento do suplemento alimentar.

"Já ouvimos falar [do PERA] mas penso que, na minha opinião pessoal, nós já o temos... Quando a pessoa vir que aquele menino realmente precisa [do suplemento alimentar], faz o pedido e, a partir daí, desencadeia-se todo o processo." (Responsável dos serviços de ação social escolar da escola EB 2, 3, Norte, Fevereiro 2013.)

"Os agrupamentos, as direções dos agrupamentos, os diretores, pelo menos há já três, quatro anos, que fazem reforços alimentares

a alunos que chegam lá e tomam o pequeno-almoço pela manhã, é-lhes dado um reforço a meio da manhã e a meio da tarde outro reforço, para além do almoço que também passa a ser totalmente gratuito.” (Representante da Câmara Municipal C, Fevereiro 2013.)

Apesar de o Estado ter desenvolvido um programa central de apoio social, a maioria das escolas em análise já interveio para atenuar as carências alimentares das crianças. Além disso, a concretização dos objetivos deste programa reside no aproveitamento do capital social do Estado (no seu papel de facilitador) para fazer a ponte entre as famílias carenciadas e as redes de provisão comunitárias. Neste caso concreto, nota-se assim uma mudança de papel do Estado: de provedor para facilitador. Deste modo, prevalece a visão contratualista do bem-estar social tal como explicitado por Sulkunen (2009) e Somers (2008). Isto é, numa situação de desmantelamento do Estado Social, a proteção dos cidadãos é transferida para as famílias, a sociedade civil e o mercado, deixando de estar assegurada exclusivamente pelas redes de provisão estatais. Porém, a presença do Estado continua a ser requerida, mesmo que reduzido a um papel de facilitador acionado por meio do seu capital social.

Comentários finais

Nesta análise verifica-se que, em Portugal, o agravamento da situação económica das famílias está a fazer que o seu consumo alimentar seja cada vez mais dependente, tanto das redes de provisão estatal (acesso à alimentação nas escolas públicas), quanto das redes comunitárias que se formam como alternativa de acesso ao consumo alimentar (PERA).

Partindo dos debates de Sulkunen (2009) e Somers (2008) sobre o Estado Social, e utilizando a tipologia de redes de provisão de bens e serviços proposta por Harvey *et al.* (2001), identificaram-se alguns arranjos criativos levados a cabo em escolas selecionadas de três regiões do país para garantir a segurança alimentar das crianças. Nos exemplos empíricos analisados, ilustrámos a criatividade (des)centralizada dentro da rede de provisão estatal. A análise de iniciativas criativas permitiu observar diferentes formas da sua expressão nas redes de provisão estatal. Por um lado, verificou-se a existência de arranjos criativos descentralizados (ao nível local da autarquia e da escola pública) que permitiram uma flexibilização e o aproveitamento dos recursos institucionais. Por outro lado, identificaram-se arranjos criativos centralizados que foram consolidados através de parcerias entre o Estado central e um conjunto de entidades que atuam em diferentes redes de provisão alimentar (empresas,

bancos alimentares, IPSS, autoridades locais, etc.). Como se pôde ver através do PERA, a privatização e contratualização dos serviços do Estado colocou o acesso a alguns bens e serviços sob uma maior dependência das redes comunitárias. Nota-se aqui uma mudança de papel do Estado – de provedor a facilitador –, utilizando o seu capital social para fazer parcerias entre os indivíduos, as famílias, a sociedade civil e o mercado.

Conclui-se que, apesar da atual fragilização do Estado Social, as redes de provisão estatais continuam a ser centrais para providenciar bens e serviços, tais como a alimentação escolar, recorrendo a arranjos criativos que tentam colmatar os efeitos da crise económica e das políticas de teor neoliberal. Perante isto, há um conjunto de questões pertinentes a explorar. Até que ponto é que as dinâmicas empiricamente ilustradas – tanto nas refeições escolares como no PERA – corroboram o argumento em torno do desmantelamento do Estado Social (Sulkunen, 2009; Somers, 2008)? Isto porque, apesar do seu desmantelamento, o Estado continua a ser requisitado para garantir a segurança alimentar na escola pública, ainda que tendo, por vezes, de reconfigurar o seu papel de principal provedor para facilitador. Que outros exemplos se podem encontrar além da alimentação escolar de arranjos criativos, sempre provisórios e em aberto, para colmatar as fragilidades do Estado Social? Será que a análise mais aprofundada destes arranjos criativos noutras áreas de atuação do Estado pode contribuir para desenvolvimentos teóricos sobre as instituições (estatais ou outras) e a criatividade na austeridade? Estas são algumas pistas para futuras investigações e reflexões teórico-empíricas.

Agradecimentos

Este artigo foi apresentado originalmente ao VII Congresso Português de Sociologia (19-22 Junho 2012). Agradecemos à audiência os comentários e críticas recebidos que ajudaram a reformular substancialmente o presente texto. Agradecemos igualmente os comentários construtivos de dois revisores anónimos para a melhoria deste artigo. Este trabalho beneficia de financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia [PTDC/CS-SOC/111214/2009].

Notas

- ¹ Neste artigo, a expressão “arranjos criativos” reporta-se às várias iniciativas de reorganização das instituições de forma a resolver problemas com que lidam no seu quotidiano. Estes arranjos nunca são definitivos, sendo situações provisórias e sempre em aberto, as quais exigem flexibilidade e criatividade constantes dos seus agentes.
- ² Mais concretamente, referimo-nos ao projeto Entre a Escola e Família: conhecimentos e práticas alimentares das crianças em idade escolar [PTDC/CS-SOC/11121/2009],

financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, que tem por objetivo analisar as várias formas de organização da alimentação escolar em Portugal, identificar diversas iniciativas de alimentação saudável e as principais prioridades das políticas públicas neste âmbito, nas escolas do Ensino Básico.

³ "Diretora nega que criança tenha ficado sem comer", notícia publicada no *Expresso* a 17 de Outubro de 2012.

⁴ Apesar de a maioria das empresas de *catering* afirmar que não é permitido o aproveitamento de sobras, identificou-se uma associação contra o desperdício alimentar (Dariacordar) que desenvolveu, em conjunto com a Autoridade de Segurança Alimentar e Económica (ASAE), um manual de boas práticas. Este manual possibilita a recolha, o transporte e a distribuição de refeições aproveitadas a partir das sobras alimentares de restaurantes, grandes superfícies e outros fornecedores. O cumprimento destas orientações possibilita que as sobras possam ser legalmente distribuídas.

Bibliografia

- COMISSÃO EUROPEIA (2012), *The distributional effects of austerity measures: A comparison of six EU countries*, Report, Social Situation Observatory.
- COSTA, A. (2012), "Desigualdades Globais", in *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68, pp. 9-32.
- CRUZ, I. (2011), "Práticas de consumo: o que faz a diferença?", *Sociologia Online*, 4, pp. 7-25.
- DEVAULT, M. (1991), *Feeding the family: the social organization of caring as gendered work*, Chicago, University of Chicago Press.
- DOWLER, E. e D. O'Connor (2012), "Rights-based approaches to addressing food poverty and food insecurity in Ireland and UK", *Social Science & Medicine*, 74(1), pp. 44-51.
- EVANS, B. (2010), "Anticipating fatness: childhood, affect and the pre-emptive 'war on obesity'", *Transactions of the Institute of British Geographers*, 35, pp. 21-38.
- HARVEY, M.; A. McMeekin, et al. (2001), "Between Demand and Consumption: a framework for research", CRIC Discussion Paper n. 40, Manchester, University of Manchester.
- LAMBIE, H. (2011), "The Trussell Trust Foodbank Network: Exploring the Growth of Foodbanks Across the UK", Final Report, Coventry, Coventry University.
- LAMBIE-MUMFORD, H. e D. Jarvis (2012), "The role of faith-based organisations in the Big Society: opportunities and challenges", *Policy Studies*, 33(1), pp. 37-41.
- MEC (2012), *Programa Escolar de Reforço Alimentar*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência.
- MORGAN, K. (2011), "The coming crisis of school food: from sustainability to austerity?", *Welsh Economic Review*, 22, pp. 32-35.
- SANTOS, M. (2012), *Quando Portugal bateu à porta da sociedade de consumo*, Notas para a intervenção no "Seminário 30 anos da primeira Lei de Defesa do Consumidor", disponível em <http://movimento.vidasalternativas.eu/index.php/temas-beja-santos/4374-uma-sociedade-de-consumo-a-portuguesa-por-mario-beja-santos.html>, acedido pela última vez a 20 de Outubro de 2012.
- SOMERS, M. (2008), *Genealogies of Citizenship: Markets, Statelessness and the Right to Have Rights*, Cambridge, Cambridge Cultural Social Studies.
- SULKUNEN, P. (2009), *The Saturated Society: governing risk and lifestyles in consumer culture*, Londres, Sage.
- TRUNINGER, M.; J. Teixeira, et al. (2012), *A evolução do sistema de refeições escolares em Portugal (1933-2012): 1.º relatório de pesquisa*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- UNICEF (2012), *Measuring child poverty: New league tables of child poverty in the world's rich countries*, Report, Florença, Innocenti Research Centre.
- WARDE, A. (1992), "Notes on the relationship between production and consumption". In R. Burrows e C. Marsh (eds.), *Consumption and Class: divisions and change*, Londres, Macmillan, pp. 15-31.

ENTRE DONS: ITINERÁRIO DE PESQUISA SOBRE SOLIDARIEDADES FAMILIARES NO DESEMPREGO

Isabel Marçano

■ Investigadora, Doutorada em Sociologia. Mestre em Antropologia Social e Cultural e Sociologia da Cultura (FCSH/ UNL)
(marcano.isabel@gmail.com)

Resumo

Apresenta-se aqui uma reflexão sobre solidariedades familiares no desemprego em Portugal. Partindo do princípio de que, na sociedade portuguesa, há espaço para troca e dádiva, estudámos as suas manifestações no desemprego a partir de questões colocadas em inquérito mais vasto sobre vivências no desemprego de 300 desempregados na área da Grande Lisboa e 60 entrevistas. O inquérito decorreu entre dezembro de 2005 e janeiro de 2006. O desemprego gera privação de recursos materiais e disponibilidade de tempo. Este duplo aspeto proporciona reforço de apoio e trocas familiares. As solidariedades familiares desempenham papel fundamental como alternativa ou complemento à proteção social do Estado. No contexto do desemprego é clara a centralização na esfera privada potenciadora de ganhos na família nuclear, com destaque para as solidariedades femininas.

Palavras-chave: desemprego; "sociedade-providência"; "familismo amoral"; dom; solidariedade

Abstract

This article presents the preliminary outcome of family solidarities in unemployment in Portugal. Assuming that in the Portuguese society there is place for sharing and giving, we explored their manifestations on unemployment using some questions of a survey about the experience of unemployment of 300 unemployed in the Greater Lisbon area and 60 interviews. The inquiry was carried out between December 2005 and January 2006. Unemployment causes deprivation of material resources and time availability. This double unemployment contingency brings the reinforcement of family support and sharing. The family solidarity plays a key role as an alternative or complement to the social protection of the State. In the context of unemployment it is clear the centering on privacy-enhancing gains in the nuclear family, with emphasis on female solidarity.

Keywords: unemployment; "welfare-society"; "amoral familism"; gift; solidarity

Breves considerações teóricas

Desemprego

O desemprego é, atualmente, um dos problemas incontornáveis, prementes e dramáticos, cuja compreensão se relaciona com a existência de uma organização social economicamente baseada no predomínio de relações salariais no modo de produção capitalista.

A disjunção entre tempo de trabalho destinado a rendimento e tempo de trabalho privado

ou doméstico constitui uma das características do trabalho assalariado. Trata-se de atividade na esfera pública e à qual é reconhecida utilidade traduzida em rendimento e posição social.

A composição do volume de desemprego é bastante diferenciada, acusando um desemprego a duas velocidades: desemprego de transição e desemprego de exclusão (Clavel, 2004). Se, no primeiro, o curto tempo de afastamento do mercado de trabalho não compromete possibilidades de reinserção, no segundo, ao prolongar-se, corporiza a precariedade crónica do desemprego de exclusão.

Portugal, em 2006, contava nos Centros de Emprego mais de 440 000 desempregados, valor sobejamente aumentado desde então.

Proteção no desemprego, "sociedade-providência" e "familismo amoral"

Na Europa, os Estados-Providência definiram o desemprego, o estatuto de desempregado, e desenharam "mediadores de compensação" (Gallie e Paugam, 2000), como proteções sociais aos desempregados para enfrentarem a privação de emprego. O regime de proteção no desemprego tem efeito decisivo na privação financeira. As coberturas estatais apresentam grande heterogeneidade na União Europeia (UE). O regime de proteção mais próximo da realidade dos países do Sul da Europa é o "subprotetor", onde é maior a probabilidade de os beneficiários se confrontarem com dificuldades financeiras graves ou viverem abaixo do limiar de pobreza com fortes possibilidades de o desemprego se prolongar. Em Portugal, em Agosto de 2009, apenas 46 % dos desempregados inscritos nos Centros de Emprego (CE) recebiam subsídio de desemprego. Em 2011 a cobertura do subsídio de desemprego diminuiu (41,1 % no 4.º trimestre), o que dá ideia do agravamento da fragilidade da cobertura da proteção social.

No caso da sociedade portuguesa, as lacunas de proteção abertas pelo regime "subprotetor" encontram-se compensadas pela ação de uma "sociedade-providência" (Santos, 1995) onde as redes de relações sociais substituem o Estado – pela reduzida "des-institucionalização" do modelo de família tradicional e pelos apoios familiares (Loison, 2002), apesar do enfraquecimento da "sociedade-providência" nas últimas décadas (Rodrigues, s. d.).

As trocas intergeracionais permanecem uma realidade. No Sul da Europa e em Portugal tende a predominar um padrão familiar em que os filhos saem tardiamente de casa. Além disso, a tradição parece combinar-se com dificuldades económicas e favorecer um modelo de residência familiar que, embora tendencialmente nuclear, evidencia alguma dependência extensiva com "institucionalização" do modelo de família tradicional e apoios entre familiares.

O conceito de "familismo amoral" articula as noções de sociedade, mercado e Estado e é caracterizado pela centralização na esfera privada com ganhos na família nuclear desligados do bem comum. O conceito tem validade para sociedades fortemente desiguais (Banfield, 1958; Elisa Reis, 1995). Tal hipótese, que sugerimos válida para o contexto português do desemprego, é validada por M. Villaverde Cabral (2002) a propósito do campesinato pobre. É provável que os trabalhadores mais desfavorecidos e os desempregados atingidos por

carência económica se limitem a apoios e iniciativas em circuito privado.

Solidariedade, dom e troca

A responsabilidade ou dependência mútua entre duas ou mais pessoas na família caracterizam a solidariedade familiar. Daí resulta a cooperação e estão presentes elementos de dádiva ou dom, independentemente da reciprocidade. Esta pode ser diferida.

Granovetter (1973) introduziu novos conceitos de rede e classificou os laços sociais existentes em fracos (*weak ties*), aqueles nos quais o investimento é menor ou nulo (e.g., indivíduos participantes de um grupo ou associação) e fortes (*strong ties*), nos quais os indivíduos empenham mais tempo, intensidade emocional e trocas (e.g., círculo familiar e de amigos).

O movimento de dádivas e retribuições foi abordado por Mauss (1923-1924) como fenómeno complexo e paradoxal das sociedades ditas primitivas ou arcaicas. Em contrapartida, Lévi-Strauss (1974 e 1978) assinalou a realidade estrutural da troca. No caso do desemprego, é legítimo perguntar se ocorrem trocas e solidariedades, como ocorrem e como são identificadas pelos envolvidos.

Dar, receber e retribuir é próprio das relações sociais. No contexto familiar podem trocar-se bens de natureza diversa. O reconhecimento de necessidades familiares e a disponibilidade para ajudar são duas condições básicas para concretização de dádivas sob formas diversas. No ciclo de vida familiar, várias lógicas se entrecruzam: "lógica da necessidade", "lógica da reciprocidade" e "lógica da complementaridade" (Attias-Donfut, 1998) por referência ao dar, receber e retribuir de Mauss. As trocas ocorrem segundo relações de doação e reciprocidade (Razeto *in* Tiriba, 2004).¹

Entre familiares os dons assumem, frequentemente, a forma de ajuda ou apoio. O apoio social tem sido considerado de diferentes formas (Cobb, 1976; Thoits, 1982; Warr, Jackson e Banks, 1982). Distinguímos dois tipos de apoio social (instrumental ou material e socioemocional) que conservam os atributos de dádiva ou dom, são dinâmicos e mutuamente permeáveis na circulação de bens, serviços e afetos. Além disso, Casal (2005) propõe que a base de regulação da dádiva entre familiares não se baseia na norma da reciprocidade² mas no princípio da dívida³. Essa dívida tende a ser positiva, pois gera reconhecimento e sentimento de agrado pela dádiva recebida, não exigindo retribuição e quitação. Aqui é usada a noção de relações de reciprocidade no sentido do fluxo bilateral ou unilateral, sem acordo do intercâmbio nem proximidade temporal, conforme Razeto, *in* Tiriba (2004).

Metodologia

Com o objetivo de identificar se ocorrem trocas e solidariedades, como ocorrem e como são identificadas pelos envolvidos, foram inquiridos 300 desempregados⁴ e analisadas questões colocadas num inquérito por questionário mais vasto. O inquérito decorreu entre dezembro de 2005 e janeiro de 2006, complementado com a realização de sessenta entrevistas até julho de 2006.

Resultados empíricos

Inquérito por questionário

Proteção social e situação financeira

A situação financeira dos desempregados permite esclarecer os níveis de proteção social dos inquiridos para enfrentar a privação de emprego. Como o tipo de regime de proteção no desemprego tem importância decisiva na privação financeira e esta, por sua vez, poderá implicar maior envolvimento da rede familiar e social nos apoios no desemprego, este foi um ponto prévio à análise das trocas e solidariedades no desemprego.

Quanto ao rendimento financeiro dos agregados domésticos, cerca de metade dispõe de rendimentos superiores a 749 € mensais. No escalão de rendimentos de 500 € a 748 € mês enquadram-se 23,2 %. O destaque incide, no entanto, sobre inquiridos cujos agregados dispõem de rendimento mensal inferior a 499 € mês, sugerindo condições de pobreza e exclusão social para 17,6 %, com realce para 2 % com rendimento igual ou inferior a 150 € mês.

Complementando estes dados com informação relativa à capacidade de poupança, verifica-se que a sustentabilidade económica da generalidade dos agregados se caracteriza de precária (37,2 % gastam todo o dinheiro disponível, 40,1 % têm de prescindir de bens necessários e 6,4 % chegam a endividar-se). Somente 16,3 % dos agregados dão sinais de estabilidade económica com capacidade de poupança.

Sobre a proteção social, nota-se que a maioria dos inquiridos (86,2 %) beneficia de subsídio de desemprego. Entre os restantes (N=38), identifica-se assinalável proporção de situações de precariedade, dado que, ocorrendo o desemprego em muitos casos por motivos não imputáveis aos inquiridos, estes não recebem subsídio de desemprego.

Quanto ao escalão de subsídio de desemprego e pensão, aparece uma concentração em torno dos limites inferior e superior do salário mínimo nacional (37,2 % com subsídio entre 300 € e 499 € mensais e 26,5 % entre 500 € a 748 € mensais).

Há que realçar ainda a percentagem de inquiridos com subsídios inferiores a 299 € mensais (13 %), situados assim em limiar de pobreza e de exclusão,

considerando, nomeadamente, 2,3 % no escalão mínimo de 0 a 150 € mensais. Por contraste, 23 % dos inquiridos auferem prestação mais generosa (valor superior a 749 €).

Tais dados assumem especial relevância quando se verifica que cerca de $\frac{2}{3}$ dos inquiridos têm como principal fonte de sobrevivência o subsídio. Destaca-se ainda a assunção da família como importante estrutura de sustento e apoio para cerca de $\frac{1}{3}$ dos inquiridos, onde cônjuge/companheiro(a) assim como pais assumem particular destaque.

A propósito ainda dos aspetos económicos, a grande maioria dos inquiridos (95 %) concorda em ter ficado com menos dinheiro após o desemprego.

Ecologia habitacional e familiar

A ecologia familiar apresenta características favoráveis à ocorrência de trocas, como se verá.

Mais de metade dos inquiridos reside em casa própria. Seguem-se situações de residência em casa alugada e em casa dos pais, em percentagens muito próximas. Menor percentagem reside em quarto alugado.

Sendo a residência em casa dos pais fator importante da comunidade de recursos e sustentabilidade económica perante o desemprego, considerou-se relevante apresentar uma caracterização da situação familiar dos inquiridos em tais condições (N=57). Cerca de $\frac{2}{3}$ dos residentes em casa dos pais são solteiros; os restantes casados/união de facto (19,3 %) ou divorciados/separados de facto (15,8 %).

Os inquiridos não se encontram em circunstância residencial de isolamento, sendo que mais de metade vive com 2 ou 3 pessoas, 26 % com 4 ou mais pessoas e apenas 18,1 % com 1 pessoa.

Quanto à constituição do agregado familiar, nota-se que quase metade tem o seu próprio agregado familiar (mulher/marido/companheiro/a e filhos). Cerca de 20 % constituem família nuclear confinada a cônjuges e 5 % apenas com filhos. O agregado familiar de 20 % dos indivíduos é família alargada a três gerações (pais/irmãos/avós).

Note-se que, em cerca de $\frac{1}{4}$ dos agregados domésticos, coexistem mais pessoas à procura de emprego, fator que certamente contribui para a fragilização de autossustentação e equilíbrio. O facto de 25 % dos cônjuges/companheiros(as) dos inquiridos não trabalhar é digno de nota, pois poderá constituir indicador de precariedade, insegurança e/ou dificuldade de sustentabilidade económica de $\frac{1}{4}$ das famílias. Também o contacto com pessoas desempregadas é comum na restante esfera social dos inquiridos (78,2 % têm outros familiares ou amigos desempregados).

Uma análise da proximidade geográfica entre familiares mais diretos permite afirmar que, no

geral, existe grande proximidade: quase 30 % residem na mesma freguesia e cerca de 24 % no mesmo concelho.

Sociabilidade familiar

Ao analisar a visita entre familiares, conclui-se que a periodicidade diária ou semanal é a prática mais comum (56,1 %), embora 37 % expressem visitas pontuais ou a sua inexistência. Uma minoria (6,8 %) expressa uma prática mensal de visitas. A proximidade geográfica e os contactos sociais entre os familiares mais chegados configuram proteção psicológica e integração social face ao desemprego.

Solidariedade e trocas familiares

Tendo como fundo os dados anteriores, analisaram-se solidariedades familiares e trocas entre indivíduos em situação de desemprego.

Relativamente à ajuda de familiares, a maioria (70 %) afirma não receber qualquer tipo de ajuda, mas ainda assim é expressiva a percentagem dos que dela beneficiam (30 %).

Quanto à ajuda, predomina a financeira (53,4 %). No entanto, a ajuda no alojamento é também identificada por bastantes inquiridos (21,9 %). Num terceiro nível e com expressão análoga surgem duas ajudas: cuidar dos filhos (12,3 %) e alimentação (11 %).

Solidariedades e trocas familiares foram analisadas em entrevistas complementares ao inquérito, sendo notório que ocupação do tempo, trocas, solidariedades e ajudas interagem no contexto do desemprego.

Entrevistas⁵

Da investigação emerge que no desemprego se perdem variáveis organizacionais de gestão do tempo, embora apareçam outros marcadores, como as obrigações para com o Estado, ou se reforcem deveres e trocas com a família.

A maioria dos homens opta por criar rotinas que permitem sair de casa. Não só, para alguns, porque a casa é o espaço tradicional feminino, mas por motivos de isolamento e de busca do convívio social e de emprego. As mulheres, mesmo as mais jovens, tendem a permanecer mais tempo em casa e a manter um sentido social pelo cuidar da casa, filhos, netos ou pais idosos.

As mães têm em comum o facto de pautarem a vida pelas necessidades da prole. O material das entrevistas evidencia padrões temporais e de trocas comuns às vidas de mulheres, sobretudo operárias, mas com variação em função da idade.

Muitas mulheres, influenciadas pela tradição ou limitadas pela falta de recursos financeiros ou por carência de estruturas na sua área de residência,

assumem o cuidado de filhos e pais. Assim, evitam também um acréscimo das despesas. No global, as mulheres comungam da realização de atividades no tempo social familiar com a execução de tarefas diversas. A descrição destas atividades é assinalada pelas mulheres das classes operárias e burocráticas como ações que preenchem os dias; não são porém destacadas pelas mulheres de profissões técnicas, intelectuais e científicas.

A partir dos cinquenta anos surgem mais casos de desempregadas que assumem outro papel de apoio familiar ao tomar conta de mães ou pais idosos, situação relevante na economia doméstica, quer os pais partilhem ou não do mesmo agregado doméstico.

Em geral, são poucos os homens que dedicam tempo a atividades domésticas, embora passem mais tempo em casa e dêem mais apoio a filhos ou netos. De facto, e comparativamente às mulheres, os homens estão menos presentes no tempo familiar: menos centrados e ocupados em casa e muito menos em atividades domésticas, ainda que alguns afirmem “dar uma ajuda” ou cozinhar. Para muitos, se a casa é objeto de trabalho, é-o enquanto estrutura a melhorar (pinturas, pequenos arranjos ou grandes obras), sublinhando alguns relatos o contributo deste trabalho para a economia familiar.

Vejam-se alguns exemplos de quem recebe ajuda.

A., com 22 anos, tem uma filha de vinte e quatro meses. Operária fabril, apenas concluiu o 6.º ano de escolaridade. Desempregada há dois anos, não auferia subsídio. O marido trabalha em oficina e recebe o salário mínimo nacional. Os pais vivem na mesma freguesia e as mulheres e criança dos dois grupos domésticos encontram-se várias vezes por semana. Os avós dão apoio à jovem família: cuidam da neta quando necessário, oferecem alimentos da horta, preparam refeições, sendo as trocas sobretudo dinamizadas no feminino.

B., solteira sem filhos, tem 25 anos e o 12.º ano de escolaridade. Vive com os pais e está desempregada há três meses. Tem alguma experiência como caixeira de loja, não auferia subsídio e conta com o apoio financeiro e de alojamento por parte dos pais. É um dos casos raros que se dedica a algum trabalho de voluntariado (com idosos), para além da procura de emprego.

C. é mulher de 27 anos, engenheira industrial, casada e sem filhos. O marido é bancário. Com experiência de trabalho na área comercial, deseja um emprego na sua área profissional. Desempregada há dois meses, tem subsídio que durará por dez meses e recebe apoio do marido. Cuida da casa, prepara refeições e procura emprego.

O subsídio não é muito mas é importante para as minhas despesas. Assim não fico com-

pletamente dependente do marido. O pior é se não consigo emprego antes de acabar. Os meus pais vivem noutra concelho e o meu pai também está desempregado. Encontramo-nos aí uma vez por mês e sei que só não ajudam se não puderem. Eu não lhes peço nada porque tenho o meu marido e o meu pai também ficou sem emprego.

Como se viu no caso de A., para muitas mulheres a dedicação aos filhos, sobretudo em tenra idade, é substituto de atividade profissional e facilita a adaptação ao tempo no desemprego. Tal refere D., mulher com 28 anos, casada e com o 7.º ano unificado, operária durante seis anos; desempregada com subsídio de desemprego há dois anos. O nascimento de um filho marca grande mudança no ciclo de vida doméstica, a que se veio juntar outra mudança, o desemprego. Visita os pais com muita frequência e recebe apoio no cuidar do filho.

E., 32 anos e separada com uma criança a cargo, ficou desempregada pela terceira vez. Divide o tempo entre cuidar do filho e procurar emprego, nomeadamente com deslocações semanais ao Centro de Emprego. Expressa dificuldades de sobrevivência e restrições financeiras devido ao baixo valor do subsídio. Equaciona a hipótese de regressar a casa dos pais com o filho, caso o desemprego persista. Entretanto, predominam as trocas afetivas entre avó, mãe e neto.

Todas as mulheres entre 30 e 34 anos passaram a orientar o tempo no desemprego em função dos filhos, da confeção de refeições e das atividades domésticas, mesmo se procuram emprego. Esta circunstância também é válida para mulheres entre os 35 e os 45 anos (independentemente do nível de instrução), à exceção de duas que não têm filhos.

Com 40 anos de idade, F. tem apenas a 4.ª classe e está desempregada há seis meses. Ficou desempregada depois de ter trabalhado num lar de idosos durante oito anos. Continuará a receber subsídio de desemprego durante dois anos. Mãe solteira, viveu maritalmente com o pai dos dois filhos, de quem está separada há dois anos mas que a apoia na renda de casa. Toma medicamentos para a depressão, não tem amigos nem família próxima. Todavia, as relações de proximidade são geradoras de apoios solidários e, assim, conta com apoio de uma vizinha a quem ajuda na horta e a cuidar dos animais, recebendo em troca produtos hortícolas. Também uma ex-patroa a ajuda com roupas e alimentos.

Quanto às visitas a familiares, no total 59 % das mulheres até aos 45 anos referem visitar diariamente a família, sobretudo as mães que também se encontram em casa. De facto, as visitas a familiares, especialmente às mães, estão muito presentes no mundo feminino. As mulheres são as grandes dina-

mizadoras das sociabilidades e das trocas na família em sentido ascendente e descendente.

Considere-se G. (37 anos, 9.º ano de escolaridade, casada), desempregada do comércio desde que engravidou e sem subsídio. Visita diariamente a mãe acompanhada do seu bebé e conta com o seu apoio. Cuidar do bebé, tarefas domésticas, sociabilidade e apoio familiar ao sobrinho são aspetos centrais na gestão do tempo.

H. é outra mulher casada, 39 anos, sem filhos, frequência universitária e técnica administrativa. Visita diariamente os pais, com quem almoça. Procura emprego no jornal e, enquanto não consegue, ocupa parte do tempo em aprendizagens ligadas às artes.

A grande maioria das mulheres de todos os grupos etários e de escolaridade indica maior dedicação à família e filhos após o desemprego.

A procura activa de emprego e o interesse em investir num negócio são assinalados por I. (41 anos, mãe solteira), com uma filha de vinte anos. I. tem o curso de técnica de turismo e a frequência do terceiro ano da licenciatura em Economia. Natural de Angola, de onde viajou para Portugal com a família após o 25 de Abril de 1974, trabalhou como técnica de turismo durante dez anos e está desempregada há sete meses, com direito a subsídio durante dois anos. Não esgota o tempo em atividades domésticas. Almoçar em casa da mãe é mais uma regularidade que volta a aparecer. Dá à mãe, filha e sobrinhos o apoio afetivo e para resolução de pequenos problemas, nomeadamente nas atividades escolares, pagamento de contas, ida ao médico.

J. (45 anos, produtora cinematográfica executiva, sem subsídio), separada do marido (jornalista e também ele desempregado), tem 4 filhas em idade escolar e pertence a uma família socialmente diferenciada. Esgotado o tempo de subsídio, vive dificuldades económicas sérias e pretende solicitar o RSI. J. ocupa muito tempo a procurar emprego e assinala o apoio familiar recebido da mãe.

Vivo com o apoio da minha mãe. Se a minha mãe não me ajudasse eu estaria a viver debaixo da ponte e a passar fome com as minhas filhas. A minha mãe tem 81 anos e vem todos os dias do castelo até à minha casa para ver se está tudo bem. Ajuda-me muito em termos financeiros. Ela agora foi passar uns tempos à quinta a Torres Novas mas liga todos os dias para saber se está tudo bem.

L. (39 anos, 12.º ano de escolaridade, casado, uma filha, desempregado há cinco meses) assinala a importância do apoio familiar de ambos os lados da família reforçada pela proximidade de residência e ampliada pelo batismo.

Posso contar com a ajuda dos meus pais e dos meus sogros e os padrinhos também dão uma ajuda para o bebé. Vivemos perto dos meus sogros e há sempre alguma ajuda a tomar conta da menina e na nossa alimentação, muitas vezes vamos comer à casa dos meus sogros ou à dos meus pais, eles sabem que eu estou desempregado e preocupam-se.

J. C. (28 anos, desempregado há 3 meses, sem subsídio) vive em união de facto com a companheira, 25 anos, também desempregada, e a filha em casa alugada. O casal conta com apoio financeiro dos pais de ambos e deste modo conseguem sobreviver: "Se não fosse a família não sei como seria, eu estou desempregado e ela também. Temos ajudas dos meus pais que vivem perto e dos pais dela que estão na Suíça. Enviam dinheiro todos os meses."

M. (32 anos de idade, 8.º ano de escolaridade, casado com três filhas), tem a mulher desempregada e vivem em casa alugada. Nos últimos meses o casal tem sobrevivido e pagado as despesas da casa com o apoio da mãe de M., que, todavia, não pode continuar a suportar as despesas, pelo que a solução é o realojamento dentro de dias em família alargada em casa da mãe. Receberão assim apoio em alojamento, alimentação e no cuidar das crianças.

A dádiva bilateral não é rara. Acontece com A. R. (35 anos, solteiro, sem filhos, desempregado há 10 anos), que recebe alojamento em casa da mãe, a quem presta cuidados. Esta situação é limitativa de acesso ao mercado de emprego, ocorrência mais vulgar em mulheres acima dos 55 anos de idade a cuidar de pais idosos.

Sandra, 31 anos, reside com o companheiro desempregado e dois filhos. Está desempregada há dois anos, sem subsídio e auferir RSI. Este caso constitui outro bom exemplo do papel das redes familiares como suporte social e apoio socioeconómico.

Se não fosse a ajuda dos meus pais não sei como seria. Já tínhamos entregado a casa. Mas a minha mãe ajuda-me muito e a minha avó que já morreu também me dava muito. Quando a minha avó morreu a minha mãe vendeu uma casa na terra e do que recebeu deu logo 500 euros a cada filha. Está sempre a ajudar. Custa-me pedir mas ainda agora vai ter que ser pois chegou uma carta de corte de luz. A minha mãe não dá dinheiro, por exemplo para um café; se queremos, fazemos em casa, mas não quer que nos falte nada. Vamos ao hipermercado e ela paga as despesas das compras do mês, paga a prestação da casa, água, gás e luz.

Face à fragilidade dos apoios estatais, são as solidariedades e trocas familiares que permitem

sobreviver e manter a integração social de parte significativa dos desempregados entrevistados.

Contrariamente, quando falham todos os apoios familiares, torna-se necessário recorrer a algum apoio estatal, mesmo que reduzido e precário. É o caso de S. (34 anos, 12.º ano de escolaridade, viúva com filha de seis meses, natural da Guarda), desempregada há três meses sem subsídio. Sem apoio familiar e sem emprego, vê-se na contingência de solicitar apoio da Misericórdia para a creche da filha e no acesso a bens essenciais, bem como o RSI, o que, refere, não gostaria de fazer, por questões de orgulho e tentativa de evitar a desqualificação social.

Dos dados analisados é notório que são os desempregados mais jovens (até aos 40 anos) que contam com apoio das famílias de origem. Os mais idosos, sobretudo quando auferem subsídio de desemprego, são elos de solidariedade e apoio à família, com destaque para as mulheres.

Vejam-se alguns exemplos de quem está desempregado e dá ajuda.

O labor centrado nas atividades domésticas e no apoio a filhos ou netos é válido mesmo para aquelas mulheres cujos filhos já trabalham mas ainda residem em casa dos pais. Também, em alguns casos menos frequentes, as mulheres, com filhos no liceu ou a trabalhar e cuja família vive na proximidade geográfica, apoiam sobrinhos nas deslocações entre casa e escola.

O relato de F. I. (56 anos, casada, curso geral do comércio, desempregada da área administrativa e sem subsídio) assinala uma vida diária ocupada entre compromissos familiares, nomeadamente no tratar da neta, da casa e da alimentação. O filho, casado e comercial, almoça diariamente em sua casa.

Quanto aos homens, é notório estarem menos envolvidos na dádiva. Porém, há homens que levam as mulheres ao trabalho e de regresso a casa. Se alguns já o faziam quando trabalhavam, outros passaram a fazê-lo depois de desempregados. É um apoio familiar e mais uma atividade que os obriga a sair de casa e a ter horários.

Mais raramente, também ocorre a dádiva entre irmãos. J. (54 anos, 4.ª classe, indústria hoteleira), vive só num apartamento que comprou há anos com empréstimo bancário mas que, face ao desemprego, só consegue pagar com ajuda da irmã. Contudo, o desemprego de um elemento da família e a necessidade de receber apoio financeiro pode provocar desequilíbrios e até conflitos familiares: "A minha irmã empresta-me dinheiro, que é como quem diz dá, porque se calhar não tenho hipótese de lho pagar. Mas já teve problemas com o marido. Para me ajudar a mim tem problemas com o marido. Se as coisas se complicarem talvez tenha que entregar a casa ao banco."

É evidente que a partilha de alojamento ou a proximidade física de agregados domésticos facilita

sociabilidades e trocas nas famílias de desempregados. Laços afetivos, disponibilidade financeira e de tempo são outros fatores cruciais na dinamização ascendente e descendente de solidariedades. Como se viu, um padrão diário relevante são as visitas entre familiares, particularmente entre mães e filhas, fenómeno que proporciona solidariedades e trocas familiares. A partir dos 48 anos de idade surgem, com alguma frequência, relatos de homens e, sobretudo, de mulheres no apoio a netos. Além disso, é notório que o apoio das filhas às mães idosas, nomeadamente no cuidar das mesmas, e o zelo dos netos se acentua nas mulheres maiores de 55 anos.

Reflexões finais

A perda de emprego tem como consequência imediata perda de rendimento económico, mesmo para quem auferir subsídio (Caleiras, 2011). A sustentabilidade económica da generalidade dos agregados analisados tem características de precariedade. Como se viu, a família é uma importante estrutura de apoio. Segundo o inquérito, cerca de $\frac{1}{3}$ dos inquiridos conta com apoio de carácter financeiro, alojamento e alimentação; cônjuge/companheiro(a), assim como os pais, assumem particular destaque.

A análise do inquérito revela grande proximidade entre desempregados inquiridos e familiares, facto que, certamente, facilita maior intensidade nas trocas familiares, assim como a partilha de família alargada ou a residência com os pais.

Indicador da sociabilidade são as visitas entre familiares. A assiduidade de visita diária ou semanal (56 %) foi o mais expresso. Além disso, os desempregados assinalam muito maior ocupação do tempo com os filhos e com a família. É pois notória a forte sociabilidade entre familiares, fenómeno que se liga às trocas descendentes, ascendentes ou recíprocas.

As solidariedades familiares constituem uma dimensão relevante no processo de desemprego no quadro da sobrevivência e reprodução social. O processo não é unívoco nem retilíneo. Se parte dos desempregados recebe apoios, outros dinamizam a dívida disponibilizando tempo e serviço na rede de afetos. Noutros casos, é notória a dívida recíproca.

No presente estudo, identificaram-se apoios, trocas e solidariedades familiares entre pais, filhos e netos.

As entrevistas assinalam a vitalidade das trocas ao concluir a importância dos apoios familiares (sobretudo da parte dos pais) à sobrevivência. Para além deste apoio, os dados revelam que muitos dos desempregados (sobretudo mulheres) são eles próprios apoio para a família com importância nas trocas descendentes e ascendentes.

Pode concluir-se a relevância do apoio familiar como mecanismo microsocial compensatório no âmbito da "sociedade-providência" com importância

no desemprego. Afigura-se provável que em Portugal, país com proteção pública reduzida, a proteção privada funcione como mecanismo de compensação que reforça a dependência familiar.

No conjunto dos desempregados, se alguns dos entrevistados mais jovens beneficiam de ajuda familiar, muitos dos menos jovens são também apoio a netos, filhos, cônjuge e pais. Foi nítida a emergência de um claro padrão feminino a partir dos 55 anos, em que mais mulheres desempregadas assumem o papel de apoio familiar (cuidar de pais e netos), situação relevante na economia doméstica. Em geral e de forma evidente, são poucos os homens que dedicam tempo a atividades domésticas, embora passem mais tempo em casa e deem mais apoio à família.

É evidente a dinâmica da dívida entre familiares. Pode afirmar-se que se conta, primeiro que tudo, com a família. Muitos dos desempregados representam apoio para a família com importância nas trocas descendentes e ascendentes.

Em geral, as trocas surgem a partir dos afetos, como ajuda doméstica e financeira, cuidar de crianças e assistência na doença. Cuidar de pais é reciprocidade afetiva e instrumental diferida, ainda presente em filhas educadas num contexto tradicional. As que não conseguem regressar ao mercado de trabalho canalizam muito do seu tempo para trocas intergeracionais e constituem apoio familiar básico inscrito numa linha de dom e contra-dom matrilateral que envolve avós, filhas e netas.

É sobretudo no sentido descendente que ocorrem as transmissões económicas de pais para filhos jovens ou de avós para netos. A situação varia quando os pais já idosos, em lares ou em casa das filhas, necessitam de apoio financeiro e de cuidado, apesar de as filhas se encontrarem desempregadas. No caso de desemprego de pais mais idosos é frequente estes, sobretudo mulheres, cuidarem de netos e apoiarem os filhos nas refeições. Quando a componente feminina da família está desempregada, ocorre um reforço da atividade doméstica, mas as ações no contexto familiar também são reforçadas ao nível da dívida descendente e ascendente: refeições para filhos já casados ou que vão almoçar a casa, cuidar de netos, visitar pais idosos e cuidar de pais e sogros co-residentes.

Embora menos frequentes e menos intensos, os dados indicam que parte dos homens desempregados se envolvem também na dívida familiar (transportes; refeições; assistência na atividade escolar; apoio na construção de residência própria para filhos; assistência na escola dos netos; muito raramente, cuidado com mães idosas co-residentes).

Assim, o apoio no âmbito do dom e trocas nas famílias e redes sociais é mecanismo microsocial compensatório com importância relevante no desemprego. Considerando a proposta de Granovetter

(1984), é notória a pujança dos laços fortes (círculo familiar) no desemprego com dispêndio de tempo, intensidade emocional e trocas num círculo restrito. Os bens trocados são de natureza diversa e mais facilmente referenciáveis pelos indivíduos quando se trata de rituais simbólicos ou de bens monetários.

Como se viu, necessidade, reciprocidade e complementaridade são lógicas que se abraçam nas trocas familiares sob a forma de ajuda ou apoio. Porém, no contexto familiar, a reciprocidade, em termos materiais, não está necessariamente presente entre pais e filhos. Entre familiares, o fluxo bilateral ou unilateral da dádiva, sem ajuste de permuta nem proximidade temporal, pode assumir formas de apoio variadas – instrumental ou material (ajuda económica, conselho, informação, ajuda nas responsabilidades do trabalho e da família) e socio-emocional (afeto, simpatia, aceitação e estima).

Os nossos dados vão ao encontro das conclusões de Straw e Elliot (1986), que consideram também as visitas e solidariedades entre mães e filhas um facto proeminente entre comunidades operárias da Escócia. Mães e filhas permanecem durante a maior parte da vida bastante próximas e recorrem menos ao apoio formal das instituições. O dia-a-dia de parte de muitas mulheres desempregadas não se confina aos lugares onde vivem, mas divide-se entre a sua casa e a casa das mães, onde passam parte regular do tempo, tal como Young e Willmott (1965) concluíram para comunidades operárias em Inglaterra.

Em suma, as solidariedades familiares desempenham um papel fundamental no desemprego como alternativa ou complemento à proteção social do Estado. A “sociedade-providência” revela-se bastante ativa no contexto do desemprego com redes sociais que substituem o Estado. Quando o modelo tradicional e os apoios familiares falham, é todo um risco de exclusão social que emerge. Dom, trocas e solidariedades são dinâmica relevante na economia e reprodução familiar dos desempregados. No contexto do desemprego, é clara a centralização na esfera privada potenciadora de ganhos na família nuclear. Atingidos por carência económica, são muito poucos os que se ligam à realização do bem comum por via da participação em movimentos associativos e de voluntariado, por exemplo. O “familismo amoroso” tem, pois, na sociedade portuguesa e no desemprego, um sentido positivo correspondente a um *ethos* cultural de populações carenciadas em recursos materiais e simbólicos para responder a necessidades práticas de sobrevivência e reprodução familiar e social num circuito privado restrito à família e, por vezes, à cooperação com vizinhos.

Os dados sobre a pobreza em Portugal permitem concluir que os desempregados fazem parte das categorias com maior risco de pobreza, sobretudo quando não há direito ao subsídio de desemprego.

Com o agravamento da crise económica desde 2008, a subida geral do desemprego e alastramento nas famílias, a par de menores apoios financeiros aos desempregados, é provável que a sobrevivência se venha agravando e que a “sociedade-providência”, mantendo-se ativa em trocas e solidariedades, enfraqueça na sua capacidade de apoio.

Notas

- ¹ Relações de doação: quando um dos sujeitos se assume como doador e outro como beneficiário, o que não implica um fluxo correspondente no sentido inverso; relações de reciprocidade: quando os bens fluem bilateralmente, sem acordo do intercâmbio.
- ² O apoio dos pais aos filhos não se baseia na expectativa de retribuição.
- ³ Existem dois tipos de dívida: a dívida económica ou dívida negativa; a dívida positiva, quando existe um reconhecimento pela dádiva recebida.
- ⁴ 150 homens e 150 mulheres com idades compreendidas entre 16 e 60 anos e idade média de 40 anos. Os escalões etários distribuem-se de forma relativamente equitativa. O mesmo não acontece com o nível de instrução, onde se verifica uma diferença percentual entre níveis mais básicos (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e mais avançados (secundário e superior), sendo que a maioria dos desempregados aparece entre os primeiros. A generalidade é de nacionalidade portuguesa (cerca de 97 %). Os restantes vêm predominantemente de países de língua oficial portuguesa. A quase totalidade dos inquiridos (96 %) já teve emprego remunerado. A situação mais frequente corresponde a desemprego de média duração (3/4 entre 6 meses e 1 ano); 23,5 % a desemprego há menos de 6 meses; 20 % a desemprego de longa duração, com maior presença entre 1 e 2 anos. 40 % dos inquiridos repete a situação de desemprego.
- ⁵ Realizaram-se 60 entrevistas a desempregados (30 mulheres e 30 homens entre 18 e 60 anos, escolaridade entre 1.º ciclo e licenciatura ou mais e diversos tempos no desemprego).

Bibliografia

- ATTIAS-DONFUT, C. (1998), *La dynamique de l'entraide intergénérationnelle*, 1ères Rencontres Sauvy, INED.
- BANFIELD, E. C. (1958), *The Moral Basis of a Backward Society*, Nova Iorque, The Free Press.
- CABRAL, M. V. (2002), *Despotismo do Estado e Sociedade Civil Real em Portugal: Distância ao poder, comunicação política e familismo amoroso*, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa.
- CALEIRAS, J. (2011), *Para Além dos Números – As Consequências Pessoais do Desemprego (Trajetórias de Empobrecimento, Experiências e Políticas)*, Tese (doutoramento), Coimbra, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- CASAL, A. Y. (2005), *Entre a Dádiva e a Mercadoria. Ensaio de Antropologia Económica*, Lisboa, edição do autor.

- CLAVEL, G. (2004), *Sociedade da Exclusão: Compreendê-la para Sair Dela*, Porto, Porto Editora.
- COBB, S. (1976), "Social support as a moderator of life stress", in *Psychosomatic Medicine*, 39 (5): 300-313.
- FREYSSINET, J. (1991), *Le Chômage*, Paris, La Découverte, Collection Repères.
- GALLIE, D. e S. Paugam (orgs.) (2000), *Welfare Regimes and the Experience of Unemployment in Europe*, Oxford University Press, Oxford.
- GRANOVETTER, M. (1984), "Small is bountiful: labor markets and establishment size", in *American Sociological Review*, 49: 323-334.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1974), "Introdução à obra de Marcel Mauss" in M. Mauss, *Sociologia e Antropologia*, São Paulo, EPU/Edusp.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1978), *Antropologia Estrutural*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.
- LOISON, L. (2002), *L'Expérience Vécue du Chômage au Portugal*, tese (doutoramento), 2 vols., não publicada, Biblioteca do ISCTE.
- MATOS, J. N., N. Domingos e R. Kumar (orgs.) (2012), *Precários em Portugal, entre a fábrica e o call center*, s. l., Edições Le Monde Diplomatique.
- MAUSS, M. (1923-1924), "Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques", in *L'Année Sociologique*, consultado em http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html
- PEREIRA, V. (org.) (2012), *Ao Cair do Pano. Sobre a formação da vida quotidiana num contexto (des) industrializado do Vale do Ave*, Porto, Edições Afrontamento.
- REIS, E. P. (1995), "Desigualdades e solidariedade: uma releitura do familismo amoral de Banfield" in *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 29: 35-58.
- RODRIGUES, E. V. (s. d.), "Estado-providência e os processos de exclusão social: considerações teóricas e estatísticas em torno do caso português" in <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1477.pdf>
- SANTOS, B. S. (1994), "Sociedade-providência ou autoritarismo social?" in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 42, pp. I-VIII.
- STRAW, P. e B. Elliot (1986), "Hidden Rhythms: Hidden Powers? Women and Time in Working-Class Culture", in *Life Stories/Récits de Vie*, 2, pp. 34-47.
- TIRIBA, L. (2004), "Ciência económica e saber popular: reivindicar o «popular» na economia e na educação", in L. Tiriba e I. Picanço (orgs.), *Trabalhos e Educação: Arquitetos, Abelhas e outros Tecelões da Economia Popular Solidária*, São Paulo, Ideias e Letras, pp. 75-102.
- THOITS, P. A. (1982), "Conceptual, methodological and theoretical problems in studying support as a buffer against life stress", in *Journal of Health and Social Behaviour*, 23: 145-159.
- WARR, P. B., P. Jackson, e M. Banks, (1982), "Duration of unemployment and psychological well-being in young men and women", in *Current Psychological Research*, 2: 207-214.
- YOUNG, M. e P. Willmott (1965), *Family and Kinship in East London*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

PRÁTICAS CULTURAIS DOS JOVENS DAS CLASSES SOCIAIS DOMINANTES: REFLEXÕES EM TORNO DO ECLETISMO CULTURAL

Maria Luísa Quaresma

■ Investigadora do Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Professora da Universidad Autónoma de Chile (quaresma.ml@gmail.com)

Resumo

Neste artigo, procuraremos refletir sobre as práticas culturais dos jovens “herdeiros” que frequentam dois prestigiados colégios privados portugueses, tendo por base os resultados de uma investigação de doutoramento. Depois de problematizarmos as missões educativas perseguidas por estas escolas, norteadas pela meta de uma formação integral que alia à dimensão académica as dimensões cívica, social e cultural, incidiremos a nossa análise sobre as práticas culturais dos alunos, refletindo até que ponto elas estão em relação homológica com a posição ocupada no espaço social ou são expressão de um ecletismo “esclarecido” que se afirma como um novo operador de distinção simbólica. Discutiremos ainda o papel da socialização familiar e escolar na formação de disposições favoráveis aos consumos culturais “cultivados”.

Palavras-chave: colégios privados; práticas culturais; classes dominantes

Abstract

This paper focuses on the cultural practices of youth that attend two of the most socially recognized Portuguese private schools and it is based on the results of a doctoral research project. Firstly, we will analyse the educational projects of these schools – in which we find not only academic goals, but also civic and cultural ones. Secondly, we will think about students’ cultural practices and we will discuss if we can talk about a pure homological relation between these consumptions and students’ social positions or if we must have to talk about an “enlightened” eclecticism as a new form of distinction. Finally, we will discuss the role of familiar and scholar socialization in the promotion of legitimate cultural consumptions.

Keywords: private schools; cultural practices; upper classes

Os colégios privados e a educação holística: notas introdutórias

Problematizando a pertinência do paradigma bourdiano das homologias entre pertença classista e práticas culturais e convocando as recentes teses em torno das metamorfoses dos mecanismos da distinção (Coulangeon, 2011), propomo-nos analisar a abertura à policromia cultural dos estudantes de dois colégios privados situados em Lisboa e frequentados pelas classes dominantes, onde levámos a cabo uma investigação de doutoramento¹ sobre o sucesso educativo no ensino particular. Realizado num colégio laico e num religioso, este estudo teve como enfoque analítico as representações sociais dos diferentes agentes educativos (diretores, professores,

alunos, ex-alunos e pais) sobre o sucesso educativo e as estratégias organizacionais para o alcançar. Acionámos um conjunto de técnicas de investigação qualitativas e quantitativas: entrevistas semi-diretivas a onze representantes dos órgãos colegiais, a treze pais e a seis ex-alunos; dois grupos de discussão ora com professores, ora com alunos e duas entrevistas de grupo a professores; observações diretas em contexto escolar; análise de fontes documentais, como Projetos Educativos, Anuários, Regulamentos Internos; inquérito por questionário aplicado a uma amostra representativa de 475 estudantes entre o 9.º e o 12.º ano, selecionada a partir de um universo de 874 alunos e tendo por base o sexo, o ano de escolaridade e o agrupamento científico.

Num breve retrato de apresentação dos colégios em estudo, salientaríamos o facto de estarmos perante dois dos estabelecimentos de ensino de maior renome em Portugal, quer pela sua longa tradição no campo da educação e da formação das elites nacionais, quer por uma imagem pública de qualidade académica que a publicação dos *rankings* escolares ajudou a consolidar, conferindo-lhes uma aura de “excelência” que funciona, *per se*, como um signo distintivo no panorama do universo escolar português. A seletividade sociocultural do seu público escolar não deixará também de contribuir para a construção desta imagem, tanto mais que, como diz Van Zanten, tende a prevalecer a perceção de que a “qualidade da educação – no duplo sentido da instrução e da socialização – (...) depende estreitamente das características do público dos alunos” (2009: 26). Ora, como a análise dos dados confirma, os dois colégios são frequentados por jovens provenientes de classes com elevados capitais culturais e/ou económicos: 41,9 % deles provêm da Pequena Burguesia Intelectual e Científica (PBIC); 20,6 % pertencem à Burguesia Empresarial e Proprietária (BEP) e 31,7 % à Burguesia Dirigente e Profissional (BDP). Apenas 5,8 % dos alunos são oriundos de outras frações de classes, dentro das quais encontramos apenas duas com perfil de baixa qualificação escolar e de menor volume de capital económico, social e simbólico: Pequena Burguesia de Execução (1,6 %) e Operariado (0,2 %) (Tabela 1).

A quase totalidade dos progenitores destes alunos concluiu um grau académico de nível superior: 38,1 % das mães completaram a licenciatura, 23,8 % o mestrado, 12,1 % o doutoramento e 9,8 % o pós-doutoramento, valores que entre os pais atingem, respetivamente, 33,2 %, 23,1 %, 17,9 % e 10,6 % (Tabela 2).

“Eleitos” por um público escolar herdeiro de uma posição social e cultural fortemente capitalizada, com altas expectativas no futuro e elevados níveis de investimento no quotidiano académico, indispensáveis para dar continuidade à herança, estes colégios encontram no projeto de formação integral a resposta à distintividade almejada pelas classes dominantes (Pinçon e Pinçon-Charlot, 1998). Os “herdeiros” destas famílias estarão destinados a ocupar posições dominantes e funções ditas de autoridade “(...) que, nunca sendo definidas (ou somente em aparência) unicamente pela sua dimensão técnica, pedem «largueza de vistas», aptidões polivalentes, visão de «relance», «cultura geral», ideias gerais, capacidades de síntese, em suma, todas as virtudes inseparavelmente intelectuais e morais que os ocupantes das posições dominantes nos diferentes campos atribuem a si próprios (...)” (Bourdieu, 1989: 210) – aquisições que, mesmo sem estarem explicitadas no “currículo oficial”, integram o “currículo escondido” (Perrenoud, 1995) de escolas que, como estas, estão incumbidas de formar as elites futuras, como admitem os alunos entrevistados.

Tabela 1 ► Lugar de classe familiar dos alunos

Burguesia Empresarial e Proprietária	20,6 %
Burguesia Dirigente e Profissional	31,7 %
Pequena Burguesia Intelectual e Científica	41,9 %
Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio	3,1 %
Pequena Burguesia de Execução	1,6 %
Pequena Burguesia Proprietária e Assalariada	0,9 %
Operariado Pluriactivo	0,2 %
Total	100 % (N=451)

Tabela 2 ► Nível de escolaridade dos pais

	Pai	Mãe
1.º ciclo do Ensino Básico (4.º ano)	0,2 %	0,2 %
2.º ciclo do Ensino Básico (6.º ano)	0,5 %	0,2 %
3.º ciclo do Ensino Básico (9.º ano)	1,9 %	1,6 %
Ensino Secundário (12.º ano)	9,4 %	11,4 %
Bacharelato	3,3 %	2,6 %
Licenciatura	33,2 %	38,1 %
Mestrado	23,1 %	23,8 %
Doutoramento	17,9 %	12,1 %
Pós-Doutoramento	10,6 %	9,8 %
Total	100,0 % (N=425)	100,0 % (N=428)

Numa confirmação da escola privada enquanto “comunidade de valores” amplamente partilhados (Estêvão, 1998), os Projetos Educativos e os enunciados discursivos dos diferentes representantes colegiais convergem na afirmação dos valores e princípios socializadores considerados eixos estruturantes da respetiva ação educativa e que os alunos deverão adquirir e ativar para serem dignos representantes do respetivo colégio ou, como nos dizem os entrevistados, para poderem “vestir a camisola da escola”. No colégio religioso, é evidente a unanimidade dos agentes educativos em torno do ideal de formação integral definido no respetivo Projeto Educativo e que integra três dimensões fundamentais: pessoal, traduzida na construção de uma personalidade vincada e coesa; social, materializada na educação para um ser “de relação” com a alteridade e para o “serviço dos outros”, como nos diz o Diretor do colégio; e religiosa, patente no acompanhamento dos “(...) alunos no seu crescimento da Fé, centrada em Cristo (...)” (Projeto Educativo), na crença de que o ser humano só pode “(...) ter uma personalidade forte ao serviço dos outros se o fizer em Deus” (Diretor do colégio religioso). No colégio laico, também sobressai das entrevistas e do inquérito a mesma sintonia socializadora entre os diferentes agentes educativos e a direção colegial no que diz respeito à formação dos alunos segundo os “grandes valores humanistas” (Projeto Educativo) que presidiram à fundação deste estabelecimento de ensino, apostado no desenvolvimento do pilar humano (educação para a autonomia, reflexividade, criatividade), académico (aquisição do património linguístico, literário e científico) e de cidadania.

Assim, partindo da articulação entre os dados fornecidos pela empiria e os contributos teóricos, construímos um conceito de sucesso educativo capaz de abarcar este ideal de formação de “banda larga” perseguido por colégios e famílias e que contempla quatro dimensões: a académica, a social, a cívica e a cultural. Cingir-nos-emos, neste artigo, à análise deste último domínio de formação plena, focando a nossa atenção nas práticas culturais dos alunos. Conscientes de que podemos estar “(...) confrontados, a cada momento de cada sociedade, com um conjunto de posições sociais que se une por uma relação de homologia a um conjunto de atividades (...)” (Bourdieu, 2001: 6), problematizaremos a pertinência da relação homológica entre estas práticas e as posições sociais dos alunos. Mas sabendo que os indivíduos “não são feitos de um só pedaço” (Lahire, 2003: 32), tendo cada um deles a capacidade de “(...) ser ao mesmo tempo «vulgar» e «especial» (...)” (Savage et al., 2000: 117), avançamos com a hipótese de estes jovens não terem consumos culturais exclusivos em termos de legitimidade cultural, revelando sinais desse ecletismo não indistinto que, para Coulangeon (2011),

marcará hoje a fronteira simbólica entre as classes dominantes e as restantes.

Fruições culturais dos jovens das classes dominantes: entre a cultura de massas e a “alta” cultura

Um dos elementos estruturantes do quotidiano juvenil são as práticas de lazer e de sociabilidade que, sob formas diversas conforme os contextos de vida, contribuem para que os jovens levem a bom porto a “tarefa por excelência do adolescente” (Costa, 1997: 143): a construção da identidade psicossocial, assente numa conquista de autonomia face aos pais que tem como contraponto a sobrevalorização das redes amicais.

Tomando como pano de fundo e como plano comparativo a juventude portuguesa, analisaremos a adesão dos alunos quer às práticas culturais integradas na cultura de massas, quer às enquadradas na dita “cultura cultivada”.

Entre “os signos juvenis geracionais” (Pais, 2003: 126) que podemos considerar comuns à generalidade dos jovens contam-se a frequência de bares/café, o consumo televisivo, as idas ao cinema, o acesso à Internet e a música – práticas que, não obstante a sua generalização e massificação, admitem variações de intensidade e de “qualidade” em função, nomeadamente, do capital socioeconómico e cultural, até porque, como alerta Cuche, por muito grande que seja a padronização de um produto, “(...) a sua receção não pode ser uniforme e depende muito das particularidades culturais de cada grupo, bem como da situação que cada grupo conhece no momento da receção” (2003: 123). Os alunos destes colégios não se demarcam deste padrão de consumos mais massificados que estruturam as identidades juvenis, “transcendendo largamente as clivagens sociais” (Donnat, 2004: 90) por força, nomeadamente, do efeito socializador intrageracional do grupo de pares. Assim, mais de metade dos alunos por nós inquiridos (63,5 %) frequentam assiduamente os cafés e bares, aderindo a uma prática amplamente associada à “(...) busca de convívio para além do tempo escolar” (Fernandes et al., 2001: 241) que integra os hábitos da generalidade da população juvenil portuguesa (Gomes, 2003). A frequência do cinema também aproxima os nossos inquiridos dos restantes jovens portugueses. Identificada por Fernandes et al. como uma das “saídas culturais mais estruturadas” (2001: 256) dos jovens, a ida ao cinema é prática habitual de 64,3 % dos alunos inquiridos, que referem marcar presença nas salas de espetáculo algumas vezes por mês. Confirmando a menor recetividade dos mais jovens aos “valores clássicos” da história da Sétima Arte (Lopes, 2000: 231), os inquiridos elegem como obras cinematográficas favoritas filmes que

são representativos da difusão do consumo global pelos circuitos de distribuição cultural e que se afirmaram como sucessos de bilheteira pelo efeito de “macdonaldização” (Ritzer, 1993) da cultura. Deles salientamos, pela sua maior expressividade, *Crepúsculo* e *Harry Potter*.

No que diz respeito ao visionamento e ao recurso à Internet, concluímos que eles também são lares omnipresentes no quotidiano destes alunos, confirmando a força da “cultura do ecrã” (Donnat, 2009: 5): 63,7 % deles são espetadores diários de televisão e 62,2 % estão ligados, quotidianamente, à rede global, que tem nos jovens e nas classes sociais favorecidas os seus principais utilizadores, segundo o mesmo estudo.

Relativamente à música – uma outra constante lúdica no *estilo* de vida juvenil –, verificamos que 46,4 % dos nossos inquiridos dizem assistir a espetáculos musicais algumas vezes por mês ou algumas vezes por semana.

de preferências estão estilos musicais que ocupam a base da hierarquia da legitimidade cultural, como é o caso da popular “música pimba”, que não colhe a preferência de nenhum dos inquiridos.

Também no que diz respeito aos programas televisivos com maior audiência entre estes jovens, constatamos estar perante idêntica hibridez de consumos que oscilam entre o “erudito” (como os programas científicos, eleitos por 17,9 % dos alunos) e o “massificado” (caso das séries estrangeiras, vistas por 65,9 % dos inquiridos). Mas, tal como na música, os jovens revelam sinais de um ecletismo “esclarecido”, praticamente excluindo dos seus consumos televisivos programas associados ao “lixo cultural”, como é o caso dos *reality shows*, a que só 5 % dos inquiridos dizem assistir.

Os inquiridos demarcam-se ainda dos demais jovens, em termos de “práticas distintas e distintivas” (Bourdieu, 2001: 9), no que diz respeito à leitura e à frequência de exposições/museus ou

Tabela 3 ▶ Práticas culturais “massificadas”: ir a café/bares, ir ao cinema, ver Tv, navegar na Internet, ir a espetáculos musicais

	Todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Raramente	Nunca	Total
Ir a café/bares	16,9 %	46,6 %	28,1 %	7,4 %	1,1 %	100,0 % (N=474)
Ir ao cinema	1,5 %	20,5 %	64,3 %	13,3 %	0,4 %	100,0 % (N=474)
Ver TV	63,7 %	27,0 %	3,2 %	5,3 %	0,8 %	100,0 % (N=474)
Navegar na Internet	62,2 %	31,0 %	4,4 %	1,7 %	0,6 %	100,0 % (N=474)
Ir a espetáculos musicais	1,1 %	8,2 %	38,2 %	44,1 %	8,4 %	100,0 % (N=474)

Os estilos de música mais escolhidos como primeiras opções não têm, mais uma vez, os contornos da “clássica” distintividade bourdiana, confundindo-se com as preferências da restante população juvenil (Fernandes et al., 2001): *pop-rock* (37,1 %), *hip-hop/rap* (17,7 %) e *house/disco* (15 %). No entanto, surge em quarto lugar como estilo de música favorita um género musical alternativo que não poderá deixar de configurar um signo de distinção dos alunos destes colégios face ao restante universo adolescente: o *jazz/blues*, cujo gosto consegue estar ainda “(...) muito menos disseminado do que o gosto pela música clássica (...)” (Lopes, 2000: 264) e que é escolhido por 7,2 % dos inquiridos². Sendo uma opção musical ainda menos previsível na faixa etária dos inquiridos (Gomes, 2003), ela é, no entanto, compaginável com a sua origem de classe – PBIC e BD/BP –, confirmando as conclusões de Fernandes et al. (2001). Ausentes deste universo

de espetáculos mais consagrados, como é o caso do teatro.

A prática da leitura tem registado um declínio (Coulangeon, 2011). Donnat (2009) dá conta da tendência para a diminuição dos grandes e médios leitores e para o aumento dos não leitores de livros e jornais quotidianos, assinalando a participação ativa dos jovens no recuo deste tipo de leituras. Os hábitos de leitura, apesar do seu decréscimo entre as classes dominantes – hoje mais propensas a atividades culturais mundanas (Pinçon e Pinçon-Charlot, 2007) e mais pressionadas por um ritmo profissional que lhes retira disponibilidade temporal para ler (Coulangeon, 2011) – continuam mais frequentes entre os detentores de capitais culturais e económicos (Donnat, 2009; Coulangeon, 2011).

Questionámos os alunos sobre a regularidade com que liam através da variável “leitura de livros, revistas e jornais”. Pretendendo avaliar a frequência

e não os conteúdos das suas leituras, optámos por não desagregar essa variável, ainda que conscientes de que ela abarca produtos com diferentes graus de legitimidade cultural que importaria ter em conta no âmbito de uma análise mais fina do perfil de leitor destes jovens. As respostas evidenciam a vitalidade das suas práticas de leitura. Com efeito, ler é uma prática quotidiana para 34 % dos inquiridos e regular (algumas vezes por semana) para 32,9 % – resultados mais otimistas do que os obtidos por Gomes (2003) e por Fernandes et al. (2001) junto da juventude portuguesa.

Tabela 4 ▶ Ler (livros, revistas e jornais)

Todos os dias	34,0 %
Algumas vezes por semana	32,9 %
Algumas vezes por mês	16,8 %
Raramente	13,6 %
Nunca	2,8 %
Total	100,0 % (N=471)

Não constituindo a prática da leitura, *per se*, o único fator de distinção e sendo o indivíduo "(...) dotado de categorias de percepção, de esquemas classificatórios, de um gosto que lhe permitem estabelecer diferenças, discernir, distinguir" (Bourdieu, 2001: 10), procurámos saber junto dos nossos inquiridos quem são os seus autores literários preferidos. No topo das preferências de uma significativa percentagem de alunos encontramos autores consagrados – modernos (18,4 %), como Kundera ou Mia Couto, mas também clássicos (9,1 %), como Júlio Verne ou Gogol. O conhecimento de autores que, como estes, não integram os *curricula* parece evidenciar que a socialização escolar "formal" não é, para estes alunos, a única via de acesso à cultura cultivada. As iniciativas extracurriculares de âmbito cultural dinamizadas pelos colégios poderiam potenciar a formação das disposições de fruição da literatura consagrada. No entanto, a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre os resultados obtidos no colégio laico (que investe

ativamente na promoção de iniciativas culturais) e no religioso (mais direcionado para as atividades cívicas) leva-nos a relativizar o peso explicativo da socialização escolar e a admitir a preponderância da variável "pertença social".

Assinalamos que a maioria dos inquiridos – numa clara confirmação de que a lógica das homologias puras não é aplicável a um mundo plural em que o indivíduo se vê inserido em múltiplos contextos socializadores (Lahire, 2003) – se mostram permeáveis quer à cultura escolar, quer à cultura audiovisual e à "economia mediático-publicitária" (Donnat, 2004: 98), que são uma das marcas da contemporaneidade. Aproximando-se, neste domínio, do perfil de "consumidores culturais omnívoros" (Peterson e Kern, 1996), estes alunos conciliam gostos e práticas que são distintos em termos de legitimidade cultural. Com efeito, os inquiridos identificam maioritariamente como escritores favoritos autores "ao gosto legítimo", como os que constam dos programas escolares (33,1 %) – clássicos, como Luís de Camões ou Eça de Queirós, ou modernos, como Sophia de Mello Breyner ou José Saramago –, mas também são apreciadores de *bestsellers* (24,1 %) – da autoria de, por exemplo, Dan Brown ou Stephenie Meyer –, de obras literárias adaptadas ao cinema ou à televisão (9,4 %) – como as de Nicholas Sparks – e ainda de escritores oriundos do cenário mediático (5,9 %) – caso de José Rodrigues dos Santos ou de Miguel Sousa Tavares –, deixando-nos adivinhar o papel que os *mass media* desempenham na tessitura de uma "cultura global" que se impõe pela via da divulgação de conteúdos informativos e lúdicos ou da promoção e venda de "estilos de vida" (Waters, 2002) (Tabela 5).

A par da forte adesão dos jovens inquiridos às práticas de leitura juvenil, encontramos também, neste universo de discentes, outras práticas associadas à "alta cultura", como é o caso da frequência de exposições/museus ou da ida ao teatro, que verificamos serem incentivadas tanto no quadro familiar como em contexto escolar, numa sintonia socializadora entre casa e escola de que adiante falaremos.

Referenciada por Fernandes et al. (2001) como uma prática com uma adesão juvenil residual, a visita

Tabela 5 ▶ Escritores favoritos³

	Primeiro escritor favorito	Segundo escritor favorito	Terceiro escritor favorito
Consagrado clássico	9,1 %	9,3 %	13,3 %
Consagrado moderno	18,4 %	21,9 %	20,7 %
Autores mediáticos	5,9 %	6,0 %	5,9 %
Autores de bestseller	24,1 %	19,1 %	16,3 %
Autores ligados a séries e filmes	9,4 %	7,9 %	7,4 %
Consagrados lecionados na escola	33,1 %	35,8 %	36,3 %
Total	100,0 % (N= 320)	100,0 % (N=215)	100,0 % (N=135)

de exposições e museus é uma atividade regular entre os nossos discentes: 36,7 % frequentam estes espaços culturais algumas vezes por ano e 12,1 % no mínimo uma vez por mês. Também o teatro, cujo público é particularmente exíguo mesmo entre adultos (Conde, 1997), encontra nos colégios em análise um conjunto de frequentadores mais regulares do que os encontrados por Fernandes et al. (2001): quase metade dos nossos alunos (44,9 %) vai a espetáculos teatrais, 20,4 % deles uma vez por ano, 19,6 % algumas vezes por ano e 4,9 % pelo menos uma vez por mês. Se atendermos à pertença classista destes estudantes, esta adesão não é surpreendente, tendo em conta que eles integram as classes sociais que mais contribuem para os públicos de teatro e que são, justamente, as que ocupam o topo da hierarquia social (Conde, 1997) e que detêm, portanto, não só os capitais culturais mas também os recursos económicos exigidos por este tipo de consumo cultural (Bourdieu, 1979). Mais surpreendente é o facto de estarmos perante adolescentes e de o teatro ser uma prática cuja exigência em termos de "volume mínimo de capital informacional" (Lopes, 2000: 238) requer uma maturidade formativa dificilmente atingida na faixa etária dos nossos inquiridos.

Tabela 6 ▶ Visitar museus/exposições e ir ao teatro

	Pelo menos uma vez por mês	Algumas vezes por ano	Uma vez por ano	Raramente	Nunca	Total
Visitar exposições/museus	12,1 %	36,7 %	18,5 %	22,7 %	10,0 %	100,0 % (N=471)
Ir ao teatro	4,9 %	19,6 %	20,4 %	33,4 %	21,7 %	100,0 % (N=470)

Uma outra marca diferenciadora entre os alunos destes colégios e a generalidade dos jovens reside no facto de aqueles usufruírem, em grande número, da oportunidade de alargar os seus horizontes culturais através das viagens ao estrangeiro. Ainda que, por força das passagens aéreas *low-cost*, os principais destinos europeus tenham ficado à distância de um *click* pela Internet e a preços acessíveis a uma mais larga camada da população, as férias no estrangeiro não constituem ainda uma prática verdadeiramente massificada entre as famílias portuguesas, como se depreende pela reduzida percentagem de 7,9 % que, em 2009, passaram férias fora do país (Correia, 2011). Ora, quase metade dos nossos inquiridos (43,3 %) dizem deslocar-se além-fronteiras uma vez por ano e 31,4 % afirmam mesmo fazê-lo algumas vezes por ano – expressivas percentagens que nos remetem para a importância conferida pelas classes dominantes a "(...) estas fontes de aprendizagem, «ao vivo», dos grandes legados históricos da nossa civilização e, adicionalmente, [a] um dos mais inte-

ressantes meios de aquisição de disposições verdadeiramente cosmopolitas (...)" (Vieira, 2003: 540).

Tabela 7 ▶ Passar férias no estrangeiro

Pelo menos uma vez por mês	2,5 %
Algumas vezes por ano	31,4 %
Uma vez por ano	43,3 %
Raramente	17,2 %
Nunca	5,5 %
Total	100,0 % (N=471)

O papel da socialização escolar e familiar na inculcação de disposições favoráveis a consumos culturais distintivos

A socialização familiar não deixará de contribuir para a aquisição de disposições culturais que, como lembram Bourdieu e Passeron, não são produto de um "milagre da predestinação" (1974: 63). As palavras de uma mãe são, a esse título, elucidativas: "Tivemos uma saída à ópera e fizemos uma saída ao teatro, mas tudo obrigado, não é?, não foram eles que quiseram ir. E também acho que fizemos uma saída (...) aos museus, mas tudo obrigado, com eles

a resmungar e nós a desligar-lhes os telemóveis e a empurrá-los e a dizer-lhes que é tudo fantástico e eles a dizerem que é tudo uma «seca» (...) (colégio religioso, BEP, 42 anos). Se a estimulação familiar às práticas culturais consagradas constitui uma marca visível de distinção classista, a posse de bens culturais também configura um símbolo distintivo de classe. De entre a multiplicidade de bens culturais que admitimos estarem acessíveis aos nossos alunos, optámos por incidir a nossa análise sobre as bibliotecas domésticas. Estando nós perante famílias com elevado capital cultural e sabendo nós que "(...) as práticas de leitura tornam-se mais intensas à medida que sobe quer o capital escolar de origem, quer o capital escolar adquirido (...)" (Lopes, 2000: 282), esperávamos que a cultura escrita tivesse forte presença no universo doméstico dos inquiridos. As hipóteses teóricas iniciais foram confirmadas. Quando inquiridos sobre o número de livros – não escolares – que constam das suas bibliotecas domésticas, os estudantes a responder "menos

de 50 obras" totalizam a residual percentagem de 3,6 %. A maioria dos jovens (63,3 %) dizem, pelo contrário, dispor de uma biblioteca com o mínimo de 300 livros, 38 % dos quais diz mesmo possuir 500 ou mais obras. A presença de livros em casa não deixará de proporcionar a estes jovens ganhos de distinção (Bourdieu, 1979) ao nível da familiaridade com a cultura escolarmente valorizada, ainda que, segundo Lahire (2008), a mera posse de bens culturais em contexto familiar não seja suficiente para a construção de competências culturais. Para que ela se concretize, são necessárias outras condições no plano da configuração familiar, nomeadamente em termos de disponibilidade objetiva e subjetiva dos pais. Estas condições parecem verificar-se nestas famílias que, em entrevista, nos falam do tempo consagrado ao acompanhamento dos filhos, da preocupação com a sua formação cultural no quadro de uma educação que pretendem holística e da sua mobilização para os ajudar a "construir suas próprias disposições culturais" (Lahire, 2008: 339), nomeadamente incentivando-os a ler, a frequentar museus ou concertos de música clássica.

Acresce que quando a socialização familiar encontra prolongamento na socialização escolar aumentam as probabilidades da eficácia socializadora. Isso poderá explicar o facto de ser no colégio laico, onde a dimensão artística é mais estimulada, que encontramos alunos mais implicados na vida cultural. São eles, por exemplo, os que, em maior número, referem ir a exposições/museus: apenas 8,2 % e 20 % dizem, respetivamente, nunca e raramente frequentarem estes locais, percentagens que, na escola religiosa, sobem para, respetivamente, 13,3 % e 27,7 %. Assim, os alunos do colégio laico relatam-nos, com entusiasmo, algumas das iniciativas da sua escola para que "(...) arte e educação, associadas, contribuam para dar mais sentido às aprendizagens humanas transformadoras e mudancistas (...)" (Antunes e Padilha, 2010: 104): "Veio agora o Vieira Nery falar de música, o colégio dá-nos esses aspetos assim mais... que contribuem para a nossa formação cultural, eu acho" (aluna, colégio laico, PBIC, 17 anos). Os alunos do colégio religioso, pelo contrário, são de opinião de que a sua escola "(...) põe a área de Artes um bocado de parte" (aluna, BEP, 17 anos). Partilhando uma representação social estereotipada do "artista" – cujo perfil "excêntrico, irreverente" e cujo "temperamento [...] especial (...) custa, a quem não é artista, compreender" (aluno 4^a, BDP, 17 anos) –, eles legitimam o fechamento do colégio ao mundo das artes. Como lembram, "(...) o colégio é muito tradicional, fixa-se imenso nas ideias e, basicamente, a Arte é o que inova, é inovador e é o que cria novos valores. E eu acho que há um bocado receio disso!" (aluno3, BDP, 17 anos).

Esta perceção dos adolescentes de ambos os colégios é corroborada pelos pais. Enquanto no

colégio religioso estes nos dizem que ali "(...) há pouca preocupação com aquilo que se chamam as Artes" (Presidente da Associação de Pais), na escola laica há pais que chegam a identificar a educação artística como uma das motivações para a escolha do colégio, como admite uma das mães: "era muito importante a questão do apelo para as questões culturais e logo, desde o início, perceber o tipo de visitas que eles tinham – que a maior parte são a museus – e a preocupação que têm em visitar exposições temporárias que, depois, vão ter esse cunho" (PBIC, 32 anos).

As nossas observações diretas no terreno confirmam o vigor do colégio laico na dinamização de atividades de promoção e de divulgação cultural: elas vão desde a singela afixação, nas paredes do edifício escolar, de poemas de autores consagrados da literatura nacional – devidamente acompanhados pelas respetivas biografias – ou de reproduções pictóricas de reconhecidos artistas, até à realização de eventos congregadores de toda a comunidade educativa, de que são exemplo as Semanas Temáticas das Artes e a da Literatura, para as quais são convidadas figuras relevantes da vida cultural. Levando à prática uma das propostas de Bourdieu (1987) para o ensino do futuro, o colégio laico, através da promoção do contacto direto dos seus alunos com personalidades externas à escola, procura estimular a sua recetividade ao património das Artes e das Letras – uma prática colegial difundida desde a sua fundação, como nos dá conta o mais antigo docente da escola: "este colégio nasceu de gente de Cultura. Talvez não saiba mas este colégio realizou exposições onde, entre outros, expôs o Júlio Pomar, onde entre outros expôs o Álvaro Cunhal". Ainda hoje é visível a preocupação da Diretora em manter viva essa "chama artística", procurando não restringir a ação da escola à transmissão teórica da cultura académica, ou, como defende, "não fazer só os alunos serem excelentes alunos mas, depois, não terem o menor conhecimento da Literatura, da Poesia, de uma exposição de Pintura, dum Concerto. Portanto, procuramos que seja uma cultura humanista, em todas as suas vertentes". Para a concretização desta meta, a Arte e as Letras não só vêm ao colégio, como o colégio vai até elas, logo desde os primeiros anos de escolarização: "Nós procuramos sempre isso, desde a mais tenra infância: levar os miúdos a..., enfim, visitas de estudo no âmbito cultural, por exemplo, museus, ateliers..." (Diretora do colégio laico). As exposições dos trabalhos pictóricos realizados pelos alunos da pré-primária, com que o ginásio é engalanado nos dias das cerimónias festivas da escola, como pudemos apreciar, parece provar que a sensibilização para as artes se inicia, pela *praxis*, logo no ensino infantil. Como nos foi explicando a nossa acompanhante institucional, enquanto íamos apreciando os trabalhos expostos,

os pequenos “artistas” tinham sido incentivados a uma recriação pessoal que tivera como ponto de partida o contacto direto com obras de alguns dos pintores consagrados do campo artístico.

Também o teatro integra a socialização escolar deste colégio, que o promove, desde logo, enquanto atividade extracurricular. As “artes do palco”, sob a forma de arte declamatória ou teatral, remontam, aliás, ao tempo do fundador deste estabelecimento de ensino, como nos diz um dos alunos da década de 40, recordando, com emoção, as atuações no exterior do colégio: “eu tive aulas de «bem-dizer» e quem é que dava as aulas de «bem-dizer»? Não era uma pessoa qualquer, era um ator de teatro, um *diseur*, da altura, que se chamava o (...). Um dos grandes *diseurs* portugueses, ao nível do Villaret, por exemplo! E isso foi muito interessante, porque nos ensinava, para já, a ler textos de autores – olhe, por exemplo, o Gil Vicente. O Gil Vicente foi todo lido com ele. Lido e representado, para atingir o que era este colégio. (...) Então, fazia-se sempre uma representação de teatro. Uma vez foi na Torre de Belém e duas no Teatro Trindade. Lembro-me que foi Almeida Garrett” (BDP, 79 anos). A tradição dramática ainda hoje se mantém viva, como pudemos constatar em eventos como a Semana das Artes e da Literatura, durante a qual foi levada à cena a habitual representação teatral discente.

Apesar de a pedagogia inaciana ter na dramaturgia um importante aliado educativo ao serviço da finalidade última da formação jesuítica que é a educação integral, o teatro carece de visibilidade nos discursos dos agentes educativos do colégio religioso, diluindo-se face à proeminência de outras atividades, nomeadamente as de âmbito desportivo, como pudemos testemunhar na Festa das Famílias – o maior e mais importante evento desta escola que, durante três dias, reúne toda a comunidade educativa (alunos, pais, professores, funcionários não docentes, antigos alunos...).

A adesão dos jovens à cultura “cultivada” traz, pois, como demonstrámos, a marca da socialização familiar e escolar.

O ecletismo esclarecido como operador simbólico de distinção: notas conclusivas

Enquadrada num estudo mais amplo sobre o sucesso educativo em dois colégios privados, esta análise sobre as práticas culturais dos jovens destas escolas propõe, sem pretensões de exaustividade, abrir pistas de reflexão sobre o ecletismo cultural das classes dominantes – o novo signo de distinção classista (Coulangeon, 2011) que é, afinal, expressão das múltiplas e complexas permeabilidades socializadoras. Nem mesmo o *continuum* socializador entre família e escola e a seletividade social dos contactos entre pares – matizados, ou mesmo inexistentes,

noutros grupos sociais – garantem, como pudemos verificar, a impermeabilidade dos “gostos distintivos” aos “gostos vulgares”. Assim, se estes jovens revelam a interiorização do legado de uma educação *distintiva* – aderindo às práticas de leitura, visitando museus/exposições, frequentando salas de teatro ou viajando frequentemente para o estrangeiro –, não estão imunes, pese embora o maior fechamento dos *locus* de interação e de educação em que se movem, a gostos e consumos massificados, como é o caso do visionamento de filmes “comerciais” e das populares séries televisivas norte-americanas, da leitura de *bestsellers* ou do recurso à Internet. Estas práticas – frequentes ou mesmo quotidianas – dos nossos inquiridos integram-se, como vimos, no quadro dos consumos culturais globalizados e massificados que constituem, na atualidade, um “traço” geracional e “transclassista”.

Impõe-se, pois, na linha das recentes teorizações, um reequacionamento crítico das teses bourdianas. Como, já na década de 70, observara DiMaggio (1987), não faltam razões para relativizar a “lógica” das homologias puras, perspetivada do ponto de vista quer das classes com mais capitais (como aqui procurámos fazer), quer das classes populares. Isso porque, como lembra, nem o gosto se adquire, unicamente, por via familiar nem o domínio dos códigos culturais da “alta cultura” é condição *sine qua non* para frequentar e apreciar esse tipo de manifestações culturais, o que põe em causa a relação determinista bourdiana entre capital cultural e prática cultural.

Diríamos, assim, com Lahire (2003), que nem o “homem plural” de hoje – produto da incorporação de uma multiplicidade, em interpenetração, de esquemas de perceção, de experiências e de modelos de socialização – é passível de apreensão, em toda a sua complexidade e heterogeneidade, por um conceito rígido de *habitus*, nem a coerência e a homogeneidade dos esquemas interiorizados constituem a regra, mas antes a exceção. Parecem inegáveis as limitações explicativas das teses bourdianas quando aplicadas a uma sociedade que, como a atual, se caracteriza pela diversidade comportamental em termos de práticas – nomeadamente culturais – e por um esbatimento da uniformização intragrupal desses consumos (Lopes, 2000). Hoje, a homogeneidade, em termos de legitimidade cultural, dos gostos e das atividades das classes dominantes cedeu lugar a um novo operador de distinção classista: o ecletismo “esclarecido” (e não casuístico) das preferências e dos lazeres culturais. Eis o que um olhar sobre as práticas culturais destes “herdeiros” nos pareceu comprovar.

Notas

- ¹ Esta investigação sociológica foi levada a cabo no âmbito de uma tese de doutoramento realizada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- ² Contrariamente aos dados de Lopes (2000), há mais alunos destes colégios a escolher, como estilo musical favorito, o *jazz/blues* do que a música clássica.
- ³ Pedimos aos inquiridos que indicassem três escritores favoritos. Perante a heterogeneidade dos nomes, codificamos as respostas em seis grupos: escritores "consagrados" (reconhecidos pelos especialistas do seu *campo*), subdivididos em "modernos" ou "clássicos", conforme são ou não contemporâneos; autores mediáticos (figuras dos *mass media*, como jornalistas, comentadores); "autores de *bestseller*" (aqueles que o mercado consagrou pelo êxito de vendas); "autores ligados a séries e filmes" (cujas obras estão associadas à produção televisiva e cinematográfica); "autores consagrados lecionados na escola" (integrados nos *curricula*).
- ⁴ A atribuição de um número serve para distinguir os entrevistados com idênticas características sociográficas.

Bibliografia

- ANTUNES, A. e P. Padilha (2010), *Educação Cidadã, educação integral: fundamentos e práticas*, São Paulo, Ed. L. Paulo Freire.
- BOURDIEU, P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1987), "Propostas para o ensino do futuro", *Cadernos de Ciências Sociais*, 5, pp. 101-120.
- BOURDIEU, P. (1989), *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (2001), *Razões práticas*, Oeiras, Celta Editora.
- BOURDIEU, P. e J.-C. Passeron (1974), *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Editorial Vega.
- CONDE, I. (1997), "Cenários de práticas culturais em Portugal (1979-1995)", *Sociologia, problemas e práticas*, 23, pp. 117-188.
- COSTA, M. E. (1997) "Desenvolvimento da identidade em contexto escolar", in B. P. Campos (org.), *Educação e desenvolvimento pessoal e social*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 143-173.
- COULANGEON, P. (2011), *Les métamorphoses de la distinction. Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Grasset.
- CUCHE, D. (2003), *A noção de cultura nas ciências sociais*, Lisboa, Fim de Século.
- DIMAGGIO, P. (1987), "Classification in Art", *American Sociological Review*, 52 (4), pp. 440-455.
- DONNAT, O. (2004), "Les univers culturels des Français", *Sociologie et Sociétés*, XXXVI (1), pp. 87-103.
- DONNAT, O. (2009), "Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique", *Culture Études*, 5, pp. 1-12.
- ESTÊVÃO, C. (1998), "A construção da autonomia e a autonomia da gestão nas escolas privadas", *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (1), pp. 23-35.
- FERNANDES, A. T., et al. (2001), *Estudantes do Ensino Superior no Porto. Representações e práticas culturais*, Porto, Edições Afrontamento.
- GOMES, R. (2003), "Sociografia dos lazeres e práticas culturais dos jovens portugueses", in J. M. Pais, et al. (org.), *Condutas de Risco, Práticas Culturais e Atitudes perante o Corpo*, Oeiras, Celta Editora, pp. 167-263.
- LAHIRE, B. (2003), *O homem plural*, Lisboa, Instituto Piaget.
- LAHIRE, B. (2008), *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*, São Paulo, Ática.
- LOPES, J. T. (2000), *A cidade e a cultura. Um estudo sobre práticas culturais urbanas*, Porto, Edições Afrontamento.
- PAIS, J. M. (2003), *Culturas juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- PERRENOUD, P. (1995), *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, Porto, Porto Editora.
- PETERSON, R. A. e R. M. Kern (1996), "Changing highbrow taste from snob to omnivore", *American Sociological Review*, 61 (5), pp. 900-907.
- PINÇON, M. e M. Pinçon-Charlot (1998), *Grandes fortunes: dynasties familiales et formes de richesse en France*, Paris, Éditions Payot.
- PINÇON, M. e M. Pinçon-Charlot (2007), *Sociologie de la bourgeoisie*, Paris, La Découverte.
- RITZER, G. (1993), *The McDonaldization of society: an investigation into the changing character of contemporary social life*, Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- SAVAGE, M., et al. (2000), "Individualization and cultural distinction", in M. Savage (org.), *Class analysis and social transformation*, Buckingham, Open University Press, pp. 101-120.
- VAN ZANTEN, A. (2009), "Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180 (5), pp. 25-34.
- VIEIRA, M. M. (2003), *Educar herdeiros. Práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- WATERS, M. (2002), *Globalização*, Oeiras, Celta Editora.

Artigo de jornal:

- CORREIA, R. A. (2011) "Crise leva portugueses a cortar nas férias e a vigiar o orçamento das viagens", *Público*, 6 março, pp. 20-21.

NOVAS PERSPETIVAS SOBRE AS IDENTIDADES DE CLASSE

José Cavaleiro Rodrigues

■ Escola Superior de Comunicação Social – Instituto Politécnico de Lisboa; CRIA – Centro em Rede de Investigação em Antropologia (jrodrigues@escs.ipl.pt)

Resumo

Há mais de uma década começou a formar-se um movimento de reconversão nos estudos sobre as classes sociais, orientado pela ideia de que é preciso dar mais relevo aos processos culturais, à formação de identidades, ao gosto e à expressão de modos de vida e proceder ao exame direto da maneira como as posições de classe são vividas. Nesta perspetiva, as culturas de classe deixam de designar apenas tipos de comportamento próprios de grupos de desigualdade e passam a ser vistas também como modos de diferenciação, em que as categorias de classe operam através de distinções individualizadas e comparações relacionais com membros de outras classes. O que o conceito de identidade de classe quer agora indicar é um sentido das distâncias sociais dentro das hierarquias, que recorre às diferenças culturais para se exprimir. Este texto recenseia os desenvolvimentos teóricos e as bases empíricas desta linha de trabalho, emergente na sociologia britânica a partir do final da década de 90, com as propostas de autores como Savage, Skeggs, Reay, ou Bottero, entre outros.

Palavras-chave: teoria social; classes sociais; identidades de classe

Abstract

More than a decade ago, a small group of social class researchers started looking for new ways of addressing the question of inequality, in a movement guided by the idea that we need to give more thought to cultural processes, the formation of identities, the expression of taste and ways of life, and to examine how class positions are actually performed in everyday social practice. The concept of class culture is no longer attached to specific forms of behavior and is now seen as a mode of differentiation in which categories of class distinction operate through individual and relational comparisons with members of other classes. A class identity becomes a sense of social distance within these hierarchies, which draws on cultural differences to be expressed. This text resumes the theoretical developments and empirical bases of this line of work, emerging in British Sociology since the late 90's, with proposals signed by Savage, Skeggs, Reay, and Bottero, amongst others.

Keywords: social theory; social classes; identities of class

A sociologia britânica integra, desde o final da última década do século XX, um movimento de renovação da análise das classes que, indo além das orientações mais tradicionais e dominantes nos debates sobre as estruturas de desigualdade, tem ensaiado abordagens que vêm enfatizar a importância dos referentes culturais na demarcação e reconhecimento de posições e o modo como as classes são vividas e experienciadas no dia-a-dia, em planos simultaneamente coletivos e individuais. Partindo de conceptualizações das desigualdades de classe nem sempre coincidentes, o que unifica este conjunto de autores é, antes de mais, situarem as

suas análises na observação das práticas de interação quotidianas e nas representações vulgares dos sujeitos, facto que justifica a associação desta perspetiva à investigação daquilo que genericamente é apelidado de "identidades de classe".

O interesse por estas dimensões, ditas subjetivas, sempre existiu na sociologia das classes e da estratificação, ainda que as perspetivas prevaletentes no passado usassem linguagens e mantivessem objetivos distintos. A análise tradicional assentava num modelo "Estrutura-Consciência-Ação" (Savage, 2000: 26), em que as estruturas eram vistas como conduzindo a ação através de formas particulares

de consciência de classe, o mesmo é dizer, pressupunha-se a necessidade da existência de grupos com a noção de si próprios e dos seus interesses e, portanto, a existência de identidades intermediando a relação entre condições estruturais e formas de ação. As grandes questões teóricas giravam em torno da consciência de classe, particularmente da consciência que os trabalhadores tinham da sua pertença a uma classe e da sua inserção numa estrutura de classes e, depois disso, em saber em que medida é que os mesmos trabalhadores se mobilizavam para defender os seus interesses de forma organizada. Dentro desta lógica, as identidades de classe figuravam menos como um problema autónomo do que como uma tradução empírica das questões de fundo colocadas pela consistência e coesão demonstradas pelas consciências de classe.

É durante os anos 50 que nos surgem as primeiras investigações dedicadas especificamente às identidades e ao significado que as pertenças de classe tinham para a vida dos trabalhadores industriais e das suas famílias. Seguindo uma abordagem típica dos estudos de comunidade, estes trabalhos desenvolvidos em Inglaterra (Dennis e Henriques, 1970; Young e Willmott, 1983) procuravam identificar diretamente as marcas de classe em várias dimensões da vida quotidiana, desde as baixas remunerações do trabalho à precariedade dos alojamentos e à exiguidade de acesso a bens materiais, condições consideradas decisivas para o desenvolvimento de sentimentos e laços de solidariedade nos locais de trabalho e nas áreas de residência e para a existência de uma forte consciência operária e de oposição às classes proprietárias e aos seus modos de vida.

Não deixa de ser irónico o facto de estes estudos se realizarem exatamente no momento em que as estruturas produtivas e socioprofissionais europeias apresentavam sinais inequívocos de mudança. Eles permitem-nos hoje resgatar a memória de um operariado tradicional que começava a desaparecer e a ser substituído por um novo segmento de trabalhadores com mais qualificações, mais bem remunerados, cujo nível de vida fazia despertar aspirações ao consumo. Chegou-se a pensar na época que estes novos membros das classes trabalhadoras, por serem privilegiados relativamente aos seus antepassados, se veriam a si próprios como parte das classes médias, procurando emular os modos de vida do grupo que se estaria tornar a sua referência social. A “tese do aburguesamento”, como ficou conhecida, foi posteriormente refutada pela análise sociológica, em particular por Goldthorpe e Lockwood em *The Affluent Worker* (1969). Nesta obra, os autores reconheciam a importância das mudanças sociais ocorridas, mas refutavam a suposta promoção da classe operária às classes médias, bem como a tentativa de explicar essa integração ligando-a ao crescimento da riqueza disponível.

Para eles, as verdadeiras mudanças encontravam-se nos comportamentos e no imaginário das classes operárias, nomeadamente numa visão mais instrumental do trabalho que estaria ligada à alteração das condições laborais e numa certa privatização dos modos de vida, em resultado da melhoria dos padrões habitacionais. Assinalavam igualmente a tendência dos novos operários para diferenciar as classes de acordo com os níveis de rendimentos e os estilos de vida e para aplicarem esses mesmos critérios materialistas ao tratar de se fazer incluir numa classe média alargada na qual reuniam todos os trabalhadores, sem respeitarem a divisão clássica entre trabalho manual e não-manual. Na sua visão das desigualdades não caberia a consciência de uma identidade e de interesses próprios, como acontecia com o operariado tradicional, mas sim uma valorização das aspirações materiais e a aceitação da ordem estabelecida.

The Affluent Worker foi uma obra controversa na época em que foi editada, mas acabou por se tornar um marco na investigação sobre as classes sociais. Nos anos que se lhe seguiram, as investigações produzidas na sua senda reforçaram as dúvidas sobre a capacidade de os membros das classes trabalhadoras defenderem uma imagem clara e consistente do conjunto da estrutura de classes e da posição por si ocupada nessa estrutura, enquanto, simultaneamente, se ia instalando a convicção entre os especialistas de que a ambivalência seria o traço definidor do posicionamento dos trabalhadores face às desigualdades e aos sistemas sociopolíticos que as sustentam. Na opinião de autores como Devine (2004: 194), o consenso gerado acerca da ambivalência das classes trabalhadoras justificaria só por si o impasse em que se caiu desde então no estudo da consciência de classe. Dos finais dos anos 80 a esta parte, o debate é definitivamente reorientado pela passagem para primeiro plano do conceito de identidade e pela incerteza sobre a relevância que as classes continuam ou não a ter enquanto base para a identificação social.

A década de 80 mal tinha começado quando, de fora da área de especialidade, começaram a fazer-se ouvir os primeiros ecos de teses que proclamavam o declínio das identidades de classe. Segundo estas teorizações, o enfraquecimento das identidades fundadas nas pertenças de classe seria um dos aspetos fundamentais das profundas transformações sociais e culturais contemporâneas que decorreriam da ultrapassagem histórica do antigo paradigma de relações das sociedades capitalistas e industriais. Entre os autores que defendem o ponto de vista da passagem a uma nova fase da modernidade, uma “modernidade líquida”, ou o advento de uma “modernidade tardia”, temos, respectivamente, Bauman e Giddens. Não fazendo propriamente parte de uma mesma corrente de pensamento, os dois sociólogos

pouco têm em comum além de prognosticarem a chegada de um tempo de dissolução dos referenciais de classe. Vejamos, separadamente, algumas das ideias que propõem.

Bauman (1982; 1989) identifica a individualidade e a liberdade como valores matriciais da modernidade, necessidades estabelecidas por um contexto societário em que “tendo quebrado todas as grilhetas que amarravam as pessoas quase definitivamente a posições impostas, os tempos modernos encontram indivíduos com a tarefa crucial de construir a sua própria identidade social” (1989: 101). Com a passagem à modernidade tardia, verifica-se uma nova expansão das condições de liberdade em que se processa a autoafirmação pessoal, facto que, na perspetiva do autor, resulta da transferência da competição identitária da área da produção material para a esfera do consumo. A competição que decorre através das atividades de consumo é mais livre porque, podendo continuar a envolver objetos materiais, se joga sobretudo no domínio simbólico: o que está em causa, mais do que a simples posse de bens, é a distinção proporcionada pelos símbolos de prestígio que se conquistam.

A este nível, há alguma compatibilidade entre as propostas de Giddens (1992; 1994) e as de Bauman. Temos de novo as condições impostas pela ordem pós-tradicional da modernidade líquida como pano de fundo sobre o qual decorrem as transformações nas formas de estruturação da identidade pessoal, mas a palavra-chave para entender estes processos é agora “reflexividade”. Ou seja, perante contextos sociais em que se multiplicam as opções possíveis, crescem em número e complexidade os riscos que têm de ser avaliados e filtrados através da mobilização de sistemas abstratos e do conhecimento pericial, tarefas que exigem da parte dos indivíduos um “planeamento da vida organizado de modo reflexivo” (1994: 5). As escolhas que reflexivamente há que realizar são entre estilos de vida, uma vez que, segundo Giddens, “por causa da «abertura» da vida social de hoje, da pluralização de contextos de ação e da diversidade de «autoridades», a escolha de um estilo de vida tem uma importância crescente na constituição da autoidentidade e da atividade quotidiana” (1994: 5).

Tanto Giddens como Bauman reconhecem e tentam enquadrar as antigas formas de desigualdade material nas suas teorias de formação da identidade, mas fazem-no de uma forma que não é completamente esclarecedora. Para Giddens, “as divisões de classe e outras linhas fundamentais de desigualdade, tais como as que se relacionam com o género ou a etnicidade, podem em parte ser definidas em termos de acesso diferenciado a formas de autorrealização e capacitação” (1994: 5). Mesmo os pobres, impossibilitados de escolher estilos de vida, não estariam absolutamente fora do sistema,

uma vez que “estilo de vida” se refere também “a decisões tomadas e cursos de ação seguidos em condições de constrangimento material extremo” (1994: 5). A autonomia concedida ao projeto reflexivo do *self* cria uma tensão face às determinantes das estruturas de desigualdade que Giddens não resolve, deixando de algum modo a impressão de que a busca e a manipulação expressiva de estilos de vida pode recobrir e absorver os traços das pertenças de classe e étnicas, ou mesmo os marcadores de exclusão, na formulação de identidades.

Quanto a Bauman, a estabilidade das conclusões não disfarça indícios contraditórios que ficam por clarificar na análise. A sua caracterização inicial do mercado de consumo como um espaço de liberdade “que pode ser usado por toda a gente” (1989: 102), onde “todos os fregueses podem ser ganhadores ao mesmo tempo”, porque “as identidades não são bens escassos” (1989: 103), é desmontada e negada posteriormente quando introduz na análise os pobres. O estado de pobreza absoluta dos materialmente destituídos corresponde a uma condição social de exclusão “causada principalmente pela inaptidão para desempenhar o papel de consumidor, e depois confirmada, legalmente corroborada e burocraticamente institucionalizada, como condição de heteronomia e de não-liberdade” (1989: 136). Estes pobres veem-se privados da liberdade de se afirmarem através do consumo e, simultaneamente, condenados a viverem com uma identidade diminuída e a “procurar refúgio em casa, que passa a servir de sítio que protege da ameaça real ou imaginária da condenação comunal, do ridículo ou da compaixão” (1989: 137). Mas a pobreza é uma situação muito mais abrangente na sociedade de consumo. Aos primeiros, pobres “reprimidos”, juntam-se todos os “seduzidos”, aqueles que terão sempre muito menos do que aquilo que desejam e que transformam “a esmagadora maioria do resto da população em «subjetivamente pobre»” (1989: 155). Finalmente, e ao contrário do que se poderia esperar, o consumo para Bauman não cria uma sociedade de indivíduos livres e autónomos, antes redireciona e restringe a competição identitária e torna a liberdade um privilégio de poucos. Desaparecidas as classes, persistem as desigualdades no tempo da modernidade líquida. A sociedade é agora estratificada pelo consumo e a liberdade de escolha – ou a sua ausência – torna-se o critério de colocação nas hierarquias, de definição das identidades sociais e da exclusão de grande parte dos consumidores.

Ao mesmo tempo que Giddens e Bauman publicavam estas teses, outras vozes, provenientes de quadrantes diversos, repetiam com argumentos próprios a mesma ideia do fim das classes, chamando a atenção quer para a desatualização ou exaustão do conceito (Pahl, 1989), quer para o desaparecimento das classes enquanto principal fator de ação coletiva

(Pakulski e Waters, 1996). Na sociologia das classes estas interpelações mais não geraram no imediato do que acusações de inconsistência e a denúncia do caráter antagonista dos seus autores face à teoria das classes. Argumentos mais substanciais, da parte daqueles que continuam a acreditar que as desigualdades de classe constituem ainda hoje um dos principais fatores de estruturação das relações sociais, hão de aparecer mais tarde, sobretudo no quadro de um processo alargado de discussão em torno do conceito de classe e da necessidade de redirecionar a sua análise e encontrar novas manifestações da sua presença e intervenção nas sociedades contemporâneas (Savage, 2000; Skeggs, 2004; Atkinson, 2007; 2008).

A questão do apagamento identitário das classes

Recentremo-nos então no contexto em que, na viragem para os anos 90, a evolução dos estudos sobre as subjetividades de classe se faz pela entrada em cena de pesquisas que privilegiam as autorrepresentações e a maneira como os atores se identificam em relação a um conjunto de grupos de desigualdade socialmente reconhecidos.

Os investigadores que avançam para o terreno com pesquisas conduzidas segundo esta ótica são Marshall (1988) e Devine (1992). Separadamente, ambos detetam a presença entre os trabalhadores britânicos de representações muito fortes acerca da existência de divisões de classe na sua sociedade e a capacidade para identificarem com maior ou menor clareza as posições de classe por si ocupadas. No caso de Marshall as identificações são firmes, enquanto no de Devine se revelavam alguns sinais de ambiguidade, patentes nos sentimentos de desconforto em relação ao tema das classes ou dos estatutos a elas associados, bem como na descrição da estrutura de classes em termos de riqueza ou níveis de vida. As identidades retratadas apresentavam ainda como traço comum o seu prolongamento na esfera política, através das tendências de voto e na maior proximidade em relação a determinadas forças políticas e sindicais, mas não davam origem a formas mais ativas de mobilização. Estes dados provaram aos olhos destes investigadores que, apesar das profundas transformações socioeconómicas registadas durante a segunda metade do século, as classes mantinham toda a atualidade como fator poderoso de identificação para os trabalhadores. Mesmo os sinais, por vezes perceptíveis, de ambivalência nas identificações poderiam ser justificados pela natureza fraturada e conflitual de tudo o que é do domínio político nas sociedades pluralistas e democraticamente regidas.

Os resultados apresentados por Devine e Marshall viriam a ser contraditados meia dúzia de

anos mais tarde. Estudos sucessivos publicados nos últimos anos da década de 90 (Skeggs, 1997; Reay, 1998a; 1998b; Savage, 2000) revelaram atitudes, por parte dos inquiridos, invariavelmente ambíguas em relação às categorias de classe, e relutância em reclamar ou assumir com firmeza qualquer identidade de classe. Embora não tivessem dificuldade em reconhecer a persistência de dimensões de desigualdade ou em se pronunciarem sobre as classes de um ponto de vista político, resistiam quando se tratava de definir a sua própria posição e chegavam, em alguns casos, a recusar qualquer tipo de identificação. No primeiro dos estudos mencionados (Skeggs, 1997), a população estudada tem a particularidade de ser composta por jovens mulheres trabalhadoras e, ao introduzir a variável género, remete-nos também para esse outro nível de constrangimento representado pela condição feminina e para o modo como o mesmo afeta as perceções de classe. Segundo a autora, as mulheres com quem trabalhou procuravam dissimular ao máximo a sua pertença à classe trabalhadora, na presunção de que os estigmas e as imputações de caráter moral que, de acordo com as suas representações, incidiam sobre esta categoria resultariam inevitavelmente em prejuízo identitário para quem se dispusesse a assumir essa condição. O distanciamento em relação à classe de pertença objetiva era construído por meio de sinais de respeitabilidade que podiam ser acumulados em diferentes domínios, investindo na maneira de vestir, na decoração das casas e na educação dos filhos. Ainda que estes comportamentos remetessem diretamente para a influência de um grupo de referência concreto, as mulheres repudiavam igualmente a identificação com as classes médias, que apelidavam de pretensiosas. O que subjaz a esta projeção identitária não é uma vontade frustrada de se verem confundidas com a classe média, mas o desejo da parte das mulheres de conquistarem a valorização e o respeito com os quais a patologização da classe trabalhadora é manifestamente incompatível. A autora é categórica quanto a este aspeto: "As mulheres podem desidentificar-se relativamente à classe trabalhadora mas isto não significa que queiram assumir por completo a pertença à classe média" (Skeggs, 1997: 93). Estaremos, assim pensa Skeggs, perante uma atitude que é de ordem política, de oposição às arbitrariedades das categorizações sociais, mas que simultaneamente prova como nas lutas pela identidade não é possível escapar ao poder das classes.

Num segundo trabalho, da autoria de Reay, encontramos relatos e uma análise largamente coincidentes com Skeggs. A abordagem às relações entre mulheres e classes sociais é feita, neste caso, por um ângulo particular que tem que ver com o envolvimento das mães na educação escolar dos filhos. Numa amostra mista, constituída por mulhe-

res de classe trabalhadora e de classe média, as identificações em termos de classe constroem-se indiretamente através de discursos de identidade e diferença, que se servem, por exemplo, do tema da patologização de certos comportamentos e grupos para marcarem posições. Opções mais claras de autoidentificação só surgem, na maioria dos casos, quando solicitadas de modo explícito e adotam a mesma linguagem de distinção entre “pessoas como nós” e “pessoas diferentes de nós”. É à mesma terminologia que se recorre para dar conta da incapacidade em lidar com a instituição escolar e tirar partido dos recursos que distribui: “a maioria das mães da classe trabalhadora e das mães que tendo origem na classe trabalhadora se consideravam da classe média ou sem classe usavam a retórica de «pessoas como nós» para narrativamente criarem uma imagem contrastante de outros mais privilegiados e deste modo explicarem porque é que lhes podia ser negado o sucesso escolar que tanto desejavam para as suas crianças” (Reay, 1998b: 269). Sem que a palavra “classe” seja nomeada, os discursos deixam perceber que são as identidades diminuídas, a noção da falta de recursos materiais e culturais e os sentimentos de ausência de poder que influenciam as atitudes e a interação das mães trabalhadoras com as escolas. Estas atribuições quotidianas de sentido com impacto na escolaridade são consideradas parte dos processos de classe e um elemento que demonstra como e até que ponto as classes trabalhadoras se podem ressentir das suas fragilidades identitárias.

Do ponto de vista das identidades de classe, novos casos observados por Savage vêm reforçar os relatos anteriores. O trabalho de Savage é particularmente elucidativo porque reúne num único estudo quatro aglomerados urbanos diferentes, todos de classe média, nos quais a larga maioria da população ou não atribui a si própria uma posição de classe, ou resiste à ideia e acaba por se definir de um modo hesitante. Aqui, os comportamentos defensivos e a procura de distanciamento em relação às classes traduzem-se no modo como os entrevistados se classificam como “pessoas normais”, isto independentemente de nalguns casos considerarem que fazem parte das classes médias e noutros se reverem nas classes trabalhadoras. O mais importante não será a maneira como “se definem a si próprios em termos de classe: o que lhes interessava enfatizar era serem «pessoas normais»” (Savage, 2000: 116). As classes continuam a afetar a autoidentificação, mas agora de outra forma, uma vez que

colocados acima e abaixo de nós próprios. O termo «classe» pode ser usado neste contexto como uma categoria que as pessoas empregam para se diferenciarem de outras pessoas” (2000: 116).

O que Savage parece querer sugerir é que o estatuto de normalidade que os sujeitos reivindicam será uma maneira indireta de repudiar a atribuição de identidades de classe, uma vez que esta “coloca a possibilidade de as pessoas não serem verdadeiros indivíduos mas produtos de uma localização social” (2001: 890). Nesta investigação, referências mais seguras e confiantes às identidades de classe apareciam apenas em grupos minoritários cuja trajetória de vida tinha afastado para longe dos lugares de origem. Geralmente, eram grupos de inquiridos do sexo masculino, de classe média segundo os seus atributos objetivos, com percursos de mobilidade, que, contra a regra, manifestavam abertamente o seu orgulho de ter pertencido às classes trabalhadoras. Embora excecional, esta atitude mais livre para jogar, de um modo reflexivo, com as etiquetas de classe revaloriza as representações em torno da identidade da classe trabalhadora e da sua força moral, factos inesperados se recordarmos as imagens de decadência e de sujeição às condenações de outras classes que dominavam outras leituras sociológicas já aqui referidas, mas que se compreende face à segurança ontológica garantida pela ascensão social dos protagonistas.

Sumariámos até aqui algumas pesquisas representativas de uma nova geração de análises das subjetividades de classe e vimos como, neste e noutros estudos que poderiam também ser citados (Bradley, 1996), se assinala uma tendência para que os indivíduos adotem atitudes defensivas ou ambíguas face às identidades de classe, não assumindo abertamente filiações identitárias que tenham por base essas categorias. O que passaremos a fazer de seguida é analisar as implicações destas descobertas, primeiro ao nível das tentativas mais elaboradas de interpretar o fenómeno da desidentificação e, segundo, vendo o que estas teses renovadoras significam para o conceito e para a teoria constituída das classes sociais.

Desidentificação e reterorização das identidades de classe

Se tomarmos as perplexidades e as recusas reiteradas nos discursos como prova de que as classes deixaram de figurar como princípio definidor das identidades na consciência dos indivíduos, temos de admitir que a desidentificação coloca um problema à análise das classes. Como justificar então o paradoxo representado por sociedades em que a persistência das desigualdades não é acompanhada

“as pessoas veem as classes como uma ameaça que polui a sua «normalidade». A «normalidade» é também vista como uma construção relacional a partir da qual se estabelecem contrastes com outros que estão

por reações conscientes ou, pelo menos, por uma percepção identitária dos interesses de cada condição estrutural? De que modo pode a teoria das classes incorporar o aparente apagamento das identidades de classe nos indivíduos?

É preciso começar por dizer que nenhum dos autores citados, que verificaram o fenómeno de desidentificação, se dispõe a admitir que ele seja uma manifestação de processos que possam estar a pôr em causa a continuidade das classes. Antes pelo contrário, a desidentificação é vista como representando sob novas formas o prosseguimento dos processos de classe. Quando as mulheres de Skeggs e as de Reay sentem necessidade de contestar ou de dissimular as suas identidades, o que, segundo estas autoras, elas estão a fazer é a reagir a construções de respeitabilidade que, ao desvalorizarem e estigmatizarem as culturas de determinados grupos, se revelam enquanto processos decorrentes das oposições entre as classes. Em Savage, o apagamento das marcas das classes trabalhadoras nas identidades masculinas, de homens que fizeram parte desse grupo, merece uma explicação semelhante. O comportamento só ocorre, diz-nos, porque a associação das classes trabalhadoras a atributos positivos foi destruída a partir do momento em que as mudanças organizacionais tornaram o trabalho manual dependente e subordinado, reposicionando socialmente os seus protagonistas. As identidades de classe estão hoje, como sempre estiveram, dependentes de processos históricos, de lutas pela imposição de significados e de mudanças nas relações de força entre as classes. A desidentificação é uma manifestação observável desses processos, dependente da vontade (ou da ausência de vontade) de determinadas classes em afirmarem ou tornarem visíveis as suas identidades, de acordo com o momento por que passam as suas relações com outros grupos de desigualdade.

Mas, se não se manifestam pela ação, nem são exteriorizadas discursivamente, de que modo continuam as classes e as identidades vivas nos comportamentos e nas atitudes? Sigamos a pista de Reay, que nos diz que “a classe é produzida numa dinâmica complexa entre classes, com cada classe a representar para as outras classes o «Outro»” (2005: 14) e recordemo-nos de que, em muitos dos depoimentos prestados aos vários investigadores, os entrevistados respondiam aos pedidos para identificarem a classe a que pertenciam classificando-se como “pessoas normais” ou falando de “pessoas como nós” para se distinguirem de outros que seriam “pessoas diferentes de nós”. No lugar de filiações com agrupamentos de classe identificados, temos então comparações relacionais com “outros tipificados” ou o que Bottero também chama “um sentido relacional de distâncias sociais dentro de uma hierarquia” (2004: 990). Estas

identidades relacionalmente estabelecidas podem recorrer a formas lexicais menos transparentes para se exprimirem, mas as diferenças e as desigualdades a que fazem referência para se localizarem no espaço social são em larga medida as mesmas das classes tradicionais. Quando as classes são o tema da entrevista ou estão implicadas no assunto em discussão, a distinção entre “nós” e “eles” envolve invariavelmente aspetos de *status* e de hierarquia, questões de superioridade e inferioridade material e moral, de julgamento sobre o valor social dos comportamentos. O desaparecimento das referências diretas às classes nas entrevistas bem como nos discursos quotidianos é interpretado como um sinal de que a ação das classes se tornou silenciosa e surge agora codificada em termos distintos.

O conjunto destas propostas renovadoras da análise das classes que temos estado a analisar é fortemente influenciado por Bourdieu e pela sua tese de que as lutas de classe se travam também ao nível simbólico e que os processos culturais de classificação são essenciais nessa relação de forças e na disputa de posições dentro do espaço social. Por exemplo, a proposição segundo a qual os sujeitos não precisam de nomear ou reconhecer as classes para que elas estejam presentes nas suas interações quotidianas, nos processos institucionais ou nas lutas pela identidade parece inspirada pelo conceito de gosto de Bourdieu e pela ideia de que a sua eficácia social resulta do facto de funcionar de modo inconsciente, a um nível em que escapa ao escrutínio da vontade (1979). Do mesmo modo que para Bourdieu as desigualdades são reproduzíveis por meio de meras preferências culturais, também outras práticas banais, aparentemente destituídas de significado especial, podem estar implicadas na reprodução das classes sociais e na hierarquização dos indivíduos. Estas formas de ação podem portanto contribuir para o posicionamento social dos indivíduos e construir-lhes identificações tácitas de classe, sem que essa referência dependa da existência de identidades de classe rigorosamente definidas na ação e reconhecíveis pelos discursos dos atores.

É possível ir ainda mais longe na busca de influências e encontrar em alguns dos estudiosos das identidades de classe as marcas do pensamento dos paradigmas fundadores da teoria das classes. Disso mesmo são exemplo Skeggs e Reay, que, ao considerarem a desidentificação das classes trabalhadoras e o colapso das suas formas de ação coletiva uma consequência das estratégias prosseguidas pelas classes dominantes, denunciavam abertamente o comprometimento das suas grelhas de leitura com a teoria marxista clássica. A linguagem do conflito de classes, sobretudo quando exacerbados os seus significados coletivos, coloca-nos perante o contrasenso de nos fazer regressar a uma conceção coletiva,

explícita e categorial, própria dum tempo em que as classes surgiam como entidades mobilizadoras e referências determinantes dos processos históricos. Foi para dar conta de outro tempo em que as classes se tornaram mais discretas, e a reprodução das desigualdades e dos privilégios passou a decorrer também numa lógica de diferenciação segundo processos tácitos e individualizados, que todo este movimento de re teorização das classes se iniciou.

Entre a nova geração de autores surgiram igualmente propostas, com um caráter programático mais definido, que, por colocarem a identidade cultural no centro da teoria das classes, reconhecem, desde logo, a impossibilidade de manter os antigos arquétipos. Referimo-nos à “análise culturalista das classes”, alternativa avançada por Devine (Devine e Savage, 2000) e Savage (2000) e mais tarde subscrita por Bottero (2004, 2005), na senda de propostas inicialmente formuladas por Bourdieu em *La Distinction* (1979). Ao contrário dos antigos modelos, que pressupunham serem as estruturas de desigualdade e as classes economicamente definidas a dar origem às diferenças culturais e de estatuto, as premissas de Devine e Savage apontam para uma análise que pretende incidir sobre o modo como os processos culturais estão embebidos em tipos específicos de práticas sociais e económicas. Savage não podia ser mais claro acerca das suas intenções do que quando afirmou que o seu projeto era tratar “a análise das classes como um modo de análise cultural” (2000: 149), o que, em termos operatórios, obriga a identificar um ou vários contextos da vida social e ver como neles se produzem e reproduzem quotidianamente processos de desigualdade que envolvem, em simultâneo, práticas económicas e culturais. A fusão dos elementos culturais e económicos dispensa a existência de consciências ou identidades formadas pelas classes enquanto entidades coletivas, assim como a presença de conjuntos de disposições culturais uniformes; o que estabelece a relação entre classe e cultura é o modo como os aspetos culturais estão implicados em formas de exclusão e dominação que são simultaneamente simbólicas e materiais.

Do mesmo modo, os indivíduos não têm de reconhecer classes ou identificarem-se com grupos ou categorias de classe para que os processos de classe tenham lugar e as identidades se expressem. Cada localização de classe deixou de fornecer aos seus membros uma identidade coletiva, o que transfere para os sujeitos o papel de definir as suas identidades, recorrendo a processos que forçosamente envolvem a comparação e o confronto com membros de outras classes sociais. Savage vê nessa individualização de processos, que até aqui eram coletivos, um dos aspetos mais radicais da reestruturação contemporânea do modo de atuação das classes. A outra transformação que destaca e à qual chama “o

paradoxo da classe” (2000: xii) deriva do facto de, apesar de as desigualdades económicas e sociais continuarem extremamente marcadas, as pessoas não serem capazes de reconhecer a importância estrutural que as classes têm nas suas vidas.

Bottero concorda com Savage e Devine na conceptualização geral que estes autores apresentam numa análise culturalista das classes, mas acrescenta-lhe uma visão hierárquica que, segundo ele, corresponde mais de perto ao modo como as desigualdades funcionam no nosso tempo, além de marcar uma rutura com a versão oposicional do conceito tradicional de classe social: “Os processos individualizados e implícitos das desigualdades posicionais são mais bem descritos como estratificação social ou hierarquia. Mas, qualquer que seja a nossa linguagem, é importante reconhecer que as questões colocadas pela hierarquia se estendem bastante para além das que emergem das classes” (2004: 1000). Como se pode ver, e à imagem do que já aconteceu com as versões da teoria da desidentificação de Skeggs e Reay, também Bottero nos confronta com as velhas clivagens da análise das classes, marxistas e weberianas.

Um dos ganhos em representar as classes como ordem hierárquica é, defende Bottero, tornar mais compreensíveis os motivos que levam à invisibilidade de processos que estão tão presentes na nossa vida e que são tão decisivos nas oportunidades de que dispomos, nos estilos de vida que desfrutamos e no sentido que damos à nossa identidade e à dos outros. Se não temos uma maior consciência reflexiva das identidades, uma das razões reside na própria natureza hierárquica das diferenciações, isto é, na existência de múltiplos estratos sobrepostos e divididos por fronteiras que nem sempre são nítidas. Num estudo de Southerton (2002) sobre as fronteiras identitárias de três grupos residentes numa pequena cidade suburbana inglesa, descobriu-se que as narrativas de identificação de grupos, um “nós” e um “eles”, se formavam com base na partilha de práticas e de orientações relativas à vida quotidiana que seguiam *grosso modo* linhas de divisão de classe. No entanto, as identificações não eram perfeitas, porque apesar de níveis de recursos similares ordenarem internamente as práticas, os valores e as atitudes, estas unidades subdividiavam-se e interpenetravam-se em virtude “de a localização residencial dentro da cidade (também fruto da mobilidade geográfica) constituir um «mundo social» que fornecia o terreno para perceções sobre a reputação, a competência e as convenções, dando substância e reforçando as categorizações sociais genéricas relacionadas com as características de classe” (Southerton, 2002: 191). As identificações estavam, neste caso assim como estarão em muitos outros, baseadas em categorizações de classe, mas o reconhecimento interno de subgrupos somava a

esse fator os elementos de *status* que resultavam da organização social local.

Acabámos de ver como a sobreposição do *status* à classe fluidifica as divisões entre estratos e complexifica a sua identificação, mas a representação hierárquica das classes indica-nos outros fatores para alargar a compreensão da tendência para a invisibilidade das identidades. Depois de produzidas, as hierarquias mantêm-se e são reproduzidas no âmbito de todo o tipo de atividades que preenchem o quotidiano dos indivíduos e em relação a muitas das quais não há nem a intencionalidade nem a percepção imediata de que delas resultem lutas de posicionamento, ou que tenham consequências para a identificação dos indivíduos participantes. “Uma vez que as hierarquias estão embebidas nas relações sociais mais íntimas, e «localização social» e «cultura» estão unidas pela natureza estruturada das práticas sociais correntes”, desde que os indivíduos limitem as suas interações e estilos de vida aos padrões que os seus lugares hierárquicos definem, “as práticas hierárquicas surgem como «segunda natureza», irrelevantes e vulgares” (Bottero, 2004: 995).

Bottero dá uma atenção particular ao domínio relacional, nomeadamente ao mapeamento das interações entre parentes, amigos e outros parceiros, convencido de que “diferentes padrões de associação e estilo de vida *constituem* a estrutura da estratificação social”, ou seja, que é no âmbito destas relações próximas que se jogam vantagens sociais hierárquicas e se “revelam padrões maiores de desigualdade” (Bottero e Prandy, 2003: 178). Esta posição vem ao encontro da ideia de que a reprodução das hierarquias se faz dentro de círculos sociais e que é a partir das atividades mundanas que as desigualdades se concretizam e adquirem continuidade, mas ao fazê-lo, e ao localizar nos momentos mais vulgares da vida social a reprodução das desigualdades, volta a salientar a natureza quase mecânica e porventura impercetível dos atos para os atores que lhe dão forma. Já uns anos antes, Savage, refletindo sobre a instalação de uma cultura individualista, se havia referido a um dispositivo de “deflexão lateral” com efeitos em tudo idênticos na criação de “uma sociedade que rotineiramente reproduz a desigualdade social ao mesmo tempo que deflete a atenção dos seus agentes lateralmente e não para cima e para baixo, tornando assim a questão da desigualdade social largamente «invisível» e, de algum modo, «desinteressante»” (2000: 159).

Os anos decorridos e o volume de trabalho produzido desde que esta geração de autores relançou a análise das identidades de classe permitem-nos fazer alguns balanços e identificar consensos. Um primeiro ponto de convergência é o de que, numa sociedade em que as desigualdades conservam toda

a relevância estrutural, as antigas identidades de classe dão sinais de enfraquecimento. Maioritariamente os indivíduos mostram-se retraídos quando se trata de definir explicitamente a sua pertença a uma classe, mas a ambiguidade e o modo defensivo como se expressam está relacionado com o relativo enfraquecimento das classes enquanto entidades coletivas, e não com o reconhecimento da ligação da sua condição a uma posição particular dentro de um espaço ordenado de desigualdades. Segundo aspeto consensual, o apagamento das antigas identidades de classe não significa que as classes deixem de ser importantes para a definição das identidades individuais; o que acontece é uma transmutação das identidades de classe que se modificam na sua natureza e formas de manifestação. A importância das classes passa a revelar-se sobretudo no domínio mais restrito da ação e das atitudes quotidianas dos indivíduos face ao mundo e às relações sociais. É esta fonte de expressão codificada e subterrânea que permite reconhecer a vitalidade contemporânea das identidades de classe, mesmo quando elas não são expressamente nomeadas. O que mudou foi portanto a natureza das identidades de classe: deixaram de ser identidades coletivas, explícitas e oposicionais, para passarem a existir sob uma forma individual, implícita e relacional.

É certo que classes sociais nunca determinaram em absoluto as identidades no passado e não há nenhuma razão para acreditar que elas o estejam a fazer no nosso tempo, mas permanecem um instrumento privilegiado para o estudo das identidades dos indivíduos e da sua relação com o mundo social. Através dos significados que lhes são atribuídos, das subtilezas e variações discursivas com que se manifestam, das apreciações e percepções que as sustentam, as classes sociais continuam a demonstrar todo o seu poder e eficácia sobre a ação dos indivíduos, convertendo em classificações e distinções subjetivas a desigualdade de posições, de condições materiais e de oportunidades, com que constroem a vida nas sociedades contemporâneas.

Bibliografia

- ATKINSON, W. (2007), “Anthony Giddens as adversary of class analysis”, *Sociology*, 41 (3), pp. 533-549.
- ATKINSON, W. (2008), “Not all that was solid has melted into air (or liquid): a critique of Bauman on individualization and class in liquid modernity”, *Sociological Review*, 56 (1), pp. 1-17.
- BAUMAN, Z. (1982), *Memories of class*, Londres, Routledge.
- BAUMAN, Z. (1989), *A liberdade*, Lisboa, Editorial Estampa.
- BOTTERO W. (2004), “Class identities and the identity of class”, *Sociology*, 38 (5), pp. 985-1003.

- BOTTERO W.; K. Prandy (2003), "Social interaction distance and stratification", *British Journal of Sociology*, 54 (2), pp. 177-197.
- BOURDIEU, P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BRADLEY, H. (1996), *Fractured identities. Changing patterns of inequality*, Cambridge, Polity Press.
- DENNIS, N.; F. Henriques (1970) [1956], *Coal is our life. An Analysis of a Yorkshire Mining Community*, Londres, Barnes & Noble.
- DEVINE, F. (1992), "Social identities, class identity and political perspectives", *Sociological Review*, 40, pp. 229-252.
- DEVINE, F. (2004), "Talking about class in Britain" in F. Divine e M. C. Waters (eds.), *Social inequalities in comparative perspective*, Oxford, Blackwell, pp.191-213.
- DEVINE, F.; M. Savage (2000), "Conclusion: renewing class analysis", in R. Crompton et al., *Renewing class analysis*, Oxford, Blackwell.
- GIDDENS, A. (1992), *As consequências da modernidade*, Oeiras, Celta.
- GIDDENS, A. (1994), *Modernidade e identidade pessoal*, Oeiras, Celta.
- GOLDTHORPE, J. H.; D. Lockwood et al. (1969), *The affluent worker in the class structure*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MARSHALL, G.; D. Rose et al. (1988), *Social class in modern Britain*, Londres, Routledge.
- PAHL, R. (1989), "Is the emperor naked?", *International Journal of Urban and Regional Research*, 13, pp. 711-720.
- PAKULSKI, J. e M. Waters, (1996), *The death of class*, Londres, Sage.
- REAY, D. (1998a), *Class work. Mothers' involvement in their children's primary schooling*, Londres, Routledge Falmer.
- REAY, D. (1998b), "Rethinking social class: qualitative perspectives on class and gender", *Sociology*, 32 (2), pp. 259-275.
- REAY, D. (2005), "Beyond consciousness? The psychic landscape of social class", *Sociology*, 39 (5), pp. 911-928.
- SAVAGE, M. (2000), *Class analysis and social transformation*, Buckingham, Open University Press.
- SAVAGE, M. (2001), "Ordinary, ambivalent and defensive: class identities in the Northwest of England", *Sociology*, 35 (4), pp. 875-892.
- SOUTHERTON, D. (2002), "Boundaries of «us» and «them»: class, mobility and identification in a new town", *Sociology*, 36 (1), pp. 171-193.
- SKEGGS, B. (1997), *Formations of class and gender*, Londres, Sage.
- SKEGGS, B. (2004), *Class, self, culture*, Londres, Routledge.
- YOUNG, M. e P. WILLMOTT (1983) [1957], *Le village dans la ville*, Paris, Centre Georges Pompidou.

O LUGAR DO CONSUMO NA PROBLEMÁTICA IDENTITÁRIA CONTEMPORÂNEA

Cristina Santos

■ Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (cristina.afsantos@gmail.com)

Resumo

Com o presente artigo pretendemos inferir qual o lugar que o consumo ocupa na problemática identitária contemporânea. Para o efeito, efetuámos uma revisão da literatura, na qual procurámos dissecar e discutir as várias perspetivas que abordam os dois conceitos principais: identidade e consumo. Com base na reflexão teórica realizada, concluímos que a dinâmica consumista emergente tem repercussões efetivas na construção de uma identidade. De facto, através do consumo, atividade central na vida do indivíduo, geram-se práticas identitárias.

Apesar de considerarmos tratar-se de uma temática atual, oportuna e pertinente, denota-se a escassez de obras que abordam a problemática no panorama sociológico português (Cruz, 2009). Assim, com esta comunicação intentar-se-á contribuir para a clarificação do tema, o qual esperamos que possa ser objeto de mais e novos aprofundamentos cognitivos, dadas as implicações e os desafios que levanta no tecido social.

Palavras-chave: identidade; consumo; contemporaneidade

Abstract

The aim of the present article is to infer the role consumption takes place in the contemporary identity problematic. For this purpose, we did a review of the literature, in which we tried to dissect and discuss the various perspectives that address the two main concepts: identity and consumption. Through a theoretical reflection, we concluded that the emerging consumption dynamics has effective repercussions on the construction of identity. In fact, through consumption, central activity in the individuals' lives, identity practices are generated.

Although we consider that this is a current and relevant theme, it is visible the lack of literature on the topic in the portuguese sociological overview (Cruz, 2009). Thereby, with this communication we hope to contribute to the clarification of the theme, which we hope it will have more and new cognitive insights, given the implications and the challenges it raises to the social tissue.

Keywords: identity; consumption; contemporaneity

A identidade

Somente na segunda metade do século XX a terminologia identitária é incluída no vocabulário das ciências sociais e a problemática referente à construção da identidade é objeto de tratamento sistematizado (Costa, 2008). Não obstante a atual tendência para encarar o campo social numa perspetiva identitária (Ransome, 2005) e a importância do acentuado crescimento de obras sociológicas que abordam a identidade, esta difusão é recente e ainda insuficiente, para além da apropriação

indiferenciada de que o conceito é alvo (Costa, 2008).

A identidade é, em sociologia, um conceito multifacetado, pois permite diversas abordagens: identidade nacional; identidade geracional; identidade de género; identidade étnica; entre outras (Costa, 2008). Porém, destaca-se uma conceção dicotómica: a identidade pessoal, associada à noção de unicidade e singularidade (Goffman, 1982; Giddens, 1989, 2004), e a identidade social, ligada ao conceito de semelhança (Giddens, 2004). A identidade do «eu-nós» representa a resposta à dúvida que o sujeito

tem em saber quem é, simultaneamente, enquanto ser individual e social (Ybema et al., 2009).

A construção de uma identidade é um jogo complexo que caracteriza as sociedades atuais (Pinto, 1991): *"Today we have a great deal of choice about who we want to be and the kind of life we want to lead"* (Ahuvia, 2005: 172). De facto, trata-se de uma problemática que surgiu com a modernidade, ao propulsar os indivíduos para uma dinâmica social em que predominam a liberdade e as possibilidades de escolha para modificar a própria identidade, consoante a vontade demonstrada. Instaurou-se um apelo constante à novidade e à transitoriedade, confrontando os sujeitos com esse desafio e responsabilidade (Giddens, 1989). Com a flexibilidade identitária, a emancipação do indivíduo implica incertezas (Bauman, 2007). Numa sociedade apelidada de risco e caracterizada pela mudança, insegurança e obrigatoriedade de decidir (Franklin, 1998), a responsabilização das escolhas, as acções que acarreta e as respectivas consequências recaem sobre os actores sociais (Bauman, 2007). Segundo Cruz (2009), a passagem de um grande número de responsabilidades, que anteriormente se sociabilizavam, para os sujeitos prende-se com a chegada da sociedade de consumo.

Assim, uma das questões fulcrais que se impõe aos indivíduos é: "Quem devo ser?" (Giddens, 1989). O sujeito é confrontado com um número crescente de alternativas, dispondo de uma maior margem seletiva (Elias, 1993). Este panorama poderá reforçar a ideia da existência de uma contemporânea crise de identidade, já que os processos históricos que, aparentemente, sustentavam a fixação identitária começaram a entrar em colapso (Woodward, 2005):

"No passado, quando as identidades se reproduziam, as pessoas singulares não tinham nenhuma escolha: o grupo, em nome da tradição, submetia cada um à sua lei e o indivíduo não era mais do que um átomo de um corpo social que se perpetuava tal e qual. Mas, hoje em dia, as pessoas singulares aspiram, cada vez mais, a poder escolher a sua identidade (...)" (Wieviorka, 2007: 88).

Numa sociedade em rápida transformação, como a atual, a herança societal perde, de uma forma cada vez mais célere, a sua importância, definindo-se mais pelo futuro do que pelo respetivo passado (Touraine, 1982). Esta indeterminação identitária e consequente dilema encontravam-se ausentes das sociedades tradicionais, nas quais a identidade era socialmente atribuída e imposta, prevalecendo uma lógica condicionalista. Consequentemente, os conteúdos coletivos permaneciam idênticos, transitando nos contextos geracionais, pelo que a mudança de identidade esbarrava numa delimitação previamente

estabelecida (Nunes, 1968). Porém, presentemente, impera a mobilidade (Ferreira, 2000), uma vez que nenhuma identidade é "dada" à nascença, sendo um projeto negociável e progressivo, executado ao longo da vida (Bauman, 2007).

Ainda assim, Gove e Watt (2004) assinalam que, apesar de o indivíduo se poder sentir inteiramente livre na construção da sua identidade, tal não acontece, uma vez que a escolha identitária é moldada pela sociedade, em que fatores sociais e culturais influenciam o processo. Também Woodward (2004) sublinha que a problemática identitária envolve alguma possibilidade de o sujeito optar, ainda que com limitações. Há algum controlo do ator social na própria construção identitária, mas poderão existir tolhimentos externos que o limitarão. Existe uma tensão entre o domínio exercido pela pessoa na edificação da sua identidade e o que é inculcido sobre a própria pelos restantes indivíduos.

Como consequência, tal como referem Ybema et al., a construção identitária envolve um sistema negocial entre o "eu" e os "outros", daí a identidade ser, simultaneamente, o que é projetado e percebido: *"(...) which produces a socially negotiated temporary outcome of the dynamic interplay between internal strivings and external prescriptions, between self-presentation and labeling by others, between achievement and ascription and between regulation and resistance"* (Ybema et al., 2009: 101). A criação identitária aparenta articular a relação entre o sujeito e a sociedade, pelo que encontra as suas origens no debate sobre agência e estrutura (Ybema et al., 2009).

A dimensão identitária sempre fora um problema (Bauman, 1995, 2000, 2007; Vieira, 1999) transversal a qualquer sociedade (Vieira, 1999). Assim, se na modernidade a questão se centrava na forma de construir uma identidade e a manter estável, no que Bauman (1995, 2000, 2007) denomina como a "modernidade sólida", numa "tirania da eternidade", com o pós-modernismo surge a necessidade de evitar a respetiva fixação e conservar todas as opções em aberto, no que o autor apelida de "modernidade líquida", caracterizada por uma "tirania do momento". No primeiro caso, a palavra-chave é "criação", em que as identidades eram construídas em "ferro e betão", no segundo estas são dispostas em "plástico biodegradável", sendo o conceito implícito: "reciclagem".

Efetivamente, com o desenvolvimento do pós-modernismo chega o reconhecimento de que o indivíduo não tem apenas uma identidade, dada a respetiva natureza incerta, fragmentada (Hall, 2005), complexa (Miller et al., 1998), múltipla (Ransome, 2005) e impura (Pinto, 1991). Sendo a identidade composta por várias dimensões, assentes em múltiplas pertenças (Maalouf, 2002), estas serão, por um lado, laços que unem os indivíduos aos seus semelhantes e, simultaneamente, representam a

especificidade individual. Pais (2002) afirma ter experimentado uma "colonização do eu", adquirindo múltiplas e díspares possibilidades de "ser". Como se processa este mecanismo? Através da incorporação da informação do meio que rodeia o indivíduo, exposto às dinâmicas circulantes do quotidiano, pelo que as variadas pertenças sociais são constitutivas de identidades ambivalentes. A este propósito, Cruz (2009) afirma que o ator social é plural, em função da diversidade de contextos em que é socializado.

Goffman (1982) defende que a construção identitária, enquanto um contínuo processo social, permite o abandono de uma identidade e a procura de uma nova, pelo que os sujeitos acumulam uma multiplicidade de "apresentações do eu". Também Mead (1967) realça o facto de qualquer pessoa dividir-se em vários "eus". Para Lewis e Phoenix (2004), todo o indivíduo acumula um conjunto de diferentes identidades, simultaneamente, mediante as diferentes posições sociais ocupadas. Ainda assim, Maalouf (2002) acredita que, ao reivindicar uma identidade mais complexa, o indivíduo é marginalizado, dada a dificuldade em compreender uma identidade compósita.

Rattansi e Phoenix (2001) acreditam que esta conceptualização identitária potencia o eventual surgimento de contradições ou inconsistências nas práticas dos sujeitos. Também Woodward (2004, 2005) refere que as diferentes identidades assumidas pelo indivíduo, exigência da complexa vida moderna, poderão entrar em tensão entre si. Tal como Silva (2005), que defende a existência de identidades fragmentadas, inconsistentes e opostas, Kopytoff (1986) e Tarlo (1996) mencionam que estas poderão ser múltiplas e conflituosas.

Já Velho (1994), por sua vez, frisa que o facto de a identidade dos indivíduos se encontrar em permanente reconstrução não inviabiliza tratar-se de uma transição pacífica. A este propósito, Schwartz (1999) salienta que, apesar de a acumulação identitária poder ter algum impacto sinuoso, existindo diversos "eus" em paralelo, deverão ser suficientemente coerentes para evitarem uma crise de identidade. Giddens (2004) afirma que a pluralidade identitária não potencia o surgimento de conflitos, pois a maioria dos sujeitos organiza o sentido e a experiência das suas vivências em torno de uma identidade principal, relativamente contínua no espaço e no tempo. Elias (1993) defende, de igual forma, que há uma continuidade evolutiva, tal como Vieira (1999), que realça a existência de uma relativa homogeneidade identitária. Também Maalouf (2002) acredita que a identidade não se compartimenta, sendo una e vivida no seu todo e não como um aglomerado de pertenças autónomas e justapostas. Por outro lado, Quadrado (2006) inferira que, independentemente de a identidade do indivíduo ser constantemente

deslocada, o ator social perceciona-se como sendo o mesmo sujeito.

A pluralidade encontra-se no cerne da questão identitária, dada a hibridez que a caracteriza (Rattansi e Phoenix, 2001; Wieviorka, 2007): "(...) *we rarely think of ourselves as one thing at all times and in all places*" (Miller *et al.*, 1998: 23). É por esse motivo que, quando se aborda a problemática identitária, é instantânea a sua ligação a uma falsa imagem de harmonia, de lógica e de coerência, algo que com o fluxo das experiências vividas pelos indivíduos aparenta faltar, pelo que só ilusoriamente as identidades são fixas e permanentes (Bauman, 2000). Ainda que haja uma tendência para a fixação identitária, esta é, simultaneamente, uma impossibilidade (Silva, 2005). Ao aparentar estabilidade, uma identidade estará a passar por uma etapa momentânea e transitória, por um estágio de resiliente engano (Ybema *et al.*, 2009).

A este repertório de papéis sociais associam-se as noções de metamorfose (Velho, 1994) e nomadismo (Lehmann *et al.*, 1998). Efetivamente, as identidades nunca estão total e definitivamente estabelecidas, não detendo um carácter estanque (Otto e Otto, 1971), ao encontrarem-se num relativo estado de formação e mutação, ao serem provisórias, inacabadas (Rattansi e Phoenix, 2001; Hall, 2005; Silva, 2005), mutantes (Elias, 1993) e dinâmicas (Miller *et al.*, 1998). O processo social implicado na formação identitária é, inequivocamente, recursivo, reflexivo e multifacetado, por se encontrar em constante construção (Ybema *et al.*, 2009), pelo que só cessa com o falecimento do ator social (Otto e Otto, 1971). Se esta dinâmica é frequentemente referida como a "procura identitária", a qual é justificada pelo facto de os seres humanos necessitarem de uma teoria central "sobre quem são" antes de poderem começar a elaborar o seu "eu" (Schwartz, 1999), Otto e Otto afirmam ser mais correto designá-la como "(...) «*the ongoing development of identity*»" (Otto e Otto, 1971: 405).

É por esse motivo que a definição identitária é um processo que envolve alguma complexidade, já que não se trata de um mecanismo uniforme, nem estático, mas flexível e em permanente redefinição, cuja abordagem deverá incluir a análise dos diversos aspetos sociais e culturais que rodeiam o indivíduo (Gonçalves, 1994). Nenhum elemento que compõe a vida societal pode ser plenamente compreendido sem relevar a respetiva cultura particular na qual ocorre (Goffman, 1983): "Aquilo que é critério de distinção identitária importante numa dada sociedade ou situação social pode não ter qualquer significado noutra local ou noutra época (...). Tudo depende da relevância identitária que é dada a esta ou àquela característica, no decurso dos processos sociais" (Costa, 1992: 53).

É axiomático que a construção identitária se sedimenta na distinção: para se saber quem se é,

torna-se necessário estabelecer-se quem não se é (Featherstone, 1994; Silva, 2005; Ybema *et al.*, 2009). Aliás, a marcação da diferença, a partir da qual as identidades são fabricadas, é o componente-chave em qualquer sistema classificativo (Woodward, 2005). As identidades só podem ser "lidas" a contrapelo, ou seja, não através da estabilidade, mas como algo que é construído de forma desigual (Hall, 2005). Assim, o conceito identitário apresenta uma índole comparativa, dado que a definição dos indivíduos só é efetivada relativamente à demarcação dos outros sujeitos (Costa, 1992): não existe nenhuma identidade do "eu" sem a identidade do "nós" (Elias, 1993), dado o seu caráter relacional (Lewis e Phoenix, 2004).

A similitude/uniformidade e a diferenciação/singularidade são dimensões centrais na construção identitária, sendo com base numa dialética de identificação entre a interação interna e externa que estas se constituem (Ybema *et al.*, 2009). Ransome frisa esta ambivalência, salientando o papel do consumo no alentar desta dinâmica: *"People still wanted to see themselves as part of society and take advantage of the support and protection this provides, but without becoming entirely assimilated into it. (...) one of the dilemmas which lies at the heart of the identity/consumption relationship which is that through consumption we are expressing a need to align ourselves with others, and yet we also consume in order to distinguish ourselves from them"* (Ransome, 2005: 106).

O consumo

Apesar de o consumo ser irremovível da condição humana (Bauman, 2007) e de ter invadido a vida dos indivíduos (Baudrillard, 1995), só em 1980 a temática ganha maior expressividade na sociologia. Até então, aparentava ser um conceito do domínio exclusivo de economistas, publicitários e *marketers* (Bocock, 1993), tendo sido encarado como uma mera função do processo económico e não como um autónomo fenómeno social (Friedman, 1999). Portanto, é somente no final do século XX que a maioria dos sociólogos reconhece a centralidade que o consumo assume na atual problemática identitária (Rattansi e Phoenix, 2001), através da respetiva capacidade de providenciar uma área flexível para a construção das maleáveis identidades contemporâneas (Miles, 2000). Segundo Queiroz (2005), o significado cultural do consumo na construção identitária é de tal ordem que se pode considerar que nele reside a mais forte motivação da ação coletiva nas sociedades desenvolvidas nos finais do século passado.

Uma esfera que oferecia estabilidade identitária e um sentimento de pertença ao indivíduo entrou em declínio: *"(...) «a job for life» (...)"*

(Woodward, 2004: 29). Com a deslocação da ênfase da produção de bens para o seu consumo (Duarte, 2009), assiste-se à passagem da sociedade dos produtores para a dos consumidores. Trata-se de um processo gradual de emancipação dos sujeitos, que deixaram de não ter escolhas, passando de um cenário de constrangimentos e de falta de liberdade para um panorama em que prevalece a autonomia individual (Bauman, 2007). Com esta transição, afirma Bauman, a sociedade, repleta de múltiplas e variadas oportunidades, dá primazia aos seus membros enquanto consumidores, uma vez que a vida organizada em torno do papel de produtor tende a ser normativamente regulada, ao invés do consumo, onde não existem regras (Bauman, 2000), pelo que o indivíduo é alvo de menos restrições (Warde, 1994).

Porém, Doherty (2009) critica Bauman, por não concordar com o autor quando este argumenta que o trabalho desempenha um papel diminuído na sociedade contemporânea, ao ter perdido a posição privilegiada de outrora na construção identitária. Os resultados da pesquisa que Doherty desenvolveu demonstram que a esfera laboral mantém a sua importância. De facto, Mackintosh e Mooney (2004) realçam que quando um indivíduo estabelece um contacto relacional com alguém, pela primeira vez, pergunta qual a respetiva profissão, numa tentativa de o conhecer, dado o relacionamento efetivado entre o emprego detido e a identidade. No entanto, os autores, tal como Ransome (2005), acreditam que a ocupação profissional desempenha um papel menor na atual problemática identitária. Crane (2000) realça a crescente relevância atribuída ao consumo, em detrimento da esfera laboral, dado o respetivo contributo para a construção da identidade.

É através do consumo que grande parte dos sujeitos procura expressar a liberdade, o poder e as suas aspirações sociais (Tomlinson, 1990), dada a autonomia e a independência que o caracterizam (Ransome, 2005). O consumo moderno é individualista, uma vez que o ator social detém possibilidade de escolha. Se outrora se assistia à autoridade que a tradição impunha, presentemente é o indivíduo quem dita as regras (Campbell, 2004). Para Warde (1994), a capacidade para escolher reside no centro do debate sociológico sobre práticas consumistas. O autor realça que, quando o consumidor toma as suas opções de consumo, sabe que há poucas sanções.

Contudo, e por outro lado, Warde (1994) afirma que o consumo é, numa perspetiva sociológica, a contemporânea forma de suicídio, pois se a escolha correta cria autosssegurança, provavelmente uma opção errada envolve um mecanismo de autodestruição, pelo que existirão consequências para quem tome decisões transviadas. Esta obrigatoriedade de decidir poderá gerar um estado de ansiedade no indivíduo (Warde, 1994), já que cada escolha

se encontra sujeita a uma pressão social (Wilska, 2002). Também Bauman (2007) afirma que os sujeitos poderão ser penalizados ao não demonstrarem possuir presteza na sua capacidade consumista. É por esse motivo que Warde (1994) afirma que o consumo pode ser uma atividade stressante. Cruz (2009) refere que, tendo em conta este cenário, o ator social socorre-se de mecanismos compensatórios e reconfortantes, como a família, os amigos e a publicidade: o que a pessoa consome não é independente do contexto em que se dão as relações estabelecidas com os outros.

Dada a intrínseca volatilidade das identidades, a habilidade consumista permite a realização de fantasias identitárias. Detendo essa capacidade, o indivíduo é livre para criar ou desfazer a sua identidade. É através da rendição ao consumo que se ganha independência (Bauman, 2000), sendo utilizado pelos atores sociais para manterem "(...) *their sense of identity through time and define themselves in relationship to other people*" (Ahuvia, 2005: 171). Aliás, segundo Bauman (2007), a cultura consumista caracteriza-se pela constante pressão para que o indivíduo mude de identidade. No entender do autor, trata-se de um dever, disfarçado de privilégio. Para Lehtonen e Mäenpää (1997), o ato aquisitivo permite que os indivíduos modifiquem, voluntariamente, as suas identidades, equiparando-os a crianças, brincando e jogando com diversos papéis, dada a diversão implícita no processo que envolve o "eu" e os possíveis "eus".

Ao longo do século XX, o tempo disponível para as atividades recreativas, como o consumo, aumentou (Crane, 2000). O quotidiano é particularmente marcado pelo lazer e ócio (Campos, 2010). Ora, as atividades hedónicas centram-se na compra de bens (Miles, 2000): a mercadoria culturaliza-se, porque surge transformada em substância lúdica (Baudrillard, 1995). Apesar de a importância do consumo ser transversal à sociedade, a particular preponderância atribuída às compras varia mediante a idade, sendo mais relevante para os jovens (Miles, 2000), o género, em que as mulheres lhe atribuem especial destaque, e a urbanidade, em que um dos grandes prazeres da cidadina vida moderna é dedicada a uma ética consumista (Corrigan, 1997).

O ato de comprar é uma atividade quotidiana social, encarada como um investimento nas relações sociais (Miller *et al.*, 1998), uma vez que: "(...) *shopping is as often about others as it is about self (and even when it is about self, it is often still about others)*" (Miller *et al.*, 1998: 17). O padrão de consumo constitui um poderoso meio informativo para conhecer a identidade dos indivíduos, surgindo como o fator primordial na modelação da presente sociedade, ao ser determinante no modo como os sujeitos se relacionam com os outros (Ransome, 2005; Santos, 2011). Prevalece um sistema socio-

lógico de signos, em que o consumo surge como um modo novo e específico de socialização, como uma conduta ativa e coletiva, como coação e moral, compondo um sistema de valores (Baudrillard, 1995). A cultura de consumo possibilita a pertença social através da posse material (Darriba e Castro, 1998).

Segundo Duarte (2009), o colapso do anterior sistema de distinções naturalmente instituídas e a respetiva substituição por um sistema de estratificação transponível acabou por permitir a flexibilidade identitária. Assim, a procura de bens poderá surgir como uma forma de os indivíduos se redefinirem pessoal e socialmente, dadas as inúmeras possibilidades potenciadas por uma estrutura social variável. Uma vez que, numa hierarquia social rígida, o processo de ligação entre objetos e posições sociais permaneceria linear e relativamente controlado, com a modernidade a procura de produtos torna-se um importante mecanismo de competição social e redefinição pessoal, uma vez que os objetos são canais de expressão e reconstrução identitária.

De acordo com a autora (Duarte, 2009), para se compreender o atual papel do consumo é necessário incluir um outro conceito: a identidade. A pesquisa que efetuou, junto de vinte e quatro famílias, permitiu concluir que os pertences podem ser complementos da identidade do indivíduo e que o consumo oferece alternativas identitárias. Também a investigação operacionalizada por Cruz (2009, 2010), na qual se analisaram as listas de despesas (mapas mensais onde eram registados os montantes dispendidos) de trinta famílias, permitiu inferir a relação existente entre as práticas de consumo e os diferentes papéis sociais assumidos pelo sujeito. Constatou-se ainda que o consumo é a expressão de um desejo relativamente constrangido pelos deveres sociais (regras de prescrição), pelos saberes adquiridos (socializações) e pelos poderes (económicos, culturais, relacionais, entre outros).

O consumo é um ato expressivo (Tomlinson, 1990), pois os objetos são signos, em que a circulação, compra, venda e apropriação de bens constitui uma linguagem (Baudrillard, 1995). A presente sociedade, encarada como a civilização da conotação, caracteriza-se pela atribuição de significados aos géneros (Barthes, 1985). Nenhum bem permanece imune à significação (Baudrillard, 1972). Aliás, Arendt (2001) alerta: chegará o momento em que nenhum pertence estará a salvo do consumo. Como os objetos possuem características sógnicas (Santos, 2011), através da fruição dos produtos o indivíduo expressa as suas características, ou seja, os bens tornaram-se símbolos identitários, ao tornarem visível a identidade do respetivo usuário. Nesse sentido, são efetuadas inferências acerca da pessoa com base nos artigos adquiridos, dado o carácter simbólico detido pelos bens materiais. A identidade do indivíduo é estabelecida, comunicada,

confirmada, mantida, reproduzida e transformada através das relações estabelecidas com os produtos (Dittmar, 1992). Logo, o consumo é um componente identitário, articulado através das relações firmadas com os bens (Miller *et al.*, 1998).

Ransome (2005) defende que os indivíduos compreendem dois tipos de consumo: uma satisfação quotidiana básica de necessidades e desejos e uma satisfação simbólica. É esta última esfera, associada aos estilos consumistas pós-modernos, que os sujeitos mais ambicionam atingir, encontrando-se relacionada com o “consumo de significados”. Trata-se de uma dimensão representativa (Santos, 2011), pois o bem detém uma função social (Jhally, 1995). Ora, a significação de um símbolo não é absoluta (Appadurai, 1986), nem intrínseca, mas socialmente estabelecida (Dittmar, 1992). As mercadorias detêm potencial societal (Appadurai, 1986), pelo que os indivíduos as utilizam para se demarcarem socialmente (Jhally, 1995).

A ideia de que os objetos devem ser importantes para as pessoas em função daquilo para que são usados e não devido ao seu significado intangível tornou-se obsoleta (Santos, 2011): poucas são as escolhas do consumidor inteiramente racionais e instrumentais (Gay *et al.*, 1997). A seleção de bens engloba a respetiva constante avaliação, mediante o seu potencial contributo para a projeção das identidades. Consequentemente, as opções efetuadas não são inócuas (Crane, 2000). Aliás, segundo Cruz (2010), analisar o consumo enquanto objeto de estudo pressupõe a consciencialização de que as práticas de consumo, embora complexas e difusas, não são aleatórias.

Para Campbell (2004), se o sujeito se confrontar com uma crise identitária, esta poderá ser resolvida com recurso ao consumo, uma vez que a atividade consumista permite que o indivíduo descubra o seu “eu”. Por esse motivo, quando o sujeito se define, fá-lo, praticamente, com base nos seus gostos e preferências, por julgar serem os parâmetros que melhor o definem. Apesar de reconhecer que a resposta à pergunta “Quem sou eu?” terá de incluir critérios como: género; raça; nacionalidade; etnia ou religião, o autor relativiza a importância destas dimensões. Ora, esta conceptualização é recente. Anteriormente, a identidade encontrava-se ancorada no estatuto e posição que a pessoa ocupava nas várias instituições, tal como o trabalho e a família.

Os comportamentos de consumo, que assumem particular relevância nas sociedades contemporâneas, são, simultaneamente, práticas sociais, culturais e identitárias: é pelo consumo que o sujeito define a sua própria identidade (Cruz, 2009, 2010). Contudo, Sayre e Horne (1996) detetaram uma exceção: as vítimas de desastres naturais. O estudo efetuado junto de vítimas de incêndio demonstrou que, após o acidente, os sujeitos passaram a atribuir uma menor

importância à posse material. A sólida relação que existia, antes do incidente, entre o “ser” e o “ter” transformou-se numa ligação de valor finito, com menor relevância na construção identitária.

Assim, o lugar do consumo é a vida quotidiana, o qual surge como uma instituição, ideologia (Baudrillard, 1995) ou mesmo como a religião do século XX (Miles, 2000). Apesar de o trabalho permanecer importante, é o consumo que assume um papel dominante na definição identitária (Ransome, 2005). É a atividade do consumidor, e não do produtor, que se presume providenciar a interface essencial entre os indivíduos e a sociedade (Bauman, 2007), uma vez que a vida dos atores sociais é determinada mais pela forma como consomem bens do que pela maneira como os produzem. Ora, a prática moderna da identidade liberada não poderia ter emergido até a sociedade ter atingido o estágio de consumo afluente, dada a facilidade com que promove a autonomia expressão identitária. Segundo esta lógica, qualquer insinuação de que o consumo apresenta limites equivale a sugerir que existem limitações para a quantidade de identidades que um indivíduo pode, sensatamente, esperar ter (Ransome, 2005).

Em suma, apesar de o consumo ocupar um lugar nevrálgico na construção identitária contemporânea, denota-se a ausência de um escrutínio científico sobre esta problemática no panorama sociológico internacional (Ahuvia, 2005) e nacional: a investigação na área do consumo tem sido pouco desenvolvida em Portugal (Cruz, 2009). Falk e Campbell (1997) alertam para o facto de o consumo, quando analisado de forma superficial, poder não aparentar ser um fenómeno de particular relevância societal, dada a significância social marginal que lhe é atribuída. Urge, pois, investigar um tema com reflexos práticos no quotidiano identitário do indivíduo, uma vez que só assim será possível emitir um discurso contemporâneo sobre as novas questões que se colocam ao ator social, atualmente imerso numa sociedade de consumo.

Bibliografia

- AHUVIA, A. C. (2005), “Beyond the extended self: loved objects and consumers’ identity narratives”, *Journal of Consumer Research*, 32, pp. 171-184.
- APPADURAI, A. (1986), “Introduction: commodities and the politics of value” in A. Appadurai (ed.), *The social life of things: commodities in cultural perspective*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 3-63.
- ARENDT, H. (2001), *A condição humana*, Lisboa, Relógio d’Água.
- BARTHES, R. (1985), *A aventura semiológica*, Lisboa, Edições 70.
- BAUDRILLARD, J. (1972), *Para uma crítica da economia política do signo*, Lisboa, Edições 70.

- BAUDRILLARD, J. (1995), *A sociedade de consumo*, Lisboa, Edições 70.
- BAUMAN, Z. (1995), *Life in fragments: essays in post-modern morality*, Oxford, Blackwell.
- BAUMAN, Z. (2000), *Liquid modernity*, Cambridge, Polity Press.
- BAUMAN, Z. (2007), *Consuming life*, Cambridge, Polity Press.
- BOCOCK, R. (1993), *Consumption*, Londres, Routledge.
- CAMPBELL, C. (2004), "I shop therefore I know that I am: the metaphysical basis of modern consumerism" in K. M. Ekström e H. Brembeck (eds.), *Elusive consumption*, Nova Iorque, Berg, pp. 27-44.
- CAMPOS, R. (2010), "Juventude e visualidade no mundo contemporâneo: uma reflexão em torno da imagem nas culturas juvenis", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 63, pp. 113-137.
- CORRIGAN, P. (1997), *The sociology of consumption: an introduction*, Londres, Sage.
- COSTA, A. F. da (1992), *Sociologia*, Lisboa, Difusão Cultural.
- COSTA, A. F. da (2008), *Sociedade de bairro: dinâmicas sociais da identidade cultural*, Lisboa, Celta.
- CRANE, D. (2000), *Fashion and its social agendas: class, gender and identity in clothing*, Chicago, The University of Chicago Press.
- CRUZ, I. (2010), "Entre constrangimento e criatividade: práticas de consumo em Portugal Continental", *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, p.167-190.
- CRUZ, I. (2009), *Entre estruturas e agentes: padrões e práticas de consumo em Portugal Continental*, Tese de Doutoramento, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- DARRIBA, V. e L. R. de Castro (1998), "Construções identitárias e a busca da felicidade na cultura do consumo" in L. Rabello de Castro (org.), *Infância e adolescência na cultura do consumo*, Rio de Janeiro: Nau, pp. 90-106, in http://www.psicologia.ufrj.br/nipiac/images/stories/livros/infancia_e_adolescencia_na_cultura_do_consumo.pdf.
- DITTMAR, H. (1992), *The social psychology of material possessions: to have is to be*, Hertfordshire, Harvester Wheatsheaf.
- DOHERTY, M. (2009), "When the working day is trough: the end of work as identity?", *Work, Employment & Society*, 23 (1), pp. 84-101, in <http://wes.sagepub.com/cgi/content/abstract/23/1/84>.
- DUARTE, A. (2009), *Experiências de consumo: estudos de caso no interior da classe média*, Porto, Universidade do Porto.
- ELIAS, N. (1993), *A sociedade dos indivíduos*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- FALK, P. e C. Campbell (1997), "Introduction" in P. Falk e C. Campbell (eds.), *The shopping experience*, Londres, Sage, pp. 1-14.
- FEATHERSTONE, M. (1994), *Consumer culture and postmodernism*, Londres, Sage.
- FERREIRA, P. M. (2000), "Controlo e identidade: a não conformidade durante a adolescência", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 33, pp. 55-85.
- FRANKLIN, J. (1998), "Introduction" in J. Franklin (ed.), *The politics of risk society*, Cambridge, Polity Press, pp. 1-8.
- FRIEDMAN, J. (1999), *Consumption and identity*, Amsterdam, Harwood Academic Publishers.
- GAY, P. du et al. (1997), *Doing cultural studies: the story of the Sony walkman*, Londres, Sage.
- GIDDENS, A. (1989), *A constituição da sociedade*, São Paulo, Martins Fontes.
- GIDDENS, A. (2004), *Sociologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- GOFFMAN, E. (1982), *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- GOFFMAN, E. (1983), "The interaction order", *American Sociological Review*, 48 (1), pp. 1-17.
- GONÇALVES, H. S. (1994), "Processos de (re)construção de identidades culturais num bairro de habitação social", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 16, pp. 135-149.
- GOVE, J. e S. Watt (2004), "Identity and gender" in K. Woodward (ed.), *Questioning identity: gender, class, ethnicity*, Londres, Routledge, pp. 43-772.
- HALL, S. (2005), "Quem precisa da identidade?" in T. da Silva (org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, Petrópolis, Editora Vozes, pp.103-133.
- JHALLY, S. (1995), *Os códigos da publicidade: o feiticismo e a economia política do significado na sociedade de consumo*, Porto, Edições Asa.
- KOPYTOFF, I. (1986), "The cultural biography of things: commoditization as process" in A. Appadurai (ed.), *The social life of things: commodities in cultural perspective*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 64-91.
- LEHMANN, L. et al. (1998), "Estetização do corpo: identificação e pertencimento na contemporaneidade" in L. R. de Castro (org.), *Infância e adolescência na cultura do consumo*, Rio de Janeiro: Nau, pp. 107-123, in http://www.psicologia.ufrj.br/nipiac/images/stories/livros/infancia_e_adolescencia_na_cultura_do_consumo.pdf.
- LEHTONEN, T-K. e P. Mäenpää (1997), "Shopping in the east centre mall" in P. Falk e C. Campbell (eds.), *The shopping experience*, Londres, Sage, pp. 136-165.
- LEWIS, G. e A. Phoenix (2004), "'Race', 'ethnicity' and identity" in K. Woodward (ed.), *Questioning identity: gender, class, ethnicity*, Londres, Routledge, pp. 115-150.
- MAALOUF, A. (2002), *As identidades assassinas*, Miraflores, Difel.
- MACKINTOSH, M. e G. Mooney (2004), "Identity, inequality and social class" in K. Woodward (ed.),

- Questioning identity: gender, class, ethnicity*, Londres, Routledge, pp. 79-114.
- MEAD, G. (1967), *Mind, self, & society: from the standpoint of a social behaviourist* in C. W. Morris (ed.), Chicago, The University of Chicago Press.
- MILES, S. (2000) *Youth lifestyles in a changing world*, Buckingham, Open University Press.
- MILLER, D. et al. (1998), *Shopping, place and identity*, Londres, Routledge.
- NUNES, A. S. (1968), *Sociologia e ideologia do desenvolvimento*, Lisboa, Moraes Editores.
- OTTO, H. A. e S. T. Otto (1971), "A new perspective of the adolescent" in Hershel D. Thornburg (ed.), *Contemporary adolescence: readings*, Belmont, Wadsworth Publishing, pp. 404-410.
- PAIS, J. M. (2002), *Sociologia da vida quotidiana*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- PINTO, J. M. (1991), "Considerações sobre a produção social de identidade", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 32, pp. 217-231.
- QUADRADO, R. (2006), *Adolescentes: corpos inscritos pelo gênero e pela cultura de consumo*, Tese de Mestrado, Rio Grande, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, in <http://www.biblioteca-acaoeducativa.org.br/dspace/bits-tream/123456789/1841/1/tese.pdf>.
- QUEIROZ, M. C. (2005), *Classes, identidades e transformações sociais: para ler as evoluções da estrutura social portuguesa*, Porto, Campo das Letras.
- RANSOME, P. (2005), *Work, consumption and culture: affluence and social change in the twenty-first century*, Londres, Sage.
- RATTANSI, A. e A. Phoenix (2001), "Rethinking youth identities: modernist and postmodernist frameworks" in John Bynner et al. (eds.), *Youth, citizenship and social change in a European context*, Aldershot, Ashgate, pp. 121-150.
- SANTOS, C. (2011), "A dimensão simbólica do discurso publicitário", *Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação*, Covilhã, UBI, in <http://www.bocc.ubi.pt/pag/santos-cristina-a-dimensao-simbolica-do-discurso-publicitario.pdf>.
- SAYRE, S. e D. Horne (1996), "I shop, therefore I am: the role of possessions for self definition", *Consumer Research*, 23, in K. Corfman e J. Lynch Jr. (eds.), pp. 323-328, in <http://www.acrwebsite.org/volumes/display.asp?id=7975>.
- SCHWARTZ, P. (1999), "A personal passage: identity acquisition and affinity groups" in B. Glassner e R. Hertz (eds.), *Qualitative sociology as everyday life*, Thousand Oaks, Sage, pp. 159-167.
- SILVA, T. T. da (2005), "A produção social da identidade e da diferença" in T. T. da Silva (org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, Petrópolis, Editora Vozes, pp. 73-102.
- TARLO, E. (1996), *Clothing matters: dress and identity in India*, Londres, Hurst & Company.
- TOMLINSON, A. (1990), "Introduction: consumer culture and the aura of the commodity" in A. Tomlinson (ed.), *Consumption, identity, & style: marketing, meanings, and the packaging of pleasure*, Londres, Routledge, Comedia book.
- TOURAINÉ, A. (1982), *Pela sociologia*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- VELHO, G. (1994), *Projecto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- VIEIRA, R. (1999), *Histórias de vida e identidades: professores e interculturalidade*, Porto, Edições Afrontamento.
- WARDE, A. (1994), "Consumption, identity-formation and uncertainty", *Sociology*, 28 (4), Sage, pp. 877-898, in <http://soc.sagepub.com/cgi/content/abstract/28/4/877>.
- WIEVIORKA, M. (2007) "Diferenças nas diferenças?", *Trajectos: Revista de Comunicação, Cultura e Educação*, 11, Lisboa, ISCTE, pp. 85-97.
- WILSKA, T.-A. (2002), "Me as a consumer? Consumption, identities and lifestyles in today's Finland", *Acta Sociologica*, 45, pp. 195-210, in <http://asj.sagepub.com/cgi/content/abstract/45/3/195>.
- WOODWARD, K. (2004), "Questions of identity" in K. Woodward (ed.), *Questioning identity: gender, class, ethnicity*, Londres, Routledge, pp. 6-22.
- WOODWARD, K. (2005), "Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual" in T. T. da Silva (org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, Petrópolis, Editora Vozes, pp. 7-72.
- YBEMA, S. et al. (2009), "Articulating identities", *Human Relations*, 62 (3), Sage, pp. 299-322, in <http://hum.sagepub.com/cgi/content/abstract/62/3/299>.

DE LO SÓRDIDO A LO VINTAGE, DE LA MARGINALIZACIÓN A LA DISTINCIÓN. GENTRIFICACIÓN Y OCIO NOCTURNO EN CAIS DO SODRÉ, LISBOA

Jordi Nofre

■ Centro de Estudos Sociológicos – UNL (CesNova). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa (jnofre@fcsh.unl.pt)

Resumo

Ao longo das últimas três décadas, as estratégias culturais para a renovação urbana têm desempenhado um papel fundamental na transformação da cidade central. Junto com o consumo hedonista juvenil, a elitização do lazer noturno aparece como processo nuclear de renovação urbana (e social) em áreas urbanas degradadas dos centros históricos. Este artigo apresenta os primeiros resultados do trabalho de campo qualitativo sobre gentrificação e lazer noturno no velho bairro marítimo do Cais do Sodré (Lisboa). Mais especificamente, este artigo tem como objetivo analisar como a conversão de uma pensão abandonada e frequentada por prostitutas “marginais” e marinheiros bêbados tem sido remodelada num local noturno elitista onde o consumo de “vintage” aparece como um mecanismo de acumulação de capital cultural e de distinção social, contribuindo significativamente no processo de gentrificação do lazer noturno do Cais do Sodré.

Palavras-chave: *vintage*; consumo hedonista juvenil; lazer noturno; gentrificação; Lisboa

Abstract

Over these last three decades, culture-led strategies of urban renovation have played a key role in several large-scaled urban transformations throughout Europe. Together with the emergence of youthful hedonist consumption, nightlife has become one of the most important strategies of urban renewal. Focusing on the Cais do Sodré neighborhood in Lisbon downtown, this paper aims to show how an abandoned hostel formerly frequented by “marginal” prostitutes has been transformed into a “vintage” club oriented to native-born new middle classes by favoring the rise of a “gentrified nightlife” in this central area of the Portuguese capital.

Keywords: vintage style; nightlife; gentrification; Lisbon

Introducción

A lo largo de las últimas décadas, las ciudades postfordistas han sido objeto de numerosas estrategias culturales para la renovación urbano no tan sólo de la ciudad central sino también de sus suburbios. Las nuevas formas de organización social, ocio y consumo cultural han conducido recientemente a la conversión tanto de los centros históricos como de las áreas de nueva centralidad urbana en “parques temáticos” urbanos (Lefebvre, 1968; Edensor, 1998; Hannigan, 1998; Gottdiener, 2001; Judd, 2003; Baptista, 2005). En este proceso, el ocio nocturno

juega un papel fundamental, contribuyendo a su vez en el proceso de internacionalización de la ciudad y de construcción de su marca urbana (Gottdiener, 2001; Chatterton y Hollands, 2003; Nofre, 2009a). En este artículo se presentan los primeros resultados derivados de un trabajo de campo cualitativo aún en marcha acerca de la relación entre gentrificación y ocio nocturno en Lisboa (Portugal). Concretamente, este texto se centra en el estudio de Cais do Sodré (una de las partes del centro histórico postpombalino de Lisboa) en donde la conversión de la Pensão Amor (hostal abandonado y anteriormente frecuentado por las prostitutas “marginales” y marineros desde

inicios del siglo XX) está actualmente jugando un papel clave en la gentrificación del antiguo barrio mariner de Cais do Sodré a partir de la promoción de una "noche" inundada de motivos *retro* y *vintage* como elementos de distinción social para ser consumidos por las clases medias altas tanto locales como globales. En este sentido, y como se verá a lo largo del artículo, las *tradicionales* teorías sobre la renta y el valor del suelo en la explicación de los procesos de gentrificación si bien pueden ser útiles en el análisis geográfico de la gentrificación en un período largo, parecen ser insuficientes en el análisis etnográfico del día a día del proceso gentrificador.

El trabajo de campo llevado a cabo concretamente en el área de Cais do Sodré se inició en Octubre de 2011 – si bien en Enero de 2010 ya se iniciaron observaciones no sistematizadas con relativa frecuencia. Esta primera fase de trabajo observacional finalizó a finales de Diciembre de 2012. La segunda fase, de carácter comparativo con otras áreas de la capital portuguesa, sigue su curso en la actualidad. De hecho, el trabajo de campo ha tenido dos fases en lo que se refiere a su continuidad: 1) Del 5/10/2011 al 10/01/2012 y el 10/01/2012, y del 3/10/2011 al 9/01/2012, el trabajo de campo se realizó de manera discontinua por la imposibilidad de estar en la ciudad varias semanas por motivos profesionales; 2) durante el período de siete meses comprendidos entre el 10/01/2012 y el 29/09/2012, el trabajo de campo se llevó a cabo ininterrumpidamente todos los miércoles, jueves, viernes y sábado de cada semana. El día 23 de Diciembre de 2012 se inició la redacción final de este artículo.

Para este estudio eminentemente cualitativo sobre la noche de Cais do Sodré han sido tomados en consideración el conjunto de locales situados en la calle Rua Nova do Carvalho entre Travessa dos Remolares y Rua de São Paulo. Los locales que han sido "monitorizados" para este estudio han sido Pensão Amor (local principal de análisis), Bar da Velha Senhora, Sol e Pesca, Bar do Cais, Roter-dão, Musicbox, Liverpool, Oslo Bar, Europa, Tokyo, Jamaica y Viking. La monitorización de los locales incluyó también el "área de influencia" de cada local en la calle – pues se permite beber (noble acto de sociabilidad) en el espacio público. Como resultado de ello, tanto los procesos de observación flotante como algunas de las entrevistas tuvieron lugar en la misma calle Rua Nova do Carvalho, en su tramo correspondiente entre Rua de São Paulo y el puente de Rua do Alecrim.

La complejidad del fenómeno estudiado así como las prácticamente nulas referencias teórico-metodológicas anteriores a este estudio que se presenta¹ – las cuales podrían haber servido de punto de partida para este trabajo – sugirieron al autor de este artículo la adopción del denominado "eclecticismo metodológico" (Hannerz, 1980; Wynne,

1998) como marco metodológico más apropiado. De ahí que, a partir de la aplicación de una metodología eminentemente transductiva – mediante la cual se elabora y se construye un objeto teórico posible a partir de informaciones relativas a la realidad y de una problemática planteada por esta realidad (Lefebvre, 1968) –, se hayan utilizado un elenco de técnicas cualitativas de estudio, como la observación flotante (Petónnet, 1982); la observación participante y la observación "intrusiva" (Russell, 2008); las anotaciones en primera persona acerca de lo observado; y, por último, las entrevistas informales. Los 32 individuos entrevistados fueron 4 miembros de seguridad de los locales (todos ellos hombres, de entre 35 y 45 años, de nacionalidad portuguesa); 3 policías, hombres, dos de ellos entre 35 y 45 años y el tercero entre 50 y 60 años (uno de ellos jefe de escuadrón en Lisboa), y 25 clientes (14 chicas de entre 22 y 38 años, de las cuales 6 eran estudiantes Erasmus; y 11 chicos de entre 25 y 38 años; de los cuales solamente 2 eran Erasmus). A todo ello cabe sumarle el hecho que la totalidad de los propietarios de los locales de Cais do Sodré no han querido participar en esta investigación, al menos hasta la fecha. Por otra parte, cabe mencionar que los 4 miembros de seguridad fueron contactados a partir de uno de ellos con el que establecí una cierta relación de confianza: 2 de ellos pertenecían al mismo local (evidentemente no daré nombres concretos de locales para preservar su anonimato tal y como me lo solicitaron explícitamente). Las entrevistas con ellos tuvo lugar entre Mayo y Junio de 2012. Los tres policías (uno de ellos es un habitual "secreta" de la zona de ocio nocturno de Cais do Sodré) fueron entrevistados días después de sufrir una agresión en pleno trabajo de campo: cosas del oficio... Muy amablemente accedieron a ser entrevistados informalmente pocos días después de tal desgraciado episodio, a inicios de Junio de 2012, en las inmediaciones del área de fiesta de Cais do Sodré, pocos minutos antes del inicio de su ronda de vigilancia. Por otra parte, los clientes fueron abordados y entrevistados *in situ*, es decir, dentro de los locales o bien en las inmediaciones de la puerta de entrada, en la misma Rua Nova do Carvalho. El registro de la conversa fue realizado memorísticamente para posteriormente, una vez en la barra, en el lavabo o de camino de vuelta a casa, ser volcado en la libreta de campo. Todas las entrevistas informales con los clientes tuvieron lugar entre Marzo de 2012 e inicios de Diciembre de 2012, pocas semanas antes del inicio de la redacción de este artículo. Como última nota metodológica, cabe destacar que la verificación de las diferentes informaciones obtenidas a partir tanto de las entrevistas informales como del trabajo de campo observacional fueron verificadas a partir de la triangulación establecida entre agentes de segu-

ridad, clientes y anotaciones derivadas del trabajo de campo observacional. Cada información surgida en cada uno de estos ámbitos fue introducida en las diferentes entrevistas informales llevadas a cabo con individuos de los tres grupos de informantes citados (agentes de seguridad, policía y clientes) para proceder a su verificación o bien a su contraposición, emergiendo de ahí visiones diferentes acerca de los temas "críticos" tratados como la segregación socioespacial (y racial) de la noche en Cais do Sodré y sus mecanismos de ejecución.

Figura 1 ▶ Localización del área de estudio



Fuente: Nofre, J. (2013). Base ortofotográfica cortesía de Google Maps © 2013.

Antes de proceder a presentar cómo el consumo de "lo vintage" en el ámbito de un ocio nocturno elitista forma parte de las estrategias de higienización social de barrios de clase trabajadora del centro de Lisboa, se antoja como necesario un breve encuadramiento teórico acerca de la relación entre ocio nocturno y gentrificación que, ciertamente, puede resultar muy útil en la posterior lectura geográfica de este proceso de transformación urbana de un sector del centro histórico de la capital portuguesa.

El ocio nocturno como estrategia gentrificadora: breves notas teóricas

No cabe duda que, junto con las teorías diferenciales de la renta (Neil Smith, 1979) y del valor del suelo (Hamnett y Randolph, 1984, 1986), la cultura y su consumo se han convertido en aspectos fundamentales en la explicación de cómo ha evolucionado la gentrificación en las ciudades de todo el mundo a lo largo del último cuarto de siglo.² A pesar de ello, el estudio del ocio nocturno como "estrategia gentrificadora" ha recibido poca atención hasta la fecha a pesar de la existencia, veinte años atrás, de algunos estudios que ya sugerían explorar con más detalle tal relación ante la emergencia de un nuevo estilo de vida basado en la distinción social propia de las nuevas clases medias urbanas de las ciudades postindustriales (Thornton, 1995; Savage y Butler, 1995; Butler, 1997; Wynne y O'Connor, 1998; Ley, 2003; Chatterton y Hollands, 2003). De hecho, la estetización de la vida cotidiana en las sociedades postindustriales debe ser considerada como un proceso clave en la (re)producción de un ocio nocturno "distinguido" (Nofre y Martin, 2009; Nofre, 2009a; 2011), socialmente higienizado y partícipe de una gentrificación que sin duda alguna condiciona el espacio físico urbano a la reproducción de la distinción social y la acumulación de capital cultural y social – en términos de Pierre Bourdieu (1979).

Por otra parte, el enfoque espacial para el estudio del ocio nocturno ha venido ganando importancia, haciendo hincapié en la regulación y normativización del consumo de ocio nocturno y de sus espacios (Chatterton y Hollands, 2003; Talbot, 2004, 2006, 2007; Hobbs *et al.*, 2005; entre otros), en la gentrificación como estrategia de "securitización" de los espacios públicos y privados del sistema de ocio nocturno de las ciudades postindustriales (Thomas y Bromley, 2000; Chatterton *et al.*, 2002; Hael, 2011), o entre la relación entre gentrificación y "securitización" del ocio nocturno como estrategia de distinción social, preservación de la pureza de la comunidad – en términos de Richard Sennett (1970) – y remoralización de la juventud (Nofre, 2009b, 2011). Entre este grupo de trabajos cabe destacar los de Paul Chatterton y Robert Hollands (2002, 2003) los cuales, entre otros aspectos, ofrecen un análisis detallado de la creciente segregación socioespacial del ocio nocturno en las ciudades de la Europa occidental. Chatterton y Hollands definen lo que denominan como noche "central" y noche "marginal", las cuales presentan, entre ellas, acusadas diferencias en cuanto al consumo de música y tipo de alcohol, estilos de vestir, códigos de comportamiento, etc. Ciertamente, y como afirman los mismos autores, la elitización de la noche comporta una progresiva marginalización espacial (y social) del ocio nocturno de las clases

trabajadoras. Sin embargo, ¿es todo lo "antiguo" marginalizado de la "noche" de la ciudad central?

El consumo de lo vintage como distinción social en la noche global

Uno de los elementos que recientemente ha contribuido más a la acumulación de capital cultural y distinción social en la noche más exclusiva de la ciudad central es el consumo de espacios de ocio nocturno decorados con motivos "vintage", tal y como ha ocurrido en Cais do Sodré (Lisboa). En el caso de la capital portuguesa, este proceso está estrechamente relacionado con la eclosión del movimiento Pin-Up como una nueva forma de consumo hedonista juvenil. En este sentido cabe destacar la abertura en los últimos años de dos tiendas de muebles, elementos de decoración para el hogar, ropa y complementos de vestir de estilo *retro* y *vintage* ubicado en el gentrificado Bairro Alto (Mendes 2006): Bad Luck³ y *Ás de Espadas*. La revista *Le Cool Lisboa* cita esta última tienda como una de las mejores boutiques de moda en Lisboa.⁴ El estilo *vintage* y su vuelta a la escena de la moda de gama media-alta está relacionada con ese nuevo consumo hedonista juvenil citado en el párrafo anterior el cual busca, ansiosamente, aquella "autenticidad" que le permita "distinguirse" de la masa de los comunes – tomando prestado el concepto de distinción social acuñado por Pierre Bourdieu (1979).

En Lisboa, la oferta de "autenticidad" (en su concepción más genérica) tiene múltiples espacios: desde sesiones de Fado "auténtico" en la Rua dos Remédios, hasta las sardinas a la brasa del arraial de Santo Estêvão. Sin embargo, "lo auténticamente vintage" sólo cuenta con unos pocos espacios de diferente índole dónde puede ser consumido. Tomando la moda de vestir como ejemplo, cabría citar la tienda número 281 que Prada abrió en Junio de 2010 en la glamurosa Avenida da Liberdade. Después de inaugurarse en plena temporada primavera-verano 2010 ofreciendo una línea de productos basados en las playas de todo el mundo, la línea de esta temporada primavera-verano de 2012 está basada en motivos *vintage* para los complementos de vestir; en lo que se refiere a las piezas de ropa, para ellos, motivos *rockabilly*; para ellas, piezas con inspiración *retro* y *pin-up*.

A la par, el Hotel Flórida 1940 fue re-inaugurado con una fiesta en la que la asociación de animación sociocultural *Cais Sodré Cabaret* participó invitando, a su vez, a todas aquellas personas que se sintiesen identificadas o les gustase, simplemente, todo aquello relacionado con lo "vintage". A todo ello le ha seguido la recuperación de una escena *rockabilly* en lo que se refiere a lo musical protagonizada principalmente por los portugueses Texabilly Rockets. Pero sobre

todo, y como se ha indicado, *Cais Sodré Cabaret* juega un papel fundamental en la promoción de lo "vintage" como elemento de acumulación cultural y distinción social en los espacios de ocio nocturno más chics de Lisboa:

"CAIS SODRÉ CABARET! aims to celebrate the times when gentlemen wore hats and ladies wore gloves... a celebration of style and glamour of another epoch. In Portugal, during the 20's and 30's, there were many clubs and cafes that held writers, artists and intellectuals meetings (...). We aim to recreate a retro-atmosphere associated to bohemian night life celebration where party and pleasure are priority: music, dancing, drinking and smoking, but also sordid and decadent atmosphere of Cais do Sodré. It was on its dark and dirty alleys, street corners and sidewalks, illuminated by neon light announcing bars with revered city names, where hooker ladies and their pimps, policemen, dockers and all kinds of clients hungry for emotions walked on by, where sailors brought in the first American Rock'n'Roll records. All these spirits are invoked in the party!"⁵

A comienzo del siglo XX, Cais do Sodré era un barrio de marineros, prostitutas, vino y fado (Machado, 2008) marcado por un ambiente sórdido. Actualmente, esta sordidez ha dado paso a su propia re-significación y conversión en un paisaje de ocio nocturno bohemio-burgués (*bourgeoisboho*, en su denominación inglesa original); en otras palabras, su conversión en un escenario caracterizado por la presentación de lo "vintage" como símbolo de distinción social. Tal conversión, como se verá en el texto que sigue a continuación, tiene como objetivo higienizar socialmente el barrio de Cais do Sodré, aspecto que forma parte de la reciente estrategia de elitización del centro histórico de Lisboa llevado a cabo por la Câmara Municipal de Lisboa.⁶ El texto que sigue a continuación tiene como objetivo mostrar como la re-significación de la sordidez urbana de Cais do Sodré ha dado paso recientemente a un proceso de elitización de su espacio urbano a través de la promoción de un ocio nocturno global el cual toma elementos decorativos y estéticos "vintage" de aquel ambiente mariner y de prostitución marginal, de tabaco, vino y sexo barato, para construir una nueva escena nocturna orientada a las clases medias-altas de la capital Portuguesa así como a las nuevas clases medias cosmopolitas que están de paso en la ciudad.

Cais do Sodré: de la decadencia a una noche gentrificada

La historia urbana de Cais do Sodré está estrechamente relacionada con el crecimiento urbano del frente marítimo de la capital portuguesa de inicios del siglo XVI. Durante el reinado de Manuel I (1495-1521) fueron planificados y desarrollados nuevos espacios riberos que tuvieron como objetivo ampliar las instalaciones portuarias de la ciudad. Vítor Durão (2012) señala que las áreas escogidas para tal desarrollo urbano fueron Santos y Cata-que-Faras (hoy conocida como Cais do Sodré). Una vez que estos terrenos limosos fueron urbanizados, rápidamente acogieron nuevas actividades económicas relacionadas con el tráfico de mercancías portuarias (Durão, 2012). Es por este motivo que la morfología urbana de Cais do Sodré, sus actividades cotidianas y su apropiación por parte de tenderos y comerciantes locales y extranjeros, marineros y prostitutas, tiene sus orígenes en este ajetreado ambiente portuario. Sin embargo, nada de ese pasado sigue existiendo hoy en día. Como la periodista de la BBC Kerry Christiani señala: "*Cais do Sodré had upstaged Bairro Alto as Lisbon's most happening nightlife district*" (Christiani, 2012).⁷

El "viejo" Cais do Sodré ha dado paso al "nuevo" Cais. Lo que durante muchas décadas atrás era un barrio inundado de alcohol, comida barata, *peep shows*, música fado, marineros borrachos, episodios de violencia callejera, drogas y prostitución, comenzó a cambiar a mediados de los años 1970, cuando algunas de las tiendas y negocios diversos de Cais do Sodré se reconvirtieron en pequeños locales de ocio nocturno, naciendo así locales que aún hoy día siguen abiertos al público, como la Discoteca Jamaica, Bar Europa, Bar Tokyo y Viking. Además otros muchos bares abrieron o bien pasaron a llamarse como los puertos comerciales más famosos del mundo (puerto de Filadelfia, Shangri-La, Tokio, Rotterdam, Copenhague, Liverpool, Oslo, etc). A todo ello cabe sumarle la Revolución de los Clavetes de 25 de Abril de 1974, que condujo a la caída del régimen fascista de Salazar y que, en el campo del ocio nocturno, supuso el inicio del proceso de "democratización" de la noche lisboeta. De ahí que Cais do Sodré fuera entonces reapropiado por jóvenes de las clases medias de la ciudad, estudiantes universitarios, bohemios, intelectuales y periodistas locales. Sin embargo, tal "democratización", y ya con una perspectiva temporal más amplia, ha comportado un "desplazamiento espacial" de la prostitución marginal. Este proceso presenta hoy día una refuerza vigencia tal y como la periodista Clara Silva (2011) informa:

"Na Pensão Amor ainda há camas, armários, cadeiras e espelhos dos tempos em que o

prédio era casa de prostituição. Na verdade, no número 38 da Rua Nova do Carvalho, em Lisboa, funcionavam quatro pensões que alugavam quartos à hora a prostitutas e a marinheiros que atracavam no Cais do Sodré, vindos de várias partes do mundo. Agora, os quartos também podem ser alugados ao dia, à semana ou ao mês, mas a empresas – que nada têm a ver com prostituição."⁸

La Rua do Alecrim desciende desde Largo de Camões hasta Cais do Sodré. Justo antes de llegar, Alecrim cruza a un nivel superior la Rua Nova do Carvalho, la cual constituye el eje vertebrador del clúster de ocio nocturno de Cais do Sodré. Aparte que bajo el puente se encuentre uno de los locales más dinámicos de Lisboa en lo que a programación de eventos musicales se refiere, Musicbox (antiguo Bar Texas)⁹, tal puente divide la noche de Cais do Sodré en dos. En la parte oriental del clúster de Cais do Sodré aún siguen abiertos los pequeños locales de ocio que abrieron a partir de inicios de la década de los setenta y otros que abrieron posteriormente: Jamaica, Viking, Bar Europa, Bar Oslo, Bar Liverpool, Copenhaga, Tokyo. La clientela más o menos fiel – mayoritariamente lisboeta aunque en 2010 los estudiantes Erasmus eran claramente mayoría de Martes a Viernes – responde a su vez a la fidelidad de este tipo de locales mantienen en el cuidado de una noche "auténtica", con una cierta sordidez aunque ni excesiva ni "peligrosa"¹⁰ para el cliente: cerveza barata, alcohol blanco de mala calidad, prostitutas baratas, drogas (hachís y cocaína), los mismos temas musicales de siempre (generalmente de género rock y pop-rock de los años 70s, 80s y 90s); el diseño interior de los locales continua siendo el original.

Sin embargo, esta atmósfera algo decadente es re-significada por parte de algunos consumidores (blancos) de clase media-alta los cuales, muchos de ellos, pertenecen al campo profesional de la comunicación y la cultura.¹¹ Para algunos de ellos, consumir este tipo de noche "decadente", "cutre" (en términos populares) significa recordar aquellas noches cuando eran más jóvenes. Para otros, significa consumir una "decadencia elitizada", "higienizada", nada "peligrosa", totalmente "controlada": se trata de consumir un ocio nocturno inundado de emociones controladas en un ambiente hiper-securitizado por parte del *staff* del mismo local así como por un número significativo de policía secreta que opera en Cais do Sodré cada noche.¹² De hecho, el hecho que la Rua Nova do Carvalho haya sido cerrada al tráfico rodado desde Septiembre de 2011 ha contribuido al reforzamiento de la acción de la seguridad privada de los locales sobre el control del orden público en la calle. Ello supone, sin lugar a dudas, un incremento de la securitización del espacio público, pero también

una semiprivatización "encubierta" del ejercicio de la seguridad pública la cual pretende reforzar la ecología del miedo (Davis, 1990) como garante de un orden microsocial establecido a lo largo de los años y que está basado en relaciones de interés entre chulos, pequeños traficantes, carteristas, personal de seguridad de los locales y miembros de la policía.¹³

En la parte occidental, la noche es totalmente diferente. En primer lugar porque la presencia de dos agentes de la *Polícia de Segurança Pública* comporta diferencias radicales sobre quién y cómo se ejerce el control del orden público en la calle. Aquí, los *gorilas* no extienden sus funciones de vigilancia y control más allá de los límites de su local. En segundo lugar, la tipología de oferta de ocio nocturno y de consumidor presenta significativas diferencias gracias a la reciente apertura de tres nuevos locales de ocio nocturno los cuales presentan un diseño interior de marcada tendencia *vintage*. Son locales que forman parte, como ya ha sido sugerido anteriormente, de una estrategia llevada a cabo por el sector privado en connivencia con la administración pública local para la renovación urbana y social de Cais do Sodré. En este contexto, los locales *Pensão Amor*, *Bar da Velha Senhora*, y *Sol e Pesca* ofrecen un novedoso ocio nocturno basada en el consumo de "lo vintage" y "lo bohemio" como distinción social (Figura 2).

A pesar de tratar-se claramente de locales destinados a las nuevas clases medias cosmopolitas y a las jóvenes y adultos-jóvenes pertenecientes a las clases medias-altas lisboetas (tal y como deja

entrever la petición de vestir bien y los precios del menú de restauración de la *Pensão Amor*, o los precios de las tapas de *Sol e Pesca*, por ejemplo), tal "exclusividad" no impide que algunos estudiantes universitarios portugueses y Erasmus (estos últimos, una minoría muy poco significativa) prefieran acudir a estos nuevos locales "gentrificadores" para evitar la sordidez que rodea la "periferia" de este subsector recientemente "higienizado" en términos sociales.¹⁴

Sin embargo, la reconversión de Cais do Sodré a través de la gentrificación de su ocio nocturno no podría ser completamente entendida sin tener en cuenta el papel fundamental que en este proceso presenta la recientemente inaugurada *Pensão Amor*. Este nuevo local de ocio nocturno ocupa un viejo edificio de cinco plantas de paredes pintadas de rojo, con lámparas de araña, fotos y dibujos en la pared de chicas salidas de cualquier cabaret o burdel de los años veinte, casi desnudas y en pose erótica, mobiliario *vintage*, etc. El primer piso de la *Pensão Amor* presenta un espacio multifuncional en donde se celebran a menudo charlas, presentaciones de libros, conferencias, etc. También hay un espacio donde tomar una copa de pie mientras, con un volumen musical muy discreto, el DJ de turno desarrolla su sesión. En el resto de los pisos las antiguas habitaciones de las prostitutas se han transformado en espacios de acogida de iniciativas artísticas y creativas, así como en oficinas de gestión cultural (como la oficina de gestión del Queer Lisboa Festival). Cabe destacar la sala de cabaret en donde la clientela puede leer, charlar y/o beber

Figura 2 ▶ *Pensão Amor*, fachada desde la calle Rua do Alecrim (arriba a la izquierda), escaleras de acceso a la primera planta (arriba a la derecha), performance pocos días después de la inauguración (abajo a la izquierda), y sala principal (abajo a la derecha).



Fuente: *Pensão Amor* © 2012.

de manera "distinguida" en un espacio totalmente "higienizado" de cualquier intrusión de clase inferior. Precisamente son los *gorilas* del local quienes ejecutan tal "higienización social" del local aplicando un criterio de selección de la clientela basado en la catalogación absolutamente arbitraria de etnia "peligrosa" o "no peligrosa" y la apariencia de *status quo*. En otras palabras, los inmigrantes africanos de las ex colonias portuguesas, los gitanos y todos los que no parecen pertenecer a las clases media-alta (blanca) de Lisboa también tiene prohibida su entrada en *Pensão Amor*.¹⁵

La "noche vintage" como estrategia de gentrificación del ocio nocturno en Cais do Sodré no pertenece tan sólo al ámbito de las reflexiones realizadas en este texto. El canal de la BBC-Travel informó recientemente que la *Pensão Amor* "*once a brothel, [it] had been reborn as an art space with a bordello-chic bar*" (Christiani, 2012). Etiquetar *Pensão Amor* como un burdel "chic" sin duda alguna refuerza la tesis expuesta hasta ahora en este texto acerca del papel gentrificador de dicho local. Por otra parte, el uso de este término sugeriría algunos cambios en el significado del término "bohemia". Por una parte, *Pensão Amor* ofrece un espacio de diseño de interior recordando los locales bohemios de las ciudades más activas en el ámbito de la cultura a lo largo de la década de los años 1920 y 1930, como por ejemplo Chicago (Cressey, 1932), Nueva York o el "París de América" (Burke, 1995), Barcelona (Villar, 1996) y Lisboa (Machado, 2008). Sin embargo, la re-significación del término bohemia se referiría a la dimensión "conductual" del individuo el cual, si quiere participar del consumo de la noche elitista *vintage*, tiene que asumir los nuevos códigos de conducta asociados de la *neobohemia*: gestos y expresiones faciales mínimos, conversas despolitizadas, consumo de alcohol muy moderado y de marca, corrección absoluta en las formas de sentarse y/o de estar en la barra, del trato con el camarero y una preferencia por el pago con tarjeta bancaria, etc.¹⁶ Los individuos de esta *bohoburguesía* evitan expresiones en público reconocibles más allá de los límites del espacio íntimo creado en la mesa donde están sentados: el júbilo, la felicidad explícita, las carcajadas, el baile sensual¹⁷, el beber casi compulsivamente porque se tiene sed o porque sencillamente a uno le da la gana es inapropiado. Con todo, *Pensão Amor* ofrece un menú de elegancia en un contexto de ocio nocturno socialmente higienizado, tematizado, de placer predecible y fantasía controlada: ¿un ocio "Disneyzado", en términos de Alan Bryman (2004)?

Conclusiones

La popularidad de la *Pensão Amor* entre los jóvenes y jóvenes-adultos de las clases medias-altas

de Lisboa demuestra el alto grado de resiliencia y flexibilidad del ocio nocturno *glocal* de pequeñas dimensiones y su importancia de primer orden en los procesos de gentrificación e higienización social de los centros históricos de la ciudad postindustrial. En este sentido, este artículo ha mostrado el caso de un ocio nocturno recientemente aparecido el cual, basado en la promoción de "lo vintage" como elemento de acumulación de capital cultural y distinción social, juega un papel fundamental en el proceso de gentrificación del antiguo barrio mariner de Cais do Sodré (Lisboa), sustituyendo progresivamente aquel ocio nocturno "auténtico" que caracterizaba las noches del "viejo" Cais por una nueva escena de la vida nocturna de marcada carácter bohemio-burgués. Sin lugar a dudas ello refuerza aún más la segregación socio-espacial del ocio nocturno de Lisboa cuyo estudio, hasta la fecha, carece de referentes bibliográficos.

Este artículo demuestra que las teorías sobre los diferenciales de renta y valor del suelo como paradigmas explicativos de la gentrificación son claramente insuficientes en algunos casos como, por ejemplo, en la exploración de cómo tal proceso de transformación urbana – en contextos de crisis financiera e inmobiliaria – penetran de forma selectiva en barrios populares degradados de los centros históricos mediante la renovación de un edificio abandonado y la generación de nuevas dinámicas cotidianas vinculadas a los estilos de vida y al consumo hedonista de ocio nocturno de las nuevas clases medias.

Además, si bien ambas teorías (*rent-gap* y *value-gap*, en original) pueden ser útiles en el análisis geográfico de la gentrificación en un período largo, son otra vez insuficientes en el análisis etnográfico del día a día del proceso gentrificador. Tal crítica epistemológica es la que subyace a lo largo del desarrollo de este artículo. De hecho, y debido en gran parte a la crisis financiera e inmobiliaria y la aparición de los primeros episodios de violencia urbana y malestar social durante estos últimos años, la gentrificación adopta nuevas formas, apareciendo de manera más fragmentada, en la que los agentes gentrificadores seleccionan aquellos edificios que constituirán las bases de lo que podría llamarse "gentrificación microcirúrgica". Se trata de una gentrificación de "baja intensidad" que está llamada a caracterizar los procesos de renovación urbana en esta nueva etapa de postcrisis. En ella, la "noche" global aparece como uno de los pilares fundamentales de la higienización social del espacio urbano así como del proceso de erradicación de elementos "peligrosos" para el proceso de internacionalización de la ciudad.

Agradecimientos

Este trabajo ha contado con el apoyo financiero de la *Fundação para a Ciência e a Tecnologia de Portugal* (FCT-SFRH/BPD/63178/2009) y el apoyo logístico del *Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa* (CesNova). Quiero expresar mi más profundo agradecimiento al Profesor Marc Oliva, colega geógrafo del Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT-UL), por su ayuda, compañía, copas, ideas, reflexiones, críticas y puntos de vista innovadores en la realización de éste y tantos otros trabajos de campo de (en) la noche; también a Emilio Cambeiro, y a Adan Casán DJ El Matador, por sus respectivos puntos de vista "singulares" sobre la noche.

Notas

- ¹ Como contribución destacada, Teresa Alves, de la Universidad de Lisboa, realizó en 2009 presentando una unidad didáctica acerca de la economía del ocio nocturno en Lisboa.
- ² Para una detallada recopilación bibliográfica sobre los procesos de gentrificación en ciudades occidentales, véase Lees *et al.* (2008).
- ³ Rua do Norte, 81. Cerró sus puertas en otoño de 2010.
- ⁴ Fuente: http://spoiledmilk.lecool.com/lisboa/pt/2627?show_share_panel=true
- ⁵ Fuente: <http://www.facebook.com/pages/Cais-Sodr%C3%A9-Cabaret/321365328077?sk=info> [accessed on: 20 March 2012, 3:47 pm].
- ⁶ Información facilitada por J., 29 años, becario predoctoral de sociología urbana, residente de Cais de Sodré desde hace 7 años. Entrevista llevada a cabo *in situ* el 28 de Enero de 2012, alrededor de las 2:00 am en Pensão Amor. Entrevista registrada manualmente.
- ⁷ Kerry Christiani (2012). "The rebirth of Lisbon's Cais do Sodré", BBC-Travel Channel. [<http://www.bbc.com/travel/feature/20120320-the-rebirth-of-lisbons-cais-do-sodre>, 24 Marzo de 2012, 1:47 pm].
- ⁸ Fuente: "Cais do Sodré é sexy! Pensão Amor, Bar da Velha Senhora e O Povo: A troika de bares que veio arrasar a noite Lisboa", Ruadebaixo, no. 76, Dezembro 2011 [<http://www.ruadebaixo.com/cais-do-sodre-sexy-como-nunca.html>, 26 Marzo de 2012, 5:42 pm].
- ⁹ En Musicbox se realizan la mayor parte de Festivales de Música Underground que se celebran en Lisboa a lo largo del año.
- ¹⁰ Para más información, léase: <http://bilioso.blogspot.pt/2011/12/recrudescem-as-mafias-corrupcao.html> [08/07/2012, 12:24pm].
- ¹¹ Información facilitada por L., 37 años, miembro de equipo de seguridad privada. Entrevista realizada *in situ* el 15 de Febrero de 2012, sobre las 0:30 am. La información no fue registrada por motivos de seguridad.
- ¹² *Idem.*
- ¹³ Cfr. Nota 12.

¹⁴ Cfr. Nota 8.

¹⁵ Conclusiones derivadas de la observación flotante realizada en el acceso inferior del local.

¹⁶ Conclusiones obtenidas a partir de la observación continuada a lo largo de varios días del momento de pagar de aquellos clientes que tuve la oportunidad de seguir visualmente el proceso.

¹⁷ "Muchos africanos y brasileños a veces bailan inadecuadamente, con bailes muy sexuales, con mucho contacto. A los que venimos aquí no nos gusta..." [traducido por el autor, original en portugués]. Declaraciones de J., 34 años, residente en Lisboa, en Alfama, software developer. Sus declaraciones son compartidas por C., 38 años, trabaja en una promotora inmobiliaria local; M., 30 años, becario posdoctoral, extranjero proveniente de un país de la UE. Entrevista realizada *in situ*, 12 de Noviembre de 2011, sobre las 2:15 am. Conversa registrada manualmente.

Bibliografía

- BAPTISTA, L. (2005), "Territórios Lúdicos (e o que se torna lúdico um território): Ensaio um ponto de partida", *Fórum Sociológico*, 13-14 (2): 47-58.
- BOURDIEU, P. (1979), *La Distinction*, Paris, Éditions de Minuit, Le Sens commun.
- BRYMAN, A. (2004), *The Disneyization of Society*, London, Sage.
- BURKE, P. (1995), "The invention of leisure in Early Modern Europe", *Past and Present*, 146: 136-150.
- BUTLER, T. (1997), *Gentrification and the Middle Classes*, Aldershot, Ashgate.
- CHATTERTON, P., R. Hollands, B. Byrnes and C. Read (2002), *The London of the North? Youth cultures, urban change and nightlife in Leeds, Case Study Report*. Centre for Urban and Regional Development Studies, University of Newcastle.
- CHATTERTON, P. and R. Hollands (2003), *Urban Nightscapes. Youth Cultures, pleasure spaces and corporate power*, London-New York, Routledge.
- CHRISTIANI, K. (2012), "The rebirth of Lisbon's Cais do Sodré", BBC-Travel Channel [Available on line at: <http://www.bbc.com/travel/feature/20120320-the-rebirth-of-lisbons-cais-do-sodre>, 24 March 2012, 1:47 pm].
- CRESSEY, P. G. (1932), *The Taxi-Dance Hall: A Sociological Study in Commercialized Recreation and City Life*, Chicago, University of Chicago Sociological Series.
- DAVIS, M. (1990), *City of Quartz: Excavating the Future in Los Angeles*, New York, Vintage Books.
- DURÃO, V. C. M. (2012), "Reclaimed Land: an Urban Analysis The landfills in Lisbon's downtown and riverfront", *Journal of Integrated Coastal Zone Management* (in press) [Available online at: http://www.aprh.pt/rgci/pdf/rgci-288_Durao.pdf, 27 march 2012, 3:49 pm].
- EDENSOR, T. (1998), *Tourists at the Taj: Performance and Meaning at a Symbolic Site*, New York, Routledge.

- FEIXA, C. and J. Nofre (2012), "Youth Cultures". En Klandermans, B. (ed) *Sociopedia*, London, SAGE.
- GOTTDIENER, M. (2001), *The Theming of America. American Dreams, Media Fantasies and Themed Environments*, Boulder, CO, Westview Press.
- HAEL, L. (2011), Dilemmas of the Nightlife Fix: Post-industrialization and the Gentrification of Nightlife in New York City, *Urban Studies*, 48(6):3449-3465.
- HAMNETT, C. and B. Randolph (1984), *The role of landlord disinvestment in housing market transformation: an analysis of the flat break-up market in central London*. Transactions of the Institute of British Geographers, 9: 259-79.
- HAMNETT, C. and B. Randolph (1986), "Tenurial transformation and the flat break-up market in London: the British condo experience". In N. Smith and P. Williams (eds) *Gentrification of the City*, Boston, Allen and Unwin, pp. 121-52.
- HANNERZ, U. (1980), *Exploring the City. Inquiries towards an Urban Anthropology*, New York, Columbia University Press.
- HANNIGAN, J. (1998), *Fantasy City: Pleasure and Profit in the Postmodern Metropolis*, New York, Routledge.
- HOBBS, D., P. Hadfield, S. Lister and S. Winlow (2005), *Bouncers: violence and governance in the night-time economy*, Oxford & New York, Oxford University Press.
- JUDD, D. R. (2003), El turismo urbano y la geografía de la ciudad, *Revista Eure*, 87 (29): 51-62.
- LEES, L., T. Slater and E. Wyly (2008), *Gentrification*, New York, Routledge.
- LEFEBVRE, H. (1968), *Le droit à la ville*, Paris, Ed. Anthropos.
- LEY, D. (2003), "Artists, Aestheticisation and the Field of Gentrification", *Urban Studies*, 40(12): 2527-2544.
- MENDES, L. (2006), "A nobilitação urbana no Bairro Alto: Análise de um processo de recomposição socioespacial", *Finisterra*, XLI, 81: 57-82.
- NOFRE, J. (2011), Youth Policies, Social Sanitation, and Contested Suburban Nightscape, in C. Perrone, G. Manella, L. Tripodi (ed.) *Everyday Life in the Segmented City. Research in Urban Sociology*, 11. Emerald Group Publishing, pp. 261-281.
- NOFRE, J. (2010), "Políticas culturales, transformaciones urbanas e higienización social en la Barcelona contemporánea", *Anales de Geografía de la Universidad Complutense de Madrid*, 30(2): 133-61.
- NOFRE, J. (2009a). *L'Agenda Cultural Oculta. Una deconstrucció de l'oci nocturn de Barcelona i els seus suburbis*. Premi Joventut 2009. PhD thesis. University of Barcelona [Available online at: <http://www.tdx.cat/handle/10803/1966>, last access on: 3 May 2012, 5:26 pm].
- NOFRE, J. (2009b), "Les politiques culturelles et de jeunesse à Barcelone et ses banlieues, un essai critique. Du la colonisation culturelle à l'homogénéisation sociale", *Sud-Ouest Européen: revue géographique des Pyrénées et du Sud-Ouest*, 26(1): 83-96.
- NOFRE, J. y J. Martín (2009), "Ocio nocturno, gentrificación y distinción social en el centro histórico de Sarajevo", *Anales de Geografía de la Universidad Complutense de Madrid*, 29(1): 91-110.
- PAIS, J. M. (2008), *A prostituição e a Lisboa Boémia*. Lisboa: Âmbar.
- PETÓNNET, C. (1982), "L'observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien", *L'Homme*, 224: 23-35.
- RITZER, G. (2010), *Enchanting a Disenchanted World: Continuity and Change in the Cathedrals of Consumption*, New York, Sage.
- RUSSELL, H. (2008), *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative approaches*, Oxford, Altamira Press.
- SAVAGE, M. y T. Butler (1995), *Social Change and the Middle Classes*, London, Routledge.
- SENNETT, R. (1970), *The Uses of Disorder: Personal Identity and City Life*, W.W. Norton, New York.
- SILVA, C. (2011), "Cais do Sodré. Os novos inquilinos chegam à Pensão Amor e ao Bar da Velha Senhora", *ionline*, 10 November [Available online at: <http://www.ionline.pt/boa-vida/cais-sodre-os-novos-inquilinos-chegam-pensao-amor-ao-bar-da-velha-senhora>, 22 march 2012, 5:14 pm].
- SMITH, N. (1979), "Gentrification and Capital: Practice and Ideology in Society Hill", *Antipode, A Radical Journal of Geography*, 3.2: 24-35.
- TALBOT, D. (2004), "Regulation and Racial Differentiation in the Construction of Night-time Economies: A London Case Study", *Urban Studies*, 41 (4):887-901.
- TALBOT, D. (2006), "The Licensing Act 2003 and the Problematisation of the Night-time Economy: Planning, Licensing and Subcultural Closure in the UK", *International Journal of Urban and Regional Research*, 30 (1):159-71.
- TALBOT, D. (2007), *Regulating the night: race, culture and exclusion in the making of the night-time economy, Re-materialising cultural geography*. Aldershot, England: Ashgate Pub. Company.
- THOMAS, C. y R. Bromley (2000), "City-centre Revitalisation: Problems of Fragmentation and Fear in the Evening and Night-time City", *Urban Studies* 37(8), 1403-1429.
- THORNTON, S. (1995), *Club Cultures. Music, Media and Subcultural Capital*, Cambridge, Polity Press.
- TRINDADE, S. (2011), "Hoje, beijo-te Lisboa", *Vogue*, 17 Novembro 2011 [Available online at: <http://www.vogue.xl.pt/lifestyle/sa%C3%83%C2%ADda-de-emerg%C3%83%C2%Aancia/2073-hoje-beijo-te-lisboa.html>, 28 March 2012, 5:19 pm].
- VILLAR, P. (1996), *Historia y Leyenda del Barrio Chino (1900-1992). Cronica y Documentos de los Bajos Fondos de Barcelona*, Barcelona, Ed. La Campana.
- WYNNE, D. (1998), *Leisure, Lifestyle and the New Middle Class. A case study*, London, Routledge.
- WYNNE, D. y J. O'Connor (1998), "Consumption and the postmodern city", *Urban Studies*, 35 (5-6): 841-64.

CIDADÃOS, TÉCNICOS E POLÍTICOS: DO QUE FALAMOS, QUANDO FALAMOS DE PARTICIPAÇÃO PÚBLICA?

Cecília Delgado

■ Universidade Lusíada (cmndelgado@gmail.com)

Resumo

As vantagens da participação pública e do envolvimento dos diversos atores nas decisões urbanísticas são largamente reconhecidas e defendidas pelas instituições governamentais e sociedade civil. Não obstante, a sua efetivação e impacto nas decisões urbanísticas em Portugal são relativamente escassos. Usou-se como estudo de caso um projeto de requalificação urbanística, o Programa Polis em Vila Nova de Gaia – Portugal. Questionaram-se homens e mulheres, políticos, técnicos e cidadãos sobre a importância da participação pública, exemplos desta, e estratégias de estímulo possíveis. Usaram-se simultaneamente metodologias qualitativas e quantitativas. Conclui-se que o conceito de participação pública é difuso e desconhecido a montante e a jusante do processo. Defende-se que a construção de uma política de participação pública efetiva envolve um processo de capacitação alargado a todos e todas e hierarquicamente transversal.

Palavras-chave: participação pública; planeamento urbano; cidade; esfera pública

Abstract

The benefits of public participation and community involvement are broadly recognised and encouraged by governmental institutions and civil society. However, its effectiveness and impact on Portuguese urban planning are relatively scarce. It was used as study case the urban project – Polis Programme, in Vila Nova de Gaia – Portugal, and both qualitative and quantitative methodologies were used at the same time. Women and men, with different levels of decision-making, were asked about the importance of public participation, examples and strategies to improve it. The results highlight the notion of public participation as something diffuse and unknown, upstream and downstream of the process. The creation of a public participation policy needs to be support on the capacitation of everyone involved, men and women, crossing the hierarchy of decision.

Keywords: public participation; urban planning; city; public sphere

A importância da participação

As Nações Unidas enfatizam a importância da participação como uma forma de promover a democracia e fortalecer o estado de direito. Nos objetivos de desenvolvimento do milénio (2000-2015) proclama-se a necessidade de trabalhar politicamente para conseguir que os processos políticos sejam mais abrangentes, de modo a permitirem a participação efetiva de todos os cidadãos, em todos os países, e assegurar a liberdade dos meios de comunicação para cumprirem a sua função, i.e., o direito de o público ter acesso à informação.

As vantagens da participação pública são reconhecidas. De acordo com Petts (2000), alargam o leque de questões a analisar em comparação com os pressupostos ideologicamente formatados que os técnicos introduzem. Gonçalves (2000) reforça esta posição ao afirmar que as pessoas são expostas a outras fontes de informação para além das fontes científicas e técnicas, e são capazes de assimilar e ponderar a informação de diferentes origens, o que contribui para o enriquecimento das soluções propostas. Compreensível, num sistema científico que se especializou até ao “limite” da especialização, a ignorância acerca de um domínio específico da ciência é quase tão grande entre cientistas que

trabalham noutra área como entre os leigos (Felt, 2000). A experiência demonstra que o envolvimento dos atores em processos de intervenção urbana, mediante uma partilha de objetivos e soluções, é um fator decisivo para o sucesso dessas operações, não só a curto prazo, mas também porque assegura a manutenção dos resultados ao longo do tempo, decorrente de uma maior satisfação e identificação dos destinatários (Alves, 2001).

O estudo "Participation, Leaderships and Urban Sustainability" (2004), realizado pelo Centro de Investigação das Cidades da Universidade de Bristol, comparou o envolvimento comunitário em nove países da União Europeia e o modo como esse fator contribui para a melhoria das decisões políticas no âmbito do desenho da cidade. Os casos estudados confirmaram que o envolvimento comunitário transversal, ao nível das associações locais, das universidades, dos grupos com interesses específicos, da sociedade civil, etc., é um fator relevante na definição das políticas de ordenamento urbano nomeadamente porque: 1) garante que o poder institucional identifica com maior acuidade as necessidades e preocupações locais; 2) contribui para a melhoria da qualidade das decisões políticas ao permitir identificar alternativas que muitas das vezes escapam ao setor institucional e técnico; 3) possibilita o conhecimento público das tomadas de posição governamental; 4) assegura a legitimidade das decisões e permite um melhor acompanhamento da implementação dos processos; 5) mobiliza recursos necessários à boa execução dos objetivos políticos. Finalmente, o envolvimento comunitário na gestão territorial reduz a instabilidade decorrente das alterações na liderança política.

No seu artigo "Reframing Public Participation: Strategies for the 21st Century", Judith Innes e David Booher (2004) enunciam cinco pressupostos que justificam a necessidade da participação pública. As razões corroboram as conclusões do estudo anteriormente referido. Reconhece-se a necessidade de quem decide compreender as preferências dos cidadãos de modo a incorporá-las nas suas opções e melhorar a tomada de decisão através da informação local dos cidadãos. Simultaneamente, introduz-se o princípio da imparcialidade como meio de acautelar que as decisões sejam tomadas com equidade, legitimidade e respeito pelos cidadãos. Por outro lado, alude-se à participação como um meio de validar e legitimar decisões políticas. Por último, assume-se a necessidade legal de o fazer – porque a legislação assim o obriga.

Diversos estudos apontam ainda a participação como um meio de aumentar a satisfação dos cidadãos (Ferreira, 2003; Guerra, 2006; Healey, 2006; Ascher, 2010), na medida em que existe uma correspondência entre os resultados e as aspirações destes. Em sentido inverso, intervenções onde os

pressupostos de diálogo e transparência não estejam presentes podem gerar um clima de controvérsia e insatisfação, aumentando as clivagens sociais e limitando os pressupostos democráticos. Em síntese, é consensual que a participação pública é um importante meio de intercâmbio de informação, de salvaguarda de direitos, de legitimação de decisões, evita contestações e é também uma obrigação face aos princípios democráticos vigentes. Em síntese, defende-se uma participação útil, tanto socialmente como politicamente, mas omite-se que o conceito de participação, conforme defendido por Arnstein (1969), implica uma posição que tende a nivelar o poder entre quem decide e os cidadãos, posição da qual a maioria dos decisores não está disposta a abdicar.

Os dilemas das participação em Portugal

As relações entre cidadania e equidade prevalentes em Portugal são complexas e diferenciadas, sendo indiscutível que o sentimento de iniquidade social se relaciona com a falta de recursos para participar na vida cívica, levando a que a grande maioria dos Portugueses se sinta profundamente "distante do poder", afirmam Cabral *et al.* (2008). Mattoso (2008) defende que em Portugal o Estado desempenha um papel intenso de regulação social, mas permanece uma grande distância entre representantes e representados. É ainda um Estado que tenta imitar os padrões de atuação dos Estados e das políticas mais desenvolvidos, o que se reflete numa legislação frequentemente muito progressista, sem que os agentes políticos interiorizem esses padrões nas orientações operacionais e na prática política. Já em 1997 Lourenço *et al.* sublinhavam a ausência de participação em Portugal mencionando o excessivo caráter técnico dos documentos disponibilizados para discussão, o facto de a participação pública ser motivada fundamentalmente pelos interesses particulares em detrimento dos interesses difusos, a fraca ressonância da participação pública nas decisões finais, as debilidades técnicas das autarquias à mercê do Poder Central, a cientificação das decisões e a falta de informação científica adequada ao nível de conhecimentos do cidadão em geral.

Estabelecidas as causas que poderão justificar o nível reduzido de participação em Portugal, é preciso perceber que estas questões não são exclusivamente portuguesas mas um fenómeno igualmente frequente noutros países. Os métodos de participação pública tradicionais não funcionam quando não criam informação significativa que permita e facilite às entidades fazer a diferenciação na tomada de decisão ou não garantam aos cidadãos que as suas questões sejam consideradas nas decisões *a posteriori*, afirmam Innes e Booher (2000). Sobrevém ainda o fenómeno *NIMBY* (*not in my backyard syndrome*) ou a

constatação da diferença de prioridades entre os técnicos e o público em geral, muitas vezes usadas pelos primeiros para desqualificar a posição dos cidadãos, rotulando-a como egoísta, pouco informada, meramente emocional ou irracional (Lima, 2000). Esquece-se que o planeamento urbano é um processo dinâmico e interativo, feito por todos e para todos, sujeito a revisão permanente e pressupondo transparência e vontade, simultaneamente política e da sociedade civil.

A questão

Raramente são estabelecidas comparações entre os diversos grupos que compõem a pirâmide de decisão hierárquica: na base – os cidadãos que vivem nas cidades, com poderes limitados de intervenção;

tavelmente ao momento de saturação em que, por mais entrevistas que faça, dificilmente alcançará informação adicional relevante.

Em representação do grupo de cidadãos, inquiriu-se um grupo de 100 alunos² que frequentava o ano que precede a entrada na universidade. Uma parte significativa dos alunos (66 %) situava-se na faixa etária dos 17 anos, os alunos com 16 anos representavam 21 % da amostra e a percentagem de alunos com idade entre os 18 e os 20 anos de idade representava 13 %.

Relativamente ao grupo dos políticos e técnicos, inquiriram-se todos os técnicos e políticos envolvidos no Programa³. O universo total da população perfez 81 indivíduos. Destes 26 foram contabilizados como políticos, face à função desempenhada no Programa Polis (ver Tabela 1).

Tabela 1 ▶ Composição da amostra por género e grupos de decisão

	H + M – Pop Total	H + M – Resp	% relativa Pop Total	N.º Homens – Resp	N.º Mulheres – Resp
Políticos	26	21	80	21	0
Técnicos	55	47	85	29	18
Cidadãos	100*	100	100	40	60

* O grupo de políticos e técnicos representa a população total. Os cidadãos uma amostra.

no meio da pirâmide – os técnicos que planeiam as cidades, e no topo – os políticos que decidem as políticas urbanas. Parte-se do pressuposto de que uma cidade mais equitativa é uma cidade pensada a partir da perspectiva de todos e todas. E da hipótese de que essa perspectiva varia entre os grupos mencionados. Defende-se que a participação pública é o instrumento privilegiado para construir a visão coletiva da cidade – é pois preciso perceber do que falamos, quando falamos de participação pública?

Estudo de caso: seleção da amostra

A amostra deste estudo é composta por cidadãos, políticos e técnicos, envolvidos no Programa Polis em Vila Nova de Gaia¹ (2000-2007). A cidade de Vila Nova de Gaia situa-se na região norte de Portugal, na margem esquerda do rio Douro, o qual estabelece a fronteira natural com a cidade do Porto.

Para a seleção da nossa amostra existiam três possibilidades: 1) estudar a totalidade da população; 2) estudar uma amostra representativa da população; 3) estudar componentes não necessariamente representativas, mas características da população. Optou-se por estudar grupos, não necessariamente representativos, mas cujas características fossem relevantes para a nossa hipótese. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), esta é a fórmula mais frequente nas Ciências Sociais – o investigador ao diversificar os perfis dos inquiridos chegará inevi-

No grupo dos políticos incluíram-se todos os elementos do Conselho de Administração da GaiaPolis, ou seja, os representantes da CCDRN, da Autarquia de Vila Nova de Gaia e da Parque Expo; os Presidentes das quatro Juntas de Freguesia abrangidas pela área de intervenção; o Coordenador Nacional do Programa Polis; o Coordenador da Parque Expo para o Programa Polis; os dois Diretores Gerais da DGOTDU; os vereadores da Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia. Admite-se que estas categorias possam não ser rigorosamente estanques e exclusivas, na medida em que pontualmente decisões técnicas foram da responsabilidade de elementos do grupo dos políticos, tendo o inverso também ocorrido. Considerada a similitude das respostas entre estes dois grupos (ver resultados), este fator não nos parece ter expressão nas conclusões.

O grupo dos 55 técnicos englobou as equipas dos quatro Planos de Pormenor, os arquitetos autores dos projetos elaborados no âmbito do Programa Polis e os contratados pela GaiaPolis, os funcionários da CCDRN e da Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, a equipa da GaiaPolis e os arquitetos responsáveis pelos projetos dos principais lotes privados.

A faixa etária dos técnicos e políticos variou entre os 28 e os 68 anos de idade. Destaque para a ausência de mulheres no grupo de políticos. O sexo feminino representava 38 % da amostra, sendo a faixa etária média inferior à dos homens.

A formação académica entre políticos e técnicos era igual ou superior à licenciatura, no entanto registaram-se três casos de formação inferior à licenciatura no grupo dos políticos. A área académica predominante nos técnicos era a arquitetura (79 %) e nos políticos a engenharia (43 %). A distribuição por área de residência era a seguinte: Porto (41 %); Vila Nova de Gaia (29 %); Lisboa (18 %); outras cidades (15 %). No conjunto, 82 % dos inquiridos residiam na Área Metropolitana do Porto – AMP, e 18 % fora da AMP. Todas as mulheres viviam na Área Metropolitana do Porto, em contraste 24% dos homens viviam fora da Área Metropolitana do Porto.

Abordagem metodológica

Na formulação do inquérito e da entrevista consideraram-se as observações resultantes do pré-teste realizado no contexto de vizinhança. Optou-se por utilizar diferentes abordagens linguísticas, de onde as diferentes formatações: (1) inquérito aos cidadãos; (2) entrevista aos técnicos e políticos. Utilizou-se uma entrevista com uma proporção idêntica de perguntas abertas e semifechadas.

Nos dois questionários foram usadas perguntas-filtro. No inquérito fornecido aos cidadãos foi usada a cidade de Vila Nova de Gaia⁴, nas entrevistas administradas aos políticos e técnicos o Programa Polis em Vila Nova de Gaia.

As amostras foram recolhidas entre Outubro de 2007 e Junho de 2008. Aplicaram-se dois tipos de abordagens metodológicas: a técnica quantitativa; e a técnica qualitativa na justificação das respostas. Sempre que possível foram realizados testes estatísticos, nomeadamente o Qui². Considerou-se estar perante uma correlação estatisticamente significativa sempre que $p \leq 0,050$. Como ressalva metodológica, sublinhe-se que os resultados obtidos são apenas válidos para a amostra estudada, não obstante levantarem hipóteses a aprofundar em trabalhos futuros.

Resultados

Se é importante participar: a visão dos técnicos e políticos

Questionados sobre a importância da participação pública para a tomada de decisões no âmbito do planeamento urbanístico de uma cidade 99 % dos inquiridos responderam ser importante participar. Defende-se a participação pública como um instrumento privilegiado de mediação entre os decisores e as populações⁵. São os técnicos (57,5 %) e os homens (60 %) quem mais justifica deste modo a importância da participação pública, e menos os políticos (48,5 %) e as mulheres (40 %). A participação é igualmente assumida pelos técnicos

como algo “didático”, que informa o processo: “os cidadãos, como utilizadores do espaço, (...) podem lançar motes para as estratégias” (T-M)⁶. A participação é ainda reconhecida como um meio para reduzir potenciais conflitos: “a única forma de as ações (...) não serem curto-circuitadas e serem aceites, desenvolvidas e corrigidas” (T-M). Por fim, a participação pública é importante mas balizada, ou seja: “é importante que os cidadãos participem, sejam ouvidos, critiquem, etc., etc., mas é relativamente importante. A definição da estratégia urbana de uma cidade cabe, em última análise, numa democracia representativa, aos órgãos eleitos” (P-M). Posicionamento assumido por cerca de um terço dos técnicos.

Se é importante participar: a visão dos cidadãos

A mesma questão colocada ao grupo de cidadãos demonstra que a maioria dos inquiridos assume a importância de participar, sendo de destacar que nenhum dos inquiridos admite não ser importante participar. As respostas⁷ baseiam-se no princípio de que, como utilizadores das cidades, os cidadãos tem maior conhecimento das suas necessidades (38 %). “São os cidadãos que vivem e lidam com os problemas do dia-a-dia, e como tal conhecem bem o que é bom e mau para a sua cidade” (C-M). É também um grupo que possui um entendimento diferente de quem decide: “porque muitas vezes o que os políticos pensam nem sempre é o que as pessoas pensam e querem, e muitas vezes é o público, em geral, que sabe quais as necessidades para a sua cidade e assim ao participarem ativamente poderiam expor as suas ideias e chegar a um consenso” (C-F). Acrescente-se que, ao participarem nas decisões, os cidadãos contribuem para um aumento do sentimento de pertença e identidade territorial, o que favorece “que a cidade reflita os seus gostos e aspirações (...) e não a idealizada pelos arquitetos ou presidentes” (C-F).

Não deixa de ser pertinente evocar as razões por que oito inquiridos respondem ser indiferente participar. Destacam-se dois fatores: a tarefa de decidir é uma obrigação de quem foi eleito para o fazer – “as pessoas elegem alguém para tomar essas decisões” (C-M), assim sendo: “o planeamento urbanístico deve estar a cargo do Presidente da Câmara” (C-F). Em segundo lugar, o sentimento da inconsistência e desinteresse dos cidadãos nos atos participativos: “nem todas as pessoas têm as mesmas opiniões e podia haver problemas” (C-F), as pessoas têm “(...) mais em que pensar” (C-F). Por géneros, constatamos que a razão a) “utilizadores têm maior conhecimento e outra visão da realidade” é mais feminina do que masculina. Em contraponto, a razão b) “direito e dever em democracia – a cidade é de todos” é uma visão mais masculina do que feminina.

A participação efetiva dos cidadãos

Sendo reconhecida a importância da participação dos cidadãos na definição da estratégia urbana das cidades, exige-se compreender porque é que essa participação é na prática inexistente. A questão foi colocada aos técnicos e políticos, sem abrangência territorial definida, e referenciada à cidade de Vila Nova de Gaia, para o grupo dos cidadãos. A opção baseou-se na hipótese de que o rigor das respostas dos cidadãos ficaria comprometido se a questão lhes fosse direcionada num âmbito territorial mais abstrato. De facto, os resultados confirmaram o pressuposto – mais de um terço dos cidadãos inquiridos afirma não saber se a participação na sua cidade é suficiente.

A participação efetiva: a visão dos técnicos e políticos

No grupo dos técnicos e políticos existe unanimidade sobre a não participação pública dos cidadãos. Metade dos inquiridos admite que a participação não existe porque as instâncias competentes não informam ou não estimulam a participação⁹: “as Câmaras não encorajam, só fazem aquilo que é estritamente legal” (T-M). Por outro lado, “as participações também são viciadas pelos próprios políticos, (...) a maneira como os dados são avançados não permite ver onde é que eles [as populações] têm alguma informação, que dê para debater as questões” (T-M). A falta de cultura cívica e de formação é outra das razões apontadas para a ausência de participação dos cidadãos – quase metade dos inquiridos. Uma das evidências deste facto é o recorrente “interesse individual em detrimento do coletivo” (T-M). Mais de metade dos técnicos e das mulheres assume que as instâncias competentes não informam e não estimulam a participação. No entanto, quase metade dos homens também partilha dessa opinião. A razão “falta de cultura cívica e de formação da generalidade dos cidadãos” é mais relevante para os políticos.

A participação efetiva: a visão dos cidadãos

Ao grupo de cidadãos foi colocada a questão: é suficiente a participação dos cidadãos nas decisões urbanísticas em Vila Nova de Gaia?

Verifica-se que mais de metade da amostra afirma não ser suficiente. No entanto, um terço dos inquiridos afirma “não saber” e apenas dez inquiridos consideram que a participação é suficiente. Em relação às respostas “não é suficiente” mais de metade corresponde ao sexo feminino. A resposta “não sabe” subdivide-se equitativamente entre os homens e as mulheres. A razão mais apontada como justificação para a participação não ser suficiente⁹ corresponde a uma resposta que se direciona para

o entendimento de que, por si só, a participação dos cidadãos não basta. Ou seja, que esta deve ser complementada com outras fontes de decisão por falta de conhecimentos específicos destes sobre a matéria.

De acordo com a descrição dos inquiridos a participação: “deve ser uma junção do que os cidadãos pensam com o que os profissionais, habilitados para analisar e re-estruturar espaços, pensam” (C-F). Admitem que: “é necessário alguém que seja formado nesse assunto para pôr em prática as ideias da população” (C-M). Quase um terço¹⁰ dos cidadãos representados na nossa amostra consideram que as suas opiniões não são válidas ou simplesmente ignoram “o que se passa”.

A segunda razão que justifica a insuficiente participação advém do “facto de a participação não ser fomentada pelas entidades competentes”. Neste sentido, a participação não existe devido a fatores que não podem ser controlados pelos cidadãos, i.e., a vontade e empenho das entidades competentes para os auscultar. Um dos inquiridos resume desta forma a sua posição: “cada vez mais, as pessoas como o Sr. Presidente da Câmara agem sem pedir a opinião dos cidadãos” (C-F). Um outro refere: “não, as pessoas não são «poderosas» o suficiente para o fazer” (C-M).

A participação não ser estimulada gera um movimento de desinteresse e comodismo que reprime o processo, como confirma o seguinte testemunho: “não o fazem pois sabem que a opinião deles pouco ou nada conta para ajudar, pois nunca são ouvidos, por não serem ouvidos começam a perder a motivação e a vontade de participar” (C-F). Em contraponto acrescenta-se a opinião de outro inquirido: “a comunidade deveria ser mais ativa, participar as suas preocupações de forma ordenada. Mas, pelo contrário, as pessoas deixam-se cair no comodismo e não participam” (C-M).

Relativamente ao resultado “não sabe”, que representa um terço das respostas, as razões são as seguintes: o desconhecimento sobre esta matéria¹¹; nunca ter ouvido falar; ter pouca informação sobre o assunto. Posicionamentos que evidenciam o distanciamento e o desconhecimento da nossa amostra relativamente à temática da participação pública.

Por fim as respostas “sim” correspondem à opinião de dez inquiridos. Destes, quatro justificam reafirmando que a participação dos cidadãos é suficiente, quatro não justificam a sua resposta, e dois respondem que as decisões no âmbito do planeamento urbano devem ser realizadas por quem é eleito e/ou por quem tem competência para o fazer, o que por conformidade justifica que a participação existente (muita ou pouca, não nos é possível aferir) é suficiente.

O que fazer para aumentar a participação: a versão dos cidadãos

Existe um afastamento dos cidadãos relativamente à causa pública, como se confirma pelo elevado nível de abstencionismo eleitoral, pela reduzida participação nos períodos de discussão dos instrumentos urbanísticos, pela evolução do desinteresse generalizado patente nos resultados do Inquérito Social Europeu comparado para os anos 2002/2004/2006. De onde ser importante encontrar medidas para aumentar a participação dos cidadãos. Questionámos o nosso grupo de cidadãos sobre quais seriam as razões por que as pessoas não participam.¹²

A nossa amostra de cidadãos considera que as pessoas não participam mais porque as entidades competentes não fomentam essa participação¹³. Como refere um dos inquiridos: "os superiores [Presidentes de Junta e de Câmara] pensam que sabem mais e pensam que o povo é ignorante e por isso não têm que dar opinião nenhuma" (C-F). Refere outro cidadão que as pessoas não participam "porque, na maioria das vezes, não é solicitada a sua opinião" (C-F).

A segunda razão apontada sublinha o imobilismo e desinteresse dos cidadãos: "porque o povo não tem vontade de se meter em decisões políticas" (C-M); "As pessoas conformam-se demasiado com aquilo que têm. As suas casas são o bastante para se preocuparem" (C-F). Em síntese: por um lado, as pessoas não são chamadas e incentivadas a participar (condicionante externa); mas, igualmente, as pessoas não participam por desinteresse (condicionante interna). A primeira razão é referida por metade das inquiridas mulheres, em detrimento de menos de um terço dos homens. Relativamente ao fator desinteresse, constata-se que este é apontado por mais de metade dos homens e apenas por um terço das mulheres.

O que fazer para aumentar a participação: a versão dos técnicos e políticos

Para os técnicos e políticos, a solução para aumentar a participação¹⁴ passaria por: "maior transparência, maior divulgação de factos objetivos e seriedade na concretização desses objetivos". Refere um dos inquiridos: "É necessário... momentos muito bem identificados onde as pessoas sejam chamadas a participar. E não a participar porque há uma ou outra notícia no jornal, mas a participar porque há documentos preparados para as pessoas perceberem exatamente quais são as opções em presença, que sejam explicados de uma forma muito simples, com uma antevisão muito realista e, digamos que, neutral, não enfatizando uma opção mas procurando mostrar quais são as alternativas e,

com base nesses documentos, em momentos muito próprios, chamar as pessoas a darem essa opinião" (P-M). A segunda razão corresponde ao princípio da descentralização do debate, ou seja, aproximar o debate dos cidadãos, considerando especialmente os mais atingidos pelas decisões em discussão. Como refere um dos inquiridos: "algumas reuniões públicas (...) bastante próximas dos interessados, [onde] há alguma participação porque as pessoas veem as coisas mais como sendo coisas que lhes dizem respeito, há uma relação de proximidade" (P-M).

Recapitulando, as duas razões mais apontadas remetem diretamente para uma ação pró-ativa por parte das entidades competentes, que deveriam "clarificar e divulgar os momentos de debate" e "descentralizar o debate, aproximando-o dos cidadãos".

Síntese – Análise e Discussão

Os resultados obtidos confirmam o reconhecimento de todos os atores de que a cidade é um fenómeno coletivo, constituída por diferentes grupos, com necessidades, aspirações e visões nem sempre coincidentes. A participação pública é assumida como a ferramenta para compreender essa diversidade. Para os técnicos e políticos, é um instrumento de mediação que lhes permite interagir com as populações. Por outro lado, os cidadãos reconhecem que têm uma visão "diversa" da realidade e assumem a participação como um direito e um dever que lhes pertence numa sociedade democrática. Entendem ainda que a participação os aproxima da sua cidade, aumentando o sentimento de pertença e identidade, fator que igualmente, embora em menor escala, é identificado pelos técnicos e políticos.

A participação só existe se for fomentada e credibilizada. Assume-se que a participação pública é importante face aos cânones da democracia vigente, mas essa participação é seletiva: "não é o Zé da esquina, ele não percebe nada disso" (T-F). No limite a "participação pública" é "apenas" um meio de legitimar decisões (Guerra, 2006) e um instrumento de propaganda e de *marketing* políticos.

Cidadãos, técnicos e políticos concordam que os fóruns competentes não incentivam ou fomentam a participação. Este é, parece-nos, um dos pontos fundamentais da discussão. Neste sentido, a participação depende da vontade política dos governos locais e dos seus estilos de relação com a população (Borja, 2005), sendo difícil alcançar a coesão social quando o outro não se sente integrado no processo cívico (Medeiros *et al.*, 2008). O desinteresse e comodismo por parte dos cidadãos é um facto assumido pelos próprios, falta avaliar o peso da falta de estímulo, divulgação e informação das entidades competentes, e ainda a falta de estratégia e clarificação relativa ao quando, como e onde se pode e deve participar. Por fim, a percepção, que não

vamos aqui aprofundar, da valorização diferenciada da participação em função do perfil do cidadão.

Técnicos e políticos defendem que os cidadãos têm falta de cultura cívica e formação específica, perspetivando a cultura académica e técnica como o referente universal. Por outro lado, a participação não é suficiente, defendem os cidadãos, porque esta deve ser complementada com outras fontes de decisão. Resulta que os primeiros, obcecados pela visão tecnicista, esquecem-se de que a cultura académica e técnica é apenas uma entre muitas outras fontes de conhecimento. Ao que acresce os cidadãos a autorreferenciarem-se como inabilitados para participar, uma visão de subalternidade involuntária frequentemente presente nos grupos sociais desfavorecidos (Freire, 2009).

Importa pois clarificar do que falamos quando falamos de participação pública: a participação não implica decisão, mas sim a definição de parâmetros que conduzam à decisão. Cada visão e opinião é um contributo adicional para a promoção de decisões mais justas e concertadas. Cabe aos especialistas decidir, com base entre outros fatores dos *inputs* recebidos através da participação pública. Tendo presente que este estudo apenas nos pode lançar pistas para investigações futuras, mas que os resultados vão ao encontro das tendências internacionais de desinteresse e descredibilizada na democracia (Cabral *et al.*, 2008) – resulta, no nosso entender, clara a necessidade de agir ativamente através da construção de uma sociedade civil mais interventiva e de estruturas políticas mais motivadas para a partilha de decisões com as comunidades visadas. Em modo de proposta defende-se a indispensabilidade de envolver os agentes, especialmente os decisores, numa estratégia alicerçada de “cima para baixo” que vise verdadeiramente “educar” quem tem o poder de influenciar e promover o debate. A capacitação de todos e todas, especialmente dos técnicos e políticos, como agentes privilegiados na mudança assume-se pois como a condição para o diálogo. Dar a voz aos cidadãos implica mais do que um direito teórico, plasmado na Constituição da República Portuguesa ou na diversa legislação em vigor, implica principalmente criar o espaço físico – de proximidade, equidade e transparência – onde a democracia deliberativa seja um processo dinâmico e de diálogo contínuo, com ou sem consenso, mas obrigatoriamente através do respeito das diferentes necessidades e aspirações de todos e todas. Até prova em contrário, a participação de todos e de todas continua a ser o instrumento privilegiado para construir cidades mais democráticas, equitativas e justas.

Notas

- ¹ O Programa Polis consistiu numa intervenção de âmbito territorial protagonizada pelo governo português e suportada financeiramente pelas autarquias locais, pela Administração Central e pela Comunidade Europeia.
- ² Amostra constituída pela população total dos alunos que frequentavam o último ano do ensino secundário na Escola Inês de Castro, situada na zona de intervenção do Programa Polis. Estamos perante uma amostra não representativa mas com características relevantes para a nossa hipótese. Entende-se que os jovens estão num período formativo particularmente sensível, em que a apropriação do espaço é mais intensa. Sublinhe-se ainda o facto de a Constituição de a República Portuguesa estabelecer o direito de voto a partir dos 18 anos de idade – o que reforça a pertinência da auscultação desta faixa etária.
- ³ Corresponde à população total.
- ⁴ Observou-se um desconhecimento significativo do grupo de cidadãos relativamente ao Programa Polis (não obstante ser a área de residência dos inquiridos). Por essa razão optou-se por utilizar a cidade de Vila Nova de Gaia como pergunta-filtro.
- ⁵ N.º Citações/NC = 86; Amostra/N = 67/Não resposta/NR = 1.
- ⁶ Foi usada a seguinte nomenclatura: cidadãos – C; técnicos – T; políticos – P; masculino – M; feminino – F.
- ⁷ NC = 90; N = 88; NR = 0.
- ⁸ NC = 33; N = 64; NR = 0.
- ⁹ NC = 15; N = 50; NR = 2. Esta resposta pode levar-nos a outras observações – o facto de a linguagem não ser entendida da mesma forma entre diferentes interlocutores.
- ¹⁰ O que resulta da junção entre os que defendem não ser a participação dos cidadãos suficiente e os que simplesmente “não sabem”.
- ¹¹ NC = 23; N = 28; NR = 6.
- ¹² Questão colocada apenas ao grupo que responde “não ser suficiente a participação em Vila Nova de Gaia”.
- ¹³ NC = 64; N = 50; NR = 2.
- ¹⁴ NC = 80; N = 63; NR = 1.

Bibliografia

- ALVES, S. C. (2001). *Planeamento Colaborativo em Contextos de Regeneração Urbana* (Tese de Mestrado – FEUP), Porto.
- ASCHER, F. ([2004] 2010). *Novos princípios do urbanismo. Seguido de novos compromissos urbanos, um léxico*, Lisboa, Livros Horizonte.
- ARNSTEIN, S. R. (1969). “A Ladder of Citizen Participation”, *JAIP*, vol. 35, n.º 4, pp. 216-224.
- BORJA, J. (2005). *La ciudad conquistada*, Madrid, Alianza Editorial.
- BRETON, P. (2001). *A palavra manipulada*, Lisboa, Editorial Caminho.
- CABRAL, M., F. Silva e T. Saraiva (orgs.) (2008). *Cidadania & Participação*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

- FELT, U. (2000). "A adaptação do conhecimento científico ao espaço público". In M. Gonçalves (org.), *Cultura Científica e Participação Pública*, Oeiras, Celta Editora.
- FERREIRA, J. (2003). *Gestão democrática e participativa: um caminho para cidades socialmente mais justas?* Em www.usp.br/fau/docentes/deprojeto/j_whitaker/ibase.doc
- FREIRE, Paulo ([1968] 2009). *Pedagogia do Oprimido*. 48.^a edição, São Paulo, Paz e Terra.
- GONÇALVES, M. (2000). *Cultura Científica e Participação Pública*, Oeiras, Celta Editora.
- GUERRA, I. (2006). *Participação e Acção Colectiva: Interesses, Conflitos e Consensos*, Estoril, Príncipe Editora, Lda.
- HEALEY, P. ([1997] 2006). *Collaborative Planning: Shaping places in Fragmented Societies*, EUA, Palgrave Macmillan.
- INNES, J. E. ([1989] 2002). *Knowledge and Public Policy: The search for meaningful indicators*, New Brunswick, Transaction Publishers.
- INNES, J. e D. Booher (2004). "Reframing Public Participation for the 21st Century", *Planning Theory & Practice*, Vol. 5, No. 4, 419-436, Routledge.
- LIMA, M. (2000). Ciência e saber comum. In M. Gonçalves, *Cultura Científica e Participação Pública*, Oeiras, Celta Editora.
- LOURENÇO, N., J. Craveiro e A. Antunes (1997). *O ordenamento do território e a influência da participação pública nos processos de decisão*. Final, Centro de Investigação Universidade Atlântica em parceria com o Grupo de Ecologia Social do LNEC e o Gabinete de Investigação e Sociologia Aplicada da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- MATTOSO, J. (2008). *A Identidade Nacional*, 4.^a ed., Lisboa, Gradiva.
- MEDEIROS, E. e M. Azevedo (2008). "Na cidade educativa, quem é o meu próximo?" In P. C. Pereira (org.), *A Filosofia e a Cidade*, Porto, Campo das Letras.
- OLIVEIRA, L. (1996). *Regionalização*, Porto, Editora Asa.
- PETTS, J. (2000). "Processos de Formação de Consensos na Gestão de Resíduos". In M. Gonçalves, *Cultura Científica e Participação Pública*, Oeiras, Celta Editora, pp. 161-181.
- QUIVY, R. e L. Campenhoudt (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- SILVA, F. (2002). *Espaço Público em Habermas*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

A TRIPLA FACE DA FRONTEIRA: REFLEXÕES SOBRE O DINAMISMO DAS RELAÇÕES FRONTEIRIÇAS A PARTIR DE TRÊS MODELOS DE ANÁLISE

Carla Ladeira Pimentel Águas

■ Universidade de Coimbra. Doutoranda do Programa de Doutoramento em Pós-Colonialismos e Cidadania Global do Centro de Estudos Sociais e Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra; bolsista da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (carlaaguas@gmail.com)

Resumo

Este artigo consiste numa reflexão acerca do conceito de fronteira. Diante da polissemia da palavra, divide a aplicação do termo em três modelos de análise: a *fronteira que separa*, a *fronteira como frente* e a *fronteira que une*, caracterizando cada um deles em suas particularidades e possibilidades. Para ilustrar tal reflexão, recorre ao exemplo da dança do Siriri, realizada na comunidade de Mata Cavalo, Brasil, explorando a complexidade dos fenômenos fronteiriços.

Palavras-chave: fronteira, alteridade, cosmopolitismo

Abstract

This paper is a theoretical reflection about the concept of border. Facing the polysemy of the word, the term is divided into three analytical models: the *separating border*, *border as a front*, and *unifying border*, characterizing each of them in its particularities and possibilities. Discusses the example of the traditional dance of "Siriri", in Mata Cavalo, Brazil, to explore the phenomena "in-between".

Keywords: Border, otherness, cosmopolitanism

Introdução: a irrequieta polissemia

São muitas as lendas nas quais as fronteiras – representadas, nesta *geografia do sonho*, por portos, passagens, istmos, canais ou deltas – são guardadas por gigantes. Glissant (2006) explica que, por ser colossal, este personagem é capaz de ver os dois lados da divisa, o que lhe permite conceber tanto a necessária aliança, quanto a imprescindível particularidade de cada um deles. Segundo o autor, não é por acaso que, na maior parte das mitologias populares, o gigante é bom: ele tudo compreende da fronteira, porque vislumbra ambas as direções.

A ideia de fronteira povoa o imaginário por ser inquietante. O seu traçado é carregado de fenômenos: pode ser *desenho* – um risco no mapa ou um muro erguido sobre o chão – e pode ser *processo* (Newman, 2006). Pode encarnar na concretude do cimento ou na abstração da metáfora. Pode ser usada para explicar o que separa os grupos sociais, mas também o que os une. Está assente em limites,

bem como na sua transgressão (Santos, 2002). É possível recorrer ao termo para tratar da divisão entre nações, da globalização, das identidades, da expansão agrícola e de muitos outros temas, a partir de diferentes ângulos, muitos deles contraditórios entre si.

Portanto, é mesmo preciso ser gigante para ver a fronteira na sua multiplicidade. Ela une ou divide? Segundo Walter, como linhas divisórias de diferenciação espacial, temporal e cultural, as fronteiras distanciam a identidade interna da alteridade externa. Mas, como entre-espacos compartilhados, ligam-nas. Por um lado, estabelecem hierarquias entre o interior e o exterior, transformando os sujeitos em estrangeiros e *ilegais*. Simultaneamente, "constituem o terreno onde as identidades são vividas e imaginadas numa interação tensiva de estase cultural (diferença enquanto separação) e transgressão cultural (diversidade enquanto relação)" (Walter, 2006: 6). Portanto, quando falamos de fronteira, estamos perante um signifiante cuja

flutuação, raiz da sua produtividade teórica, é, “ao mesmo tempo, fonte de ambiguidades que só podem resolver-se através de um esforço redobrado de contextualização” (Ribeiro, 2001: 472).

Limite, raia, borda, divisa, demarcação, extremidade, frente, margem, confim, *entre-lugar*, *limen* – a variedade de palavras que buscam dar conta do significado de fronteira evidencia a sua polissemia. O seu sentido literal provém de *limes*, a muralha imperial, destinada a manter de fora os bárbaros (Ribeiro, 2001). O aparecimento do termo, porém, ocorreu muito depois, no século XIII, a partir da palavra *front* – que designava o limite temporário e flutuante que separava dois exércitos numa batalha.

Na modernidade, o conceito foi associado à noção de soberania. A aparição da linha fronteira acompanhou o desenvolvimento da conceção moderna de espaço e participou do aperfeiçoamento da cartografia e das estratégias militares. Com o projeto colonial, a fronteira do Estado foi exportada para além da Europa e impôs-se ao planeta (Albaret-Schulz *et al.*, 2004).

Com a emergência da ideia de globalização, diversos teóricos debruçaram-se sobre o tema das fronteiras nacionais. Muitos deles, embalados pelo sonho neoliberal, alardeavam a formatação de um mundo *sem barreiras*. Outros autores, no entanto, voltaram-se para a desconstrução deste discurso celebratório:

O processo histórico de descontextualização das identidades e de universalização das práticas sociais é muito menos homogêneo e inequívoco do que antes se pensou, já que com ele concorrem velhos e novos processos de recontextualização e de particularização das identidades e das práticas (Santos, 1993: 40).

A antropologia contribuiu para a elaboração de novas interpretações de fronteira. Na esteira de Leach, Hannerz (1997) destaca, por exemplo, a problematização da noção convencional de fronteiras políticas, ao descrever as dinâmicas de interpenetração das culturas. Perspetivas como esta passaram a centrar a análise em torno das microfronteiras, não só nas imediações de sociedades estabelecidas, mas justamente *entre* elas, nos seus interstícios. Desta forma, se a fronteira é entendida como barreira, pode também significar interface.

A interseção entre diferentes *mundos* – sociais, políticos, culturais, epistémicos etc. – foi chamada por Pratt (1992) de *zona de contacto*, definida pela autora como espaços sociais onde diferentes culturas se encontram, colidem e lutam entre si. Pratt usa este conceito para se referir ao espaço de encontro colonial – o que implica a existência de coerção e desigualdade.

Sousa Ribeiro destaca o papel do debate político, “em que as posições antagónicas em confronto se definem justamente pela concepção de fronteira que exibem” (2001: 466). Desta maneira, uma definição de fronteira como espaço de interação tenderá a assumir um valor crítico, enquanto conceções de fronteira como espaço de separação tendem a ser mais conservadoras. O autor também alerta para os riscos do uso *eufórico* do conceito. Se, em alguns casos, a fronteira pode proporcionar uma reconfiguração de identidades enriquecedora, noutros pode funcionar como espaço inabitável de exclusão e violência.¹ Daí ser imprescindível não se perderem de vista as relações de poder estabelecidas no espaço fronteiriço.

Portanto, seja qual for o ângulo a partir do qual a ideia de fronteira é interpretada, um aspeto perpassa todas as suas possíveis aceções: trata-se de um atributo de poder (Albaret-Schulz *et al.*, 2004). A sua análise não pode deixar de se basear nas relações políticas que demarcam o jogo entre similitudes e diferenças.

Diante do seu amplo leque semântico, proponho agrupar os múltiplos sentidos de fronteira em três modelos de análise: *fronteira que separa*, *fronteira como frente* e *fronteira que une*. O primeiro reúne as abordagens que a descrevem como uma linha divisória que marca a separação entre diferentes espaços – tenham eles a forma concreta dos territórios nacionais, ou sejam simbólicos, como a diferenciação de identidades.

Já a *fronteira como frente* é um espaço que, à semelhança do *front* de batalha, avança para ganhar terreno. Vincula-se, portanto, à noção de *frontier*. Contrariando a aparente fixidez da conceção anterior, é uma fronteira em movimento, em progressivo distanciamento do centro. Em função desta distância, este é um espaço marcado por certa fluidez e criatividade, mas também por relações desiguais e pelo poder sem limites (Ribeiro, 2001).

Enquanto a *fronteira como frente* implica num movimento linear, a *fronteira que une* revela-se como um lugar de encontro e negociação. Não é linear, não avança. Portanto, deixa de lado a conceção de *frontier* para abraçar a ideia de *borderland*, que vem sendo tratada pelos estudos pós-coloniais como espaço *in-between*. Esta fronteira pode surgir e desaparecer, mudar de forma, e tem na fluidez uma das suas principais características. Nesse sentido, o aquém da fronteira é um espaço ocupado, bem como o além da fronteira. E é *na* fronteira que esses *mundos* se encontram.

As três aceções aqui analisadas não são excluídas: num mesmo espaço-tempo, podem conviver diferentes formas de fronteira. Portanto, os três modelos de análise buscam traçar um inventário, que categoriza as diferentes versões do conceito. Não pretende estender tal segmentação à própria

realidade, onde dinâmicas de aproximação e distanciamento podem competir, simultaneamente, dentro do jogo de relações. Afinal, a ponte que separa duas comunidades é a mesma que viabiliza a travessia.

Neste artigo, começo por explorar os três modelos de análise propostos, para depois refletir brevemente, a título de exemplo, sobre um estudo de caso: o subtil episódio da roda de Siriri² do quilombo de Mata Cavalo, uma comunidade situada no município de Nossa Senhora do Livramento, Estado de Mato Grosso, região Centro-Oeste do Brasil. A comunidade é designada como quilombo por ser uma coletividade com características étnicas e identitárias diferenciadas, vinculadas à ancestralidade africana.

A partir de uma perspectiva metodológica qualitativa e através da observação direta, busquei descrever um dos pontos altos da festa em louvor a São Benedito, realizada numa das casas da comunidade. Através da dança do Siriri, discuti os efeitos da transformação da *fronteira que separa* na *fronteira que une*, realizando uma análise microscópica que sublinha a riqueza dos fenómenos fronteiriços.

A fronteira que separa e a fronteira como frente

Quando empregamos a palavra fronteira, a imagem que emerge com mais frequência é a da *fronteira que separa*: espaço de diferenciação; linha de demarcação em relação à qual algo está dentro ou fora (Hannerz, 1997). Esta fronteira está, portanto, vinculada a uma razão relacional e a formas de julgamento, discriminação e distinção.

Para Albaret-Schulz *et al.* (2004), fronteira é uma construção territorial que *põe a distância na proximidade*. Assim, a proximidade espacial entre lugares é contradita pela presença de dispositivos que introduzem um afastamento – através de mecanismos de ordem material (barreira, muro, etc.) e ideológica (normas, representações, etc.). Esta distância é geralmente interpretada como um meio de proteção – de uma população, um território, um poder. Desta maneira, a fronteira é concebida como um sistema de controlo de fluxos através de uma filtragem. E, uma vez atravessada, induz a uma extraordinária alteração no corpo ou objeto que a cruzou, de forma que um pequeno movimento no espaço pode transformar um *insider* num forasteiro, ou o produto de mercado em contrabando.

Renard (*apud* Albaret-Schulz *et al.*, 2004) sugere uma gradação conceitual entre as noções de *limite* e *fronteira*. O primeiro termo circunscreve dois conjuntos separados por descontinuidades na organização do espaço, não necessariamente estruturantes. Já a fronteira é estruturante, revelando um exercício de poder. Um exemplo bastante óbvio dos vínculos entre fronteira e poder é a ideia de fronteira nacional: fundacional para a modernidade,

o seu traçado também implica a associação entre divisão espacial e significados culturais específicos (Shields, 2006).

Além disso, muitos dos estudos das fronteiras estão voltados para as transformações geradas pela globalização.³ Sob esta perspectiva, a fronteira nacional vem sendo confrontada por fenómenos tais como os fluxos crescentes de pessoas, informações, recursos e mercadorias. Mas, como vimos, a celebração da quebra de barreiras vem sendo questionada: Newman (2006), por exemplo, considera um equívoco que a dissolução de fronteiras seja entendida como um indicativo da transferência de poder entre diferentes elites – pois, no contexto da globalização, a remoção de fronteiras normalmente serve os interesses dos que as ergueram no passado.

O vislumbre de um mundo sem fronteiras vê-se também confrontado pela emergência de novas segmentações, tais como as divisões de cunho religioso, étnico ou político, que contradizem uma suposta tendência de uniformização do planeta. Outro exemplo insere-se no conceito de *idades duais*, que chama a atenção para a natureza extremamente segregada das cidades, divididas entre zonas “fortificadas” das elites e os espaços ocupados pelas populações empobrecidas (Featherstone, 1995).

Considerada a partir de outro ângulo, a discussão sobre as fronteiras revela simultaneamente que em muitos contextos a fluidez de um mundo com limites ultrapassáveis jamais deixou de existir. Vista de perto, a realidade mostra que mesmo as divisões mais palpáveis, como os muros que separam dois países, apresentam certa porosidade. No decorrer da história, as determinações dos centros de poder jamais foram suficientes para inviabilizar plenamente a comunicação entre sujeitos apartados, o que denuncia certa abstração das linhas fronteiriças e a sua incapacidade de deter por completo as eventuais tendências de cosmopolitismo. Até em termos institucionais, sinergias socioeconómicas vêm gerando o aprofundamento de enlases nos espaços transfronteiriços – nas chamadas *idades espelho* – a exemplo dos projetos de inclusão social regional no contexto do Mercosul.⁴

Albaret-Schulz *et al.* (2004) consideram que dois aspetos foram frequentemente usados para legitimar os discursos de construção ideológica dos territórios: as fronteiras naturais e históricas. A topografia e a hidrografia, por exemplo, serviram como fundamentos para as divisões políticas.⁵ Porém, nem sempre tais características respaldaram os traçados das fronteiras nacionais, a exemplo da colonização do Sul global, que lançou mão de narrativas legitimadoras próprias. O mapa africano revela isso com transparência: grande parte das suas linhas foi traçada *a régua*, dependendo basicamente das negociações entre os impérios colonizadores.

"Tais linhas são mais do que representações ou demarcações; elas são fronteiras virtuais que prefiguram linhas concretas na paisagem", observa Shields (2006: 227). O autor acrescenta que estas divisões podem ainda marcar a diferença entre estados radicalmente diferentes – "entre o «civilizado» e o «não civilizado», por exemplo" (*idem*). Portanto, o conceito de fronteira também pode ser utilizado para pisarmos num território bem mais fluido do que o das divisas nacionais: também se revela útil para se pensar nos processos de hierarquização do mundo, bem como nos mecanismos de construção das identidades.

Sousa Ribeiro afirma que construir o *outro* significa "construir a fronteira que dele me separa" (2001: 469). Desta forma, a fronteira torna-se a linha imaginária sobre a qual se projeta a noção de diferença e a partir da qual se torna possível a afirmação de identidade. Na modernidade, estes jogos de diferenciação foram extremados através de uma descrição do mundo pautada por dicotomias – entre negro/branco, civilizado/selvagem, etc. Esta visão essencialista levou à formatação das *identidades-fortaleza* (Santos, 2002) que, em última análise, são o revés do cosmopolitismo.

De certa maneira, portanto, é possível dizer que as narrativas hegemônicas são caracterizadas por diversas formas de divisão, que moldam a maneira moderna de viver e compreender o mundo. É por este motivo que o esbatimento dessas barreiras – a transformação, no campo das sociabilidades, das *fronteiras que separam* em *fronteiras que unem* – é um processo emancipatório.

Antes de chegarmos a essa discussão, concentremo-nos no segundo modelo de análise: a *fronteira como frente* é o limite em expansão. É onde, em determinado tempo, se dá o avanço unilateral de um agente transformador sobre o espaço – o que implica a existência de um território, ainda que metafórico, sobre o qual avançar. Vincula-se, portanto, a uma geografia e a uma ação que tende a acabar-se. Está sempre em movimento – uma caminhada rumo ao que está para além dela – pois, quando este movimento cessa, a *fronteira como frente* transforma-se em *fronteira que separa*.

A frente de batalha (*front*) ilustra bem esta ideia: linha de soldados que confrontam diretamente o inimigo e que ganham terreno para o avanço das tropas. Outro exemplo é a *conquista do Oeste*, protagonizada pelos pioneiros norte-americanos. Acredito, aliás, que todas as expansões imperiais se dão através dessa aceção de fronteira.

Outros tipos de limite em expansão podem ser analisados sob este mesmo prisma, tais como as frentes agrícolas – que levam até confins *selvagens* ou *vazios* as benesses do avanço do *progresso*. Da mesma forma, a expressão "a última fronteira" (do que quer que seja) significa a extremidade do

conhecido, aceitável e plausível. Quando a ciência se defronta com as *fronteiras do conhecimento*, é também no sentido de limite próximo à terra *selvagem*: "Deste lado, os campos cultivados; do outro, o grande desconhecido" (Hannerz, 1997: 21).

Em certa medida, esta interpretação está a meio caminho entre a *fronteira que separa* e a *fronteira que une*. Isso porque, por um lado, é uma zona limítrofe que divide um espaço-tempo já transformado daquele que ainda não sofreu a ação do agente transformador. Por outro lado, esta fronteira não deixa de ser um lugar de encontro. O que está *do lado de lá* é um espaço preenchido – por povos, culturas, outros centros – e o confronto dá-se com maiores ou menores tensões. Outra vez, as relações de poder dão a tônica da análise.

As hierarquias, na *fronteira como frente*, comportam-se como os dois lados de uma moeda. A face interna – o interior dos seus limites – caracteriza-se pela flexibilização das estruturas hierárquicas, em função do distanciamento dos núcleos de poder. Mas a face externa é a relação com o *outro*, aquele que está *na* fronteira ou para além dela. Neste caso, ao invés do enfraquecimento das hierarquias, há o esforço de sobreposição das novas sobre as antigas relações hierárquicas. Podem ocorrer negociações no espaço fronteiriço, mas estas são fragilizadas quando a frente de avanço se desloca para adiante, e o espaço deixa de ser limítrofe para ganhar a estabilidade do centro irradiador da expansão.

Só assim – através da sobreposição de hierarquias ou da transitória e condenada negociação entre hierarquias – a continuidade do avanço é possível. Trata-se, portanto, de um espaço de encontro, mas um encontro desigual. Não raro o *outro* é invisibilizado, liquidado ou expulso, para atender à tendência de continuidade do movimento.

No contexto da frente pioneira dos Estados Unidos, por exemplo, à medida que as fronteiras coloniais cediam lugar às fronteiras nacionais – ou que, digamos, as *fronteiras como frente* ganhavam fixidez e se transformavam em *fronteiras que separam* –, abriam também caminho para hierarquias endurecidas, inscritas nas noções de cidadania e nos seus significados mais exclusivistas: para os incluídos, uma nova era de autonomia; para os excluídos, a perda de *status* político, jurídico, social e pessoal (Adelman e Aron, 1999).

Esses e outros exemplos revelam uma noção de fronteira que, apesar de alguns elos em comum, em muito difere da aceção de *fronteira que une*. A última, entendida como espaço de interação, é potencialmente transformadora, não devido ao *avanço sobre o outro*, mas sim devido à *articulação com o outro*.

À luz do crepúsculo: a fronteira que une

A burlesca imagem de Charles Chaplin no filme *Gold Rush*, descrita por Shields (2006), traz à tona um outro espaço, para além do *estar dentro* ou do *estar fora*: o ator corre em ziguezague sobre a fronteira entre o México e os Estados Unidos, perseguido de um lado pela polícia e, do outro, por ladrões. Esta cena surreal ilustra a possibilidade de se pensar na fronteira em si como um *terceiro lugar*.

Segundo o autor, "fronteiras são normativamente definidas para serem atravessadas, não para serem percorridas. Se elas são seguidas, o seu *status* é alterado, transformando-se em virtuais, intersticiais ou liminares espaços de «interação»" (Shields, 2006: 229). Esta terceira aceção não se situa, portanto, de um lado ou do outro – e é por romper com a binaridade que, segundo Sousa Ribeiro (2001), este encontro entre diferenças é transgressor.

No conceito de fronteira, está sempre implícita uma determinada articulação entre centro e margem. Vimos que tal vínculo é pautado pelas relações de poder: de maneira geral, quanto maior a força irradiada pelo centro, mais rígidas serão as hierarquias e menos dinamismo existirá nas margens. Como sintetiza Boaventura Sousa Santos, para culturas dotadas de fortes centros, as fronteiras são pouco visíveis, "e isso é a causa última do seu provincianismo" (1993: 49). Mas, se as forças centrípetas não forem excessivas, as bordas podem revelar-se um território de criatividade.

No seu sentido mais amplo, as relações sociais são sempre culturais e políticas – representam distribuições desiguais de poder (Santos e Meneses, 2009). A metáfora da *fronteira que une* convida, portanto, ao deslocamento do foco, que é retirado dos núcleos estruturantes para se concentrar nos fenómenos marginais; aqueles que ocorrem nos instáveis espaços intersticiais.

Sousa Ribeiro (2001) lembra que os *border studies*, embora retendo a conotação de precariedade e mesmo arbitrariedade das distinções fronteiriças, concebem a fronteira como uma zona de encontro. Este espaço transgride, interliga, reconfigura e a sua riqueza está precisamente na justaposição de diversas influências. De natureza instável, pode ser metaforicamente entendido como um terreno movediço, onde acontecem o confronto e a intermediação – e onde o estabelecimento de um cânon único é impossível (Santos, 2002).

O espaço de encontro não é formado a partir do avanço no sentido geográfico. Pode emergir e desaparecer, desde que haja um ambiente propício à articulação com a diferença. É um lugar transitório e, de certa forma, precário e volátil. Como afirma Hannerz, "os cenários das zonas intersticiais parecem cheios de vida, mas não completamente seguros" (1997: 24). Sousa Ribeiro define esta fronteira como

"um *medium* de comunicação, o espaço habitável em que o eu e o outro encontram uma possibilidade de partilha e, assim, a possibilidade de dar origem a novas configurações de identidade" (2001: 471). Ao introduzir movimento na compreensão das identidades, esta aceção contradiz a ideia monolítica de cultura: na esteira de Bakhtin, Sousa Ribeiro (2005) lembra que todo o ato cultural vive, essencialmente, nas fronteiras.

Bhabha (1994) utiliza a noção de ambivalência para caracterizar os processos desencadeados a partir do encontro com a diferença. Ele entende que, apesar da existência da diferenciação em relação ao *outro*, há simultaneamente a incorporação deste *outro* dentro do *mesmo*, no campo da representação. Esta abordagem desconstrói a ideia de relações binárias entre totalidades, abrindo margem para a indeterminação. Ao invés de centrar a sua atenção num lado e noutro, Bhabha crê que o que está no meio – *in-between* – é que pode ser realmente revelador.

Neste sentido, Friedman (2001) alerta para que, não obstante as importantes conquistas políticas que a fixação na ideia de diferença veio possibilitar na teorização das identidades, ela também tende a ocultar o espaço existente nos interstícios dessa mesma diferença, a partir do qual são geradas novas narrativas identitárias. Assim, opta por substituir a imagem de mosaico pela de crepúsculo, para caracterizar os encontros interculturais:

A metáfora do mosaico silencia a maneira como a própria diferença se configura e reconfigura através de um processo de interação contínuo, ou seja, a maneira como o espaço intersticial se revela efetivamente lugar de constante migração, de um permanente movimento de vaivém (Friedman, 2001: 6).

Nesta zona crepuscular, não há regras predefinidas; tudo depende das articulações dadas na efemeridade do seu espaço-tempo. Em constante negociação do seu posicionamento, dá-se a perceber na sua mobilidade (Martins, 2001). Mas viver na fronteira não é uma tarefa fácil: como alerta Gruzinski (2001), referindo-se ao seu conceito de pensamento mestiço (eminentemente fronteiriço), este choca com hábitos intelectuais que levam a preferir os conjuntos monolíticos aos espaços intermediários.

Para discutir a fronteira, é preciso ter em conta os seus limites – a conturbada relação com a alteridade –, bem como as suas perturbadoras possibilidades. Este jogo entre limites e possibilidades pode ser ilustrado pelo encontro imaginário entre o Mesmo e o Diverso, descrito por Glissant:

O que se chama em toda parte a aceleração da história, que provém da saturação do

Mesmo, como de uma água que transborda de seu continente, desbloqueou em toda parte a exigência do Diverso. Esta aceleração, levada pelas lutas políticas, fez com que os povos que ainda ontem povoavam a face escondida da Terra (como houve durante muito tempo uma face escondida da lua) tiveram que nomear-se diante do mundo totalizado. Se não se nomeassem, amputariam o mundo de uma parte de si mesmo (Glissant, 1981: 191).

No que se refere aos limites, a reformulação das identidades coloca-nos diante de encruzilhadas que nos conduzem ao desafio da alteridade. Segundo Durante (2007), no Ocidente, desde Platão, toda a aproximação do *outro* fecha a problemática num círculo vicioso, através da construção de aparatos interpretativos que pertencem a uma *semiocracia*, ou seja, a um horizonte de sentido único. Trata-se de integrar o *outro* no domínio do *mesmo*, dando origem ao exótico.

Said (2003) oferece um exemplo deste des-terro. A partir do seu conceito de orientalismo, o autor considera que o Oriente ajudou a definir o Ocidente como contraposição, ontológica e epistemológica, à sua imagem – uma representação do *outro* como incapaz de representar a si mesmo. A estereotipia é o resultado evidente de tais processos, como sublinha Durante:

Se se mata o outro, é precisamente porque seu rosto foi substituído por um clichê. [...] O olhar do outro, a língua do outro, o corpo do outro, a cor do outro, o odor do outro, o desejo do outro, os valores do outro, a cultura do outro. Nessa perspectiva, o gelo do outro ressaltado pelo estereótipo antecipa o tempo de sua morte. É uma morte em efígie (Durante, 2007: 10).

Ou seja: para realmente se comunicar com o *outro*, o *mesmo* precisa de entrar na fronteira. Trata-se de uma relação ética, ou de uma ética na relação – que, para Lévinas⁶ (*apud* Estevam, 2008), deve sempre preceder a ontologia.

O tema da alteridade inquietou diversos autores. Atento às transformações do seu tempo, Simmel (1983), por exemplo, viu nas interações entre os indivíduos o próprio fundamento da vida. Focado nas interações sociais⁷ do mundo urbano em ascensão, discutiu o individualismo frente aos processos modernos de universalização, criando pontes entre a experiência do sujeito e a organização social da modernidade. No contexto latino-americano e desde uma perspectiva pós-moderna, Canclini (1997) refletiu sobre as fronteiras entre o moderno e o chamado “popular”, debruçando-se sobre as denominadas *culturas híbridas*.

Tais discussões, aqui brevemente apresentadas, oferecem pistas da complexidade do debate em torno da questão da alteridade. Nesse sentido, a palavra *diálogo*, tão desgastada pelo uso corrente, exige bem mais do que a abstrata conexão entre um emissor e um recetor, situados em polos opostos. Os sujeitos, simultaneamente emissores e recetores, precisam de se deslocar para o *entre-lugar* fronteiriço, despindo-se do conforto das relações de poder já cristalizadas para se lançarem no território instável e surpreendente da interseção de *mundos*.

Aproximações epistemológicas: a roda de Siriri como fronteira

O exemplo da festa de São Benedito realizada no quilombo de Mata Cavalo oferece certa densidade aos tênues fios que unem e dividem os grupos sociais no espaço de fronteira. A celebração, uma das mais famosas da comunidade, reúne diferentes grupos: na cozinha, nublados pelos vapores dos tachos, trabalhavam diversos sujeitos de dentro e fora da comunidade. O anfitrião, Cizernando Santos, chegou a construir um empalizado de bambu e palha para abrigar quantos quisessem dormir nos dias de festa. O salão de baile e o oratório, feitos do mesmo material, também tinham o propósito efêmero de servir às louvações de São Benedito. A própria preparação destas estruturas resulta de uma conjunção de forças que é estabelecida através de redes de entreaajuda.

Na sexta-feira, primeiro dia de celebração, os autocarros começaram a chegar, transportando parentes e amigos de toda parte. À medida que a festa avançava, novos rostos iam-se incorporando na paisagem: políticos e proprietários de terras da região misturavam-se a quilombolas, trabalhadores da cidade, pequenos lavradores.

No sábado, chegou à festa de São Benedito o autocarro repleto de estudantes da Escola João Sato, do município de Araputanga (a cerca de 400 km de Livramento), que participavam numa viagem de estudos para conhecer de perto a realidade de um quilombo. Além disso, fizeram parte da festa diversos grupos de Siriri de outros municípios mato-grossenses e o grupo de dançantes do Congo⁸ de Livramento. Formou-se ali, portanto, uma grande zona de encontro intercultural, marcada por maiores ou menores articulações entre os seus membros.

A gestão desta diversidade foi feita através de um princípio de organização que ampliava ou reduzia o espaço fronteiriço. Ao contrário das festas de santo realizadas na região, esta festividade mesclava a celebração religiosa com apresentações artísticas. Desta forma, o evento incluiu o espetáculo e a experiência: algumas partes destinavam-se a ser *vistas* e outras *vividas*.

Durante as apresentações, até determinado ponto havia uma separação clara entre artistas e espetadores: no rústico barracão de palha, que servia como palco para as exhibições, a plateia era passiva e espreme-se encostada à parede para assistir as danças. Além da divisão no espaço, o uso de figurinos coloridos não deixava dúvidas sobre aqueles que poderiam ou não atravessar a linha imaginária que separava aquele que age daquele que assiste à ação.

Depois de várias apresentações, o encerramento foi feito pelo grupo de Siriri de Mata Cavalo, liderado por Cizernando, o anfitrião. Foi a única dança que trocou o salão pelo terreiro, ao ar livre. Sob o forte ressoar da percussão, os jovens, com roupas estampadas, apresentaram em fileiras as suas coreografias.

Não houve um desfecho da apresentação: o Siriri fez uma suave transição, quando as fileiras de dançantes se transformaram em roda. O grupo do Congo foi o primeiro a entrar naquele espaço, integrando-se na dança. Depois, outros rostos foram ingressando na roda: quilombolas, membros de outros grupos de Siriri, estudantes e professores de Araputanga, amigos, parentes. As pessoas entravam na dança espontaneamente ou eram alegremente puxadas ao centro da roda pelos participantes. O círculo ficou enorme, ocupando todo o terreiro. Se, anteriormente, uma invisível *fronteira que separa* dividia os artistas dos espetadores, abriu-se, naquele instante, uma *fronteira que une*, propícia às traduções interculturais e regida não pela argumentação, mas pelo corpo, pela *performance*, pela energia da percussão. Articulações mudas foram feitas, exclusivamente no campo simbólico.

Um exemplo foi o êxtase dos professores e alunos de Araputanga. Apesar das entrevistas e observações feitas pelos estudantes, a roda de Siriri foi o ponto que gerou os principais comentários depois da festa. Os participantes de Araputanga construíram posteriormente, para a escola e para o poder público, através de relatórios e monografias, uma imagem do que é Mata Cavalo. "Aquele roda é mágica; não sei como não caí, porque tenho labirintite", exclamava, por exemplo, uma das coordenadoras da viagem. Foi durante a dança que aquele grupo, oriundo de outra cultura, se sentiu mais próximo do que é a realidade quilombola. Neste sentido, vale a pena lembrar que:

Viver na fronteira significa viver fora da fortaleza, numa disponibilidade total para esperar por quem quer que seja. [...] Significa prestar atenção a todos os que chegam e aos seus hábitos diferentes, e reconhecer na diferença as oportunidades para o enriquecimento mútuo. Essas oportunidades facilitam novos relacionamentos, novas invenções de sociabilidade (Santos, 2002: 324).

Depois de assistir a tantas apresentações em que os movimentos eram coreografados, a roda de Siriri parecia um território de liberdade. Como espaço *in-between*, ali a tradição ganhou novos contornos. Cada um dançava à sua maneira: o rei do Congo fazia amplos movimentos com a capa vermelha, os estudantes inventavam os seus passos, eu mesma improvisei os meus próprios caminhos quando me vi no centro da roda.

Em determinado momento, a coroa do rei do Congo começou a ser usada como senha para a definição do parceiro. Colocar o chapéu em alguém para a escolha do par não é uma ideia nova; trata-se de um costume que anima bailes da zona rural de várias partes do Brasil. Não é, porém, uma tradição do Siriri e muito menos do Congo – a iniciativa surgiu espontaneamente.

Dentro daquele espaço em suspensão, instável e fugaz, membros de diferentes *mundos* brincavam a inventar outras formas de viver o Siriri. A tradição tornou-se, portanto, maleável e propícia às reformulações. A coroa do rei foi ali reinventada, reinterpretada, assumindo novas funções na fronteira.

Conclusões: para além do Estado de Arte

Vimos que a metáfora da fronteira representa uma forma de sociabilidade que se estabelece nas margens do encontro cultural. Diante da sua polissemia, optei por dividir o conceito em três modelos de análise: *fronteira que separa*, *fronteira como frente* e *fronteira que une*.

Vale recordar que a primeira aceção está vinculada a uma razão relacional e se refere ao que separa os grupos – tenha esta fronteira a forma concreta de um muro ou a sutileza das diferenças identitárias. A segunda está relacionada com o limite da expansão e implica, portanto, o avanço unilateral de um agente transformador sobre determinado espaço. Já a terceira expressa a fluidez dos processos sociais cosmopolitas: no entre-lugar, a justaposição de diversas influências permite a emergência de novas configurações de identidade. A pertença simultânea a mais de um universo cognitivo contradiz a ideia monolítica de cultura – que é então concebida em constante transformação.

O encontro fronteiriço ocorre no espaço intermédio entre grupos sociais e "pressupõe o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural" (Santos e Menezes, 2009: 9). Porém, esta articulação não implica a existência de purismo nos polos comunicantes. Santos (2002) enfatiza as formas de estar-no-mundo que se rebelam contra a petrificação das relações sociais – concentrando-se nas possibilidades de fluidez e de cosmopolitismo.

No exemplo da roda de Siriri, explorado no presente artigo, vimos que, no encontro com o *outro*, a *fronteira que separa* pode subtilmente transformar-se em *fronteira que une*, permitindo a emergência de espaços *in-between*. Desta maneira, a variedade de grupos sociais reunidos num mesmo espaço – a festa – e de papéis a serem desempenhados – de dançante ou de espetador – foram nublados pela abertura da roda, que mesclou os sujeitos e as suas culturas, fazendo surgir novas configurações e comportamentos. Este exemplo, apesar de subtil e microscópico, parece-me relevante por evidenciar a tamanha plasticidade das relações fronteiriças, cujas configurações vão além dos modelos essencialistas com que as culturas comumente são descritas.

Portanto, a ideia de *fronteira que une* nega os fundamentalismos: o caráter emancipatório da metáfora manifesta-se nas tendências ao cosmopolitismo viabilizadas pela proliferação das margens. Esta forma de sociabilidade abre-se para a diversidade – como também para os riscos e incertezas – do entre-lugar fronteiriço.

Notas

- ¹ O autor exemplifica que os espaços fechados dos aeroportos internacionais, onde os viajantes a quem foi recusada a entrada aguardam o momento de expulsão, tipificam de modo dramático a distopia de um não-lugar fronteiriço.
- ² Siriri é uma dança típica, feita em roda ou fileiras, que anima as festas da região.
- ³ O processo de globalização e os seus impactos sobre as fronteiras nacionais geraram uma nova área de estudos: *limology* (Kolossoff, 2006).
- ⁴ Sobre o tema, cf. as ações do Projeto *Mercocidades*, disponíveis em <http://www.mercocidades.org/pt-br>.
- ⁵ Recorrendo a Fourny-Kober, os autores acreditam que hoje a tendência é inversa: há uma extraordinária operação de ressemantização da natureza, a fim de justificar os projetos territoriais transfronteiriços.
- ⁶ Porém, para Maldonado-Torres (2008), a alteridade defendida por Lévinas permanece agarrada às formações espaciais de cariz imperial: é limitada pela sua filiação étnica e pelo comprometimento religioso.
- ⁷ O autor substitui a palavra *sociedade* pelo conceito de *sociação*, entendido como formas de cooperação entre os indivíduos.
- ⁸ Congo é uma dança dramática existente em várias partes do Brasil, sob diversas versões. Em Mata Cavalo, é um teatro a céu aberto que representa a guerra entre dois reinos.

Referências bibliográficas

- ADELMAN, J. e A. Stephen (1999), *From Borderlands to Borders: Empires, Nation-States, and the peoples in between in North American history*, disponível em <http://www.historycooperative.org/journals/ahr/104.3/ah000814.html>, acesso em 02/08/2009.
- ALBARET-SCHULZ, C., A. Beyer et al. (2004), *La frontière, un objet spatial en mutation*, disponível em <http://espacestemp.revues.org/document842.html>, acesso em 28/07/2009.
- BHABHA, H. (1994), *The Location of Culture*, Londres e Nova Iorque, Routledge.
- CANCLINI, N. (1997), *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*, São Paulo, Edusp.
- DURANTE, D. (2007), "Alteridade e reflexão intercultural: seus objetivos no quadro das práticas artísticas em geral e da fala literária em particular", *Revista Sociopoética*, disponível em <http://eduep.uepb.edu.br/sociopoetica/publicacoes/v1n1.html>, acesso em 25/05/2011.
- ESTEVAM, J. (2008), "O reconhecimento da alteridade como possibilidade de construção de um novo paradigma na cultura ocidental em Joel Birman e Emmanuel Lévinas", *Horizonte*, vol. 6, 12, pp. 169-179.
- FEATHERSTONE, M. (1995), *A globalização da complexidade: pós-modernismo e cultura do consumo*, disponível em http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_32/rbcs32_07, acesso em 29/03/2013.
- FRIEDMAN, S. (2001), "O «falar da fronteira», o hibridismo e a performatividade: teoria da cultura e identidade nos espaços intersticiais da diferença", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 61, pp. 5-28.
- GLISSANT, E. (1981), *O Mesmo e o Diverso*, disponível em <http://www.ufrgs.br/cdrom/glissant/glissant.pdf>, acesso em 23/04/2009.
- GLISSANT, E. (2006), *Não há fronteira que não se ultrapasse*, disponível em <http://diplomatie.uol.com.br/acervo.php?id=1962&tipo=acervo>, acesso em 25/05/2011.
- GRUZINSKI, S. (2001), *O pensamento mestiço*, São Paulo, Companhia das Letras.
- HANNERZ, U. (1997), "Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional", *Mana*, vol. 3, 1, pp. 7-39.
- KOLOSOFF, V. (2006), "Theoretical Limology: Post-modern analytical approaches", *Diogenes*, vol. 52, 2, pp. 11-22.
- MALDONADO-TORRES, N. (2008), "A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, pp. 71-114.
- MARTINS, R. (2001), "O paradoxo da demarcação emancipatória: a fronteira da época da sua reprodutibilidade icônica", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 59, pp. 37-63.
- NEWMAN, D. (2006), "Border and Bordering: towards an interdisciplinary dialogue", *European Journal of Social Theory*, vol. 9, 2, pp. 171-186.
- PRATT, M. L. (1992), *Imperial Eyes: Travel writing and transculturation*, Londres/Nova Iorque, Routledge.
- RIBEIRO, A. S. (2001), "A retórica dos limites. Notas sobre o conceito de fronteira", in B. Santos (org.),

- Globalização: fatalidade ou utopia?*, Porto, Afrontamento, pp. 463-488.
- RIBEIRO, A. S. (2005), "A tradução como metáfora da contemporaneidade. Pós-colonialismo, fronteiras e identidades", in A. G. Macedo e M. E. Keating (orgs.). *Colóquio de Outono: Estudos de tradução. Estudos Pós-Coloniais*, Braga, Universidade do Minho, pp. 77-87.
- SAID, E. (2003), *Orientalismo: representações ocidentais do Oriente*, Lisboa, Cotovia.
- SANTOS, B. S. (1993), "Modernidade, identidade e cultura de fronteira", *Tempo Social*, 5, pp. 31-52.
- SANTOS, B. S. (2002), *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*, Porto, Afrontamento.
- SANTOS, B. S. (2003), "Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento", *Currículo sem fronteiras*, vol. 3, 2, pp. 5-23.
- SANTOS, B. S. e M. P. Meneses (2009), "Introdução", em B. Santos e M. P. Meneses (orgs.), *Epistemologias do Sul*, Coimbra, Almedina/CES, pp. 9-19.
- SHIELDS, R. (2006), "Boundary-thinking in theories of the present: the virtuality of reflexive modernization", *European Journal of Social Theory*, vol. 9, 2, pp. 223-237.
- SIMMEL, G. (1983), *Sociologia*, São Paulo, Ática.
- WALTER, R. (2006), *Transferências interculturais: notas sobre trans-cultura, multi-cultura, diásporas*, disponível em http://whhttp://www.uepb.edu.br/eduep/sociopoetica/publicacoes/v1n1/v1n1_artigo05.html, acesso em 26/05/2011.

TIC NO ENSINO SECUNDÁRIO: USOS E MEDIAÇÕES

Nuno de Almeida Alves

■ Professor Auxiliar, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL); Investigador, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL) (nalmeidaalves@iscte.pt)

Pedro Abrantes

■ Investigador, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL) (pedro.abrantes@iscte.pt)

Carla F. Rodrigues

■ Investigadora, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL) (carla.rodrigues@iscte.pt)

Paulo Coelho Dias

■ Professor Adjunto, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Santarém, Investigador, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL) (pgdias@sapo.pt)

Resumo

A conceção do futuro das sociedades contemporâneas como sociedades da informação e do conhecimento trouxe uma revolução tecnológica às escolas. No entanto, a disseminação da tecnologia não obteve ainda correspondência no plano dos usos das TIC em sala de aulas, nos processos de ensino e aprendizagem no ensino secundário. Com base num inquérito realizado a 324 professores de 12 escolas disseminadas pelo país verificamos como as TIC são ainda incipientemente utilizadas nas salas de aulas, reforçando uma abordagem conservadora do ensino. Esta tendência central encerra, no entanto, uma grande diversidade de situações, de acordo com as diferenças entre os recursos tecnológicos nas escolas e com as representações e competências dos docentes.

Palavras-chave: ensino secundário; tecnologias da informação e da comunicação; ensino; aprendizagem

Abstract

The conception of the future of contemporary societies as information and knowledge societies has brought a technological revolution to schools. However, the dissemination of technology has not yet matched ICT use in the classroom, in the teaching and learning processes. Based on a survey of 324 teachers in 12 schools scattered throughout the country we observe that ICT are still incipiently used in the classrooms, reinforcing a traditional and conservative approach to teaching. This central tendency encompasses, however, a wide variation, according to differences found between schools' technological resources and in representations and competences of the teachers.

Keywords: secondary education; information and communication technologies; teaching; learning

As tecnologias da informação e da comunicação na escola: políticas públicas, usos e benefícios

O impulso à crescente integração das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) na educação conheceu um significativo recrudescimento por ocasião da emergência e popularização da noção da Sociedade da Informação e do Conhecimento enquanto modelo ideal de reestruturação das socie-

dades contemporâneas. Esta narrativa acerca do desenvolvimento do futuro da sociedade, assente no modo de produção informacional baseado no conhecimento (Castells, 2000), estimulou o debate e a subsequente ação política e programática dos estados nacionais para a definição de políticas públicas destinadas à rápida adequação multidimensional à nova forma de organização social (Alves, 2004).

Este debate definiu, desde logo, a educação como um dos eixos estruturantes do novo modelo

de sociedade. O primeiro dos argumentos foi o de que a reestruturação da economia e do emprego implicada nesta mudança desenhava um novo perfil de competências para o conjunto da mão de obra (Yang, 2012): a literacia informática imprescindível para todos e a formação graduada e pós-graduada especializada de segmentos específicos, dirigida à construção e manutenção das autoestradas da informação e da respetiva articulação com as empresas e instituições reticulares (Castells, 2000). O segundo argumento prendeu-se com a atualização tecnológica desta dimensão estruturante das sociedades contemporâneas: se as TIC foram paulatinamente estendendo a sua influência a todo e qualquer domínio de ação social, como compreender a sua tímida inserção na escola, instância fundamental da formação de competências e transmissão do conhecimento?

Embora a inventariação dos potenciais benefícios da utilização dos computadores na educação tenha sido praticamente contemporânea da sua emergência inicial ou da expansão mercantil dos mesmos (Mayfield e Ali, 1996; Somekh, 2000; Wellington, 2005), foi sobretudo a sua associação à narrativa das sociedades da informação e do conhecimento que favoreceu o desenho de políticas públicas de integração massiva das TIC nos processos de ensino e aprendizagem (Selwyn, 2008; Nivala, 2009).

Esta revolução tecnológica nas escolas, entusiasticamente impulsionada pelos responsáveis nacionais pelas políticas educativas (Governos) e pelos principais operadores do mercado das TIC e das telecomunicações (Somekh, 2000; Pelgrum, 2001; Wellington, 2005; Bestall, 2006), foi, de certa forma, organizada à revelia dos gestores e reguladores (instituições centrais da administração educativa e conselhos consultivos) e dos atores (diretores de escolas, docentes e alunos) dos processos educativos. A integração das TIC nos *curricula* nacionais operou-se sobretudo pela noção da literacia informática, ou seja, da dotação dos recursos mínimos implicados na operação de um computador e na utilização da internet à saída da escolaridade obrigatória. Esta noção corresponde, assim, à prescrição das competências consideradas necessárias pela procura nos recursos humanos para a sociedade da informação e do conhecimento e não a um pensamento estruturado acerca do modo como as TIC devem ser integradas no ensino, correspondendo a um conjunto claramente definido de objetivos, necessidades e previsão de resultados (Wellington, 2005).

A integração da tecnologia nas escolas não foi, assim, acompanhada do debate necessário acerca do grau de mudança implicado no maciço incremento das TIC nas escolas: deve constituir apenas mais uma disciplina ou implicar uma profunda revisão do

currículo e nos métodos de ensino e aprendizagem, revolucionando integralmente o modo como a escola funciona nos dias de hoje (Aviram e Talmi, 2005)?

A ausência desta clarificação fornece argumentos aos principais detratores da integração das TIC nos processos de ensino e aprendizagem: a sua ineficácia e improdutividade (geral ou por disciplina) na melhoria dos resultados escolares dos alunos (Peslak, 2005; Hikmet *et al.*, 2008). Contudo, esta conclusão talvez seja demasiado apressada e resultante de um equívoco relativamente ao lugar das TIC na escola. Atendendo à especificidade desta tecnologia, a respetiva utilização em sala de aulas seria mais adaptável ao trabalho de projeto (individual ou colaborativo), enquadrado numa conceção mais construtivista da educação (Palak e Walls, 2009; Costa, 2004), centrada no aluno e não tanto numa orientação educativa de pendor tradicionalista, centrada na transmissão de conhecimentos por parte do professor à plateia de alunos, na respetiva assimilação por parte destes e posterior demonstração dos conhecimentos adquiridos na execução de um teste ou exame, culminando este processo na atribuição de uma classificação. Nesta última aceção do processo educativo, as TIC terão realmente pouco a oferecer além da literacia informática, constituindo até um obstáculo à melhoria quantitativa dos resultados escolares dos alunos (Zhao e Frank, 2003: 816).

A ausência de uma estratégia coerente de integração das TIC nas escolas propiciou também uma incipiente utilização média em sala de aulas, em claro contraste com os investimentos efetuados e as expectativas geradas (Cuban *et al.*, 2001; Somekh, 2004). Este aparente paradoxo deve-se, no entender dos entusiastas do processo – governo e conglomerados TIC (Selwyn, 2008; Nivala, 2009) –, à reduzida eficácia da utilização das TIC pelos professores na sala de aulas, concentrada sobretudo nas tradicionais atividades de exposição e menos no trabalho conjunto com os seus alunos. Mais uma vez, esta é uma explicação apressada, sendo esta menor utilização das TIC em sala de aulas resultante de circunstâncias e processos afetos ao conjunto dos atores (escolas, professores e alunos) e não tanto decorrente da responsabilidade de apenas um.

Em Portugal, a progressiva introdução das TIC nas escolas e nos processos de ensino e aprendizagem foi objeto de diversos programas ao longo das últimas décadas: Minerva, Nónio Século XXI e Plano Tecnológico da Educação¹. A literatura disponível (Paiva, 2002; Costa, 2004; Costa e Viseu, 2007), embora anterior à execução deste último plano, revela dificuldades de implementação semelhantes às encontradas no plano internacional, ainda que se registem diferenças significativas: uma implementação dos recursos tecnológicos mais tardia, menos

alargada e recursos humanos de apetência mais desigual à utilização das TIC no ensino.

Desenho metodológico

A implementação do Plano Tecnológico da Educação constituiu o mote para a execução do projeto de investigação "Learn-Tech: Tecnologias da Informação e da Comunicação e Aprendizagem"², cujo objetivo fundamental foi conhecer e analisar o modo como se está a processar a apropriação das TIC por parte dos estabelecimentos do ensino secundário e respetivos atores, bem como a respetiva integração nos processos de ensino e aprendizagem.

Este projeto incluiu a observação de doze escolas durante o ano letivo de 2010/2011, situadas em diferentes regiões do país e nas quais os referidos processos de modernização física e tecnológica se encontravam em etapas distintas. Em cada escola, foi aplicado um questionário aos diretores, outro a uma amostra de professores e um terceiro a várias turmas de estudantes, assegurando a máxima diversidade dos cursos científico-humanísticos (e excluindo os cursos tecnológicos e profissionais). Desta forma, recolheram-se, codificaram-se e analisaram-se, através do programa SPSS 18, as respostas de 12 diretores, 324 professores e 2674 alunos. Como informação complementar para a redação deste artigo, foram ainda analisados os resultados das provas nacionais e os relatórios de avaliação externa

desenho de políticas mais eficazes e equitativas, neste domínio.

A utilização das TIC na sala de aula: intensidade, modalidades e perfis

Um dos dados mais salientes deste inquérito resulta do facto de 90 % dos professores declararem utilizar computadores, internet e quadros interativos na sala de aula, pelo menos ocasionalmente. No entanto, os dados relativos à frequência da utilização, por parte dos restantes docentes, deixam em evidência a diversidade dos regimes atuais de apropriação tecnológica no trabalho pedagógico: 16 % utilizam esporadicamente as TIC (menos de 10 % das aulas); 24 % utilizam as TIC com pouca frequência (11 % a 25 % das aulas); 20 % utilizam-nas moderadamente (26 % a 50 % das aulas), 17 % com regularidade (51 a 75 % das aulas); e 23 % de forma sistemática (mais de 75 % das aulas). Esta intensidade da utilização não apresenta correlações significativas com o sexo, nem como o grupo disciplinar (apesar de os valores registados entre as professoras e na área das humanidades serem ligeiramente inferiores), mas sim com a idade dos docentes: são sobretudo os docentes mais jovens, formados mais recentemente e, por isso, com menos anos de carreira que mais frequentemente usam estas tecnologias nas suas aulas. Resultados semelhantes haviam já sido obtidos em Paiva, 2002.

Quadro 1 ▶ Média de utilização das TIC em sala de aula, segundo a idade dos professores e o número de anos na carreira³

Escala etária ⁴			Anos de carreira ⁵		
< 40	40-50	> 50	< 15	16-30	> 31
3,39	3,18	2,81	3,51	2,97	2,85

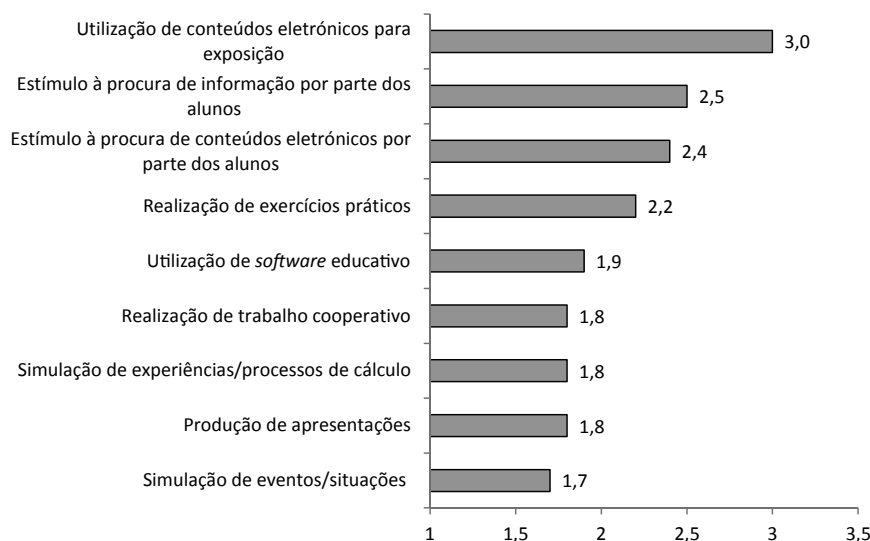
das respetivas organizações escolares, no sentido de enquadrar os dados obtidos nas restantes dinâmicas organizacionais.

Entre as diversas questões sobre as quais se recolheu informação, para o tema em análise no presente artigo realçamos as perguntas relativas à intensidade e modalidades de utilização das TIC por parte dos professores, nas diferentes dimensões do trabalho docente, bem como a possibilidade de estabelecer correlações desses regimes de utilização com possíveis variáveis explicativas, como são a escola, o grupo etário, o sexo, a área disciplinar, os recursos disponíveis, as competências detidas, a orientação pedagógica e a cooperação entre colegas.

Na linha de estudos internacionais mencionados no ponto anterior, procurámos assim não apenas descrever a intensidade e modalidades de uso das TIC nas escolas secundárias portuguesas, mas também compreender fatores que explicam esses modos de apropriação, o que se afigura fundamental para o

Quanto às modalidades de utilização das TIC em sala de aula (ver Gráfico 1), os resultados do questionário aos docentes confirmam uma maior propensão da utilização das TIC em atividades rotineiras e não geradoras de uma inovação radical na modalidade de exercício da docência (Zhao e Frank, 2003).

É sobretudo na exposição de conteúdos, substituindo parcialmente o uso anterior do quadro e/ou a projeção de "acetatos", que estas ferramentas são usadas, em contraste com a escassez do respetivo uso em apoio a atividades práticas realizadas pelos alunos (resolução de exercícios, utilização de software educativo, simulação de experiências e situações, produção de apresentações). É, aliás, significativo que a maior utilização dos meios informáticos por parte dos professores mais jovens se verifique, sobretudo, nesta modalidade de apoio à exposição, sendo que a utilização das TIC por parte dos alunos, em sala de aula, não varia de forma

Gráfico 1 ▶ Frequência média (1-4) de utilização das TIC em sala de aulas por tipo de atividade

significativa entre os grupos etários. Num outro inquérito nacional aos professores de Matemática e de Ciências já tinha sido constatado que o modelo expositivo de aula continuava a ser dominante e que a correlação com a idade dos docentes não era significativa (Abrantes *et al.*, 2008).

A partir da execução de uma análise de *clusters*⁶ sobre estas modalidades de utilização das TIC em sala de aulas extraíram-se quatro perfis diferenciados entre os docentes: o *perfil diversificado*, menos numeroso (N=32) e que conjuga uma utilização muito alargada em quase todas as atividades elencadas, incluindo as mais raras; o *perfil experimental* (N=39), caracterizado pela maior intensidade de utilização das TIC em exercícios práticos e na simulação de experiências, a par da exposição de conteúdos pedagógicos e utilização de *software* educativo; o *perfil expositivo* (N=46), que concentra a utilização das TIC na exposição de conteúdos, procura de informação e pesquisa de conteúdos eletrónicos; e finalmente, o *perfil diminuto*, o mais numeroso (N=82) e que agrupa o conjunto de professores que muito pouco frequentemente utiliza as TIC em qualquer uma destas atividades realizadas em sala de aula.

Do ponto de vista sociográfico, estes diferentes perfis de utilização das TIC em sala de aulas apresentam aspetos relevantes:

- **Sexo:** observa-se uma maior propensão para o perfil expositivo por parte das mulheres (25 % contra 19 %) e para o perfil experimental por parte dos homens (28 % contra 17 %);
- **Idade:** os perfis *experimental* (32 %) e *expositivo* (22 %) são mais frequentes entre os docentes com menos de 40 anos (32 %

e 22 %, respetivamente), enquanto o *perfil diminuto* é mais comum, tanto no escalão intermédio (40 %), como no escalão dos docentes com mais de 50 anos (52 %). O perfil diversificado é relativamente raro, não ultrapassando os 20 % nos dois escalões etários mais jovens e 9 % no mais idoso.

- **Área disciplinar:** entre os docentes de ciências exatas e naturais regista-se uma concentração natural no *perfil experimental* (45 %); em todos os outros perfis, assiste-se a um posicionamento modal no *perfil diminuto*, com destaque para as humanidades, onde é maioritário (57 %). Entre os docentes das ciências sociais e do comportamento é também significativo o contingente de docentes agrupados no perfil expositivo (31 %).

De referir, por fim, que embora nesta análise tenhamos aprofundado o caso da utilização das TIC no contexto da sala de aula, a sua frequência está correlacionada, de forma estatisticamente significativa, com o seu uso em outras dimensões do trabalho docente⁷. Os resultados do questionário mostram que as TIC são utilizadas frequentemente, pela maioria dos docentes, para a preparação de aulas, o contacto com colegas e a gestão das turmas. Registando valores mais baixos, a utilização das TIC para a comunicação com os alunos é também comum, sendo no entanto muito menos frequente para a comunicação com os encarregados de educação⁸. Como seria de esperar, os docentes que utilizam as TIC regularmente nestas atividades são também aqueles que mais recorrem a elas no trabalho de sala de aula.

Interpretações dos padrões observados: recursos, representações e competências

A diversidade dos regimes de utilização das TIC na sala de aula pode ser interpretada à luz de três grandes grupos de fatores que condicionam e orientam o trabalho docente: os recursos, as representações e as competências.

Quanto aos recursos, podemos começar por constatar que quase todos os docentes dispõem de computador em casa (99 %) e de ligação à internet (95 %), sendo que a larga maioria (76 %) utiliza diariamente a internet, nomeadamente, para enviar e receber correio eletrónico e para procurar informação, através de motores de busca. No entanto, no contexto escolar e de sala de aula, a situação é diferente. Se a larga maioria dos inquiridos conta hoje, na sala de aula, com um computador e um projetor, apenas 11 % afirmam dispor de computadores para os alunos, encontrando-se as alternativas, como requisitar computadores portáteis (21 %) ou transferir a aula para um laboratório de informática (19 %), dependentes do planeamento prévio e da disponibilidade no horário da aula.

O questionário aos diretores confirmou este cenário de grande diversidade de recursos tecnológicos entre escolas. Embora longe da meta de um computador para cada dois estudantes, expressa no Plano Tecnológico para a Educação, foi possível observar um notável contraste entre sete escolas com um parque tecnológico significativo (um computador com ligação à internet para menos de 8 alunos, sendo que em duas delas este valor é apenas 4) e outras em que os meios informáticos são ainda escassos (um computador com acesso à rede para mais de 12 alunos). A esta diferença correspondem, obviamente, oportunidades desiguais de apropriação da tecnologia para o trabalho pedagógico.

Além disso, entender o próprio contexto organizacional enquanto recurso para a utilização das TIC no trabalho pedagógico implica considerar não apenas a tecnologia disponível na escola, mas também o modo como esta é gerida, dentro da organização, e, sobretudo, a capacidade da mesma para coordenar, apoiar e alargar a utilização das TIC para propósitos pedagógicos (por exemplo, através da manutenção dos equipamentos, a aquisição de *software*, a produção e administração local de aplicações, a formação do quadro docente, etc.). A este propósito, é significativo que o questionário aos docentes aponte para respostas muito diferenciadas, quanto à adequação dos equipamentos informáticos e da assistência técnica fornecida pela respetiva escola, enquanto se observa um maior consenso na discordância quanto à afirmação: "a escola dispõe dos materiais pedagógicos (conteúdos eletrónicos e *software* educativo) necessários à bem-sucedida aplicação das TIC às minhas aulas"⁹. Ainda assim, a

diversidade entre escolas neste campo não é negligenciável. A análise deste conjunto de indicadores permitiu-nos chegar a uma tipologia de organizações escolares, curiosamente com quatro das doze escolas estudadas a enquadrarem-se em cada um dos perfis:

- a) *Escolas inovadoras*: com recursos significativos, combinando soluções proprietárias e outras de *software* livre, adquirindo *software* educativo e aplicações locais, com direções e coordenações TIC comprometidas com a utilização das TIC no trabalho pedagógico.
- b) *Escolas tradicionais*: com falta de recursos tecnológicos, utilizando apenas aplicações básicas da Microsoft e o Moodle, não existindo uma coordenação, nem uma estratégia efetivas para o reforço das TIC no ensino-aprendizagem;
- c) *Escolas ambivalentes*: caracterizada por uma combinação pouco consistente de indicadores, provavelmente devido à existência de dinâmicas locais tanto de reforço da utilização da tecnologia, como de resistência a esta apropriação, gerando projetos inovadores, mas sem capacidade para protagonizar uma estratégia organizacional coerente (ver Quadro 2).

A análise em detalhe desta tipologia merece, por si própria, um artigo (Abrantes *et al.*, 2013). Em todo o caso, podemos de forma sintética assinalar que os estudos internacionais sobre a apropriação das TIC no trabalho pedagógico tendem a atribuir um papel central ao contexto local e organizacional em que os docentes estão integrados (Zhao e Frank, 2003). Um relatório a partir de 17 inquéritos realizados na Europa mostrou que, em cada país, apenas uma minoria de escolas utilizou, até ao momento, as TIC para uma transformação efetiva do ensino-aprendizagem, enquanto a maioria das escolas se encontra ainda numa etapa inicial deste processo, utilizando as TIC de forma pouco continuada ou articulada, frequentemente, para reforçar metodologias pedagógicas mais tradicionais (Balanskat *et al.*, 2006). Ainda que o carácter centralizado do sistema educativo português atribua, tradicionalmente, pouca margem para as escolas desenvolverem as suas próprias estratégias e práticas, este cenário tem vindo pouco a pouco a ser alterado. Embora as políticas de autonomia tenham efeitos relativamente mitigados (Barroso, 2006), áreas mais periféricas do currículo e em que a distribuição de recursos tem dependido também da iniciativa das escolas, como é o caso das TIC, contribuem para aumentar tais singularidades locais. Assim, estudos recentes têm identificado claramente diferentes "culturas de escola" (Torres, 2011). A este propósito, um estudo recente a partir de todos os relatórios de avaliação externa das escolas, através de uma análise

Quadro 2 ▶ Recursos, estratégia e intensidade de uso das TIC, segundo a escola e a tipologia de escolas construída

Tipologia	Cód.	Aluno/ comp. internet	Frequência uso em aula	Frequência uso forma de aula	N.º de serviços e projetos locais TIC	Estratégia TIC
Escolas Inovadoras	A	4.4	3.23	2.70	Elevado	Avançada
	J	5.0	3.32	3.06	Elevado	Média
	K	7.6	3.69	2.92	Elevado	Média
	L	4.5	3.14	3.10	Médio	Avançada
Escolas Tradicionais	C	17.3	3.91	3.40	Reduzido	Básica
	D	14.1	4.57	3.10	Médio	Básica
	E	19.3	4.05	3.48	Elevado	Média
	I	12.3	4.58	3.63	Reduzido	Básica
Escolas ambíguas	B	5.7	4.17	3.00	Elevado	Média
	F	19.3	4.10	3.13	Reduzido	Média
	G	7.5	3.97	3.01	Elevado	Média
	H	4.2	3.99	3.02	Elevado	Média

fatorial, chegou a uma tipologia semelhante à que apresentamos aqui (Veloso *et al.*, 2011).

Como seria de esperar, embora existam professores dos vários perfis em cada uma das escolas, a frequência média do uso das TIC em sala de aula é superior nas quatro “escolas inovadoras”, sendo reduzida nas quatro “escolas tradicionais” e numa das “escolas ambivalentes”. Mesmo numa pequena amostra de escolas como aquela com que trabalhamos, observam-se, pois, níveis de “e-maturidade” (Balanskat *et al.*, 2006) muito assimétricos.

No caso das representações dos docentes, referimo-nos especificamente às suas conceções sobre os benefícios (ou não) do uso das TIC no trabalho da sala de aula, bem como acerca da possibilidade e relevância da sua utilização, face aos currículos das disciplinas que lecionam.¹⁰

A este propósito, apesar da assinalável diversidade observada, a maioria dos docentes considera que as TIC aumentam o interesse dos alunos pelas aulas, enquanto apenas cerca de metade considera que a utilização das TIC produz vantagens, ao nível dos resultados académicos: a afirmação “Os alunos parecem mais atentos e interessados quando utilizo as TIC nas aulas” alcança um valor médio de 3,0, enquanto “Os alunos têm melhores resultados escolares quando utilizo as TIC nas aulas” regista um valor médio de 2,5. Como seria de esperar, os docentes mais céticos quanto aos benefícios das TIC são aqueles que raramente ou nunca as utilizam em sala de aula (*perfil diminuto*)¹¹, enquanto as representações não parecem variar de forma significativa segundo os restantes três perfis anteriormente caracterizados (sendo ligeiramente inferiores, ainda assim, no *perfil experimental*).

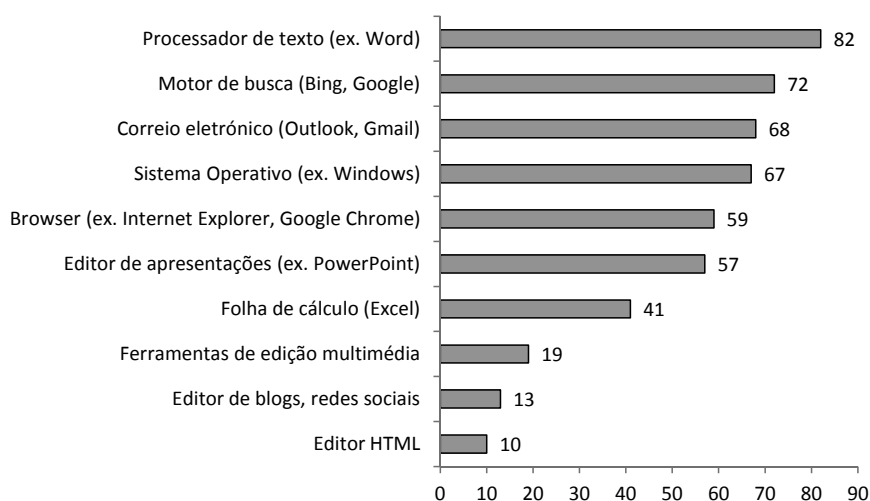
Não deixa de ser revelador que as representações quanto aos benefícios das TIC não variem, de forma estatisticamente significativa, segundo o sexo ou o grupo etário dos docentes. No caso espe-

cífico dos benefícios do uso das TIC nos resultados escolares dos alunos, é também de alguma forma surpreendente que sejam os docentes da área das ciências exatas e naturais que se destacam por respostas mais discordantes.

Por fim, no caso das competências, a metodologia do questionário é menos conclusiva, pois embora tenhamos inserido várias questões relativas ao tema, não devemos esquecer que estamos igualmente a tratar de representações dos docentes sobre si mesmos e que, no caso das respostas a um questionário, são influenciadas também por um “efeito de desejabilidade social”, tanto mais que tratamos de um grupo profissional, cujas competências têm sido tão questionadas no debate público, em particular no âmbito da questão da avaliação de desempenho.

Em todo o caso, é revelador a este propósito que as respostas dos docentes tendam para a concordância com a afirmação: “em geral, os professores não dispõem de formação e de competências digitais suficientes para construírem, eles próprios, os conteúdos pedagógicos eletrónicos de que necessitam” (valor médio de 2,7). Quando indagados sobre as suas próprias competências, a larga maioria dos docentes (83 %) declara não ter dificuldades no uso da internet, mas em relação à segurança na utilização do *software*, uma percentagem tão alta é apenas observada no caso do processador de texto, sendo que apenas uma minoria afirma utilizar sem problemas uma folha de cálculo e um pequeno segmento usa com segurança ferramentas de edição multimédia, redes sociais e edição HTML (ver Gráfico 2).

De notar que a segurança na manipulação do *software*, em particular quando esta é efetuada em ambiente de sala de aula, é, provavelmente, um dos elementos mais claramente limitativos de um alargamento de utilização das TIC nos processos de ensino-aprendizagem. A partir de uma análise

Gráfico 2 ▶ Docentes que declaram ter muita segurança na utilização de diferentes tipos de *software* (%)

de *clusters*¹² realizada sobre esta última variável, extraíram-se três perfis tipo de utilizadores: o *elementar* (N=78), que se sente confiante apenas na utilização das funções mais básicas; o *intermédio* (N= 42), que declara um elevado grau de confiança no uso da maioria das aplicações (excetuando as de edição), e finalmente o *perito* (N=81), que declara total confiança no uso de todas elas. Esta escala de competência técnica não só tem uma relação inversa com a idade¹³ e número de anos de carreira¹⁴, privilegiando os mais novos, mas também incorpora uma correlação positiva com a frequência de utilização das TIC em sala de aulas¹⁵, tal como com os perfis de utilização em sala de aulas¹⁶. Os professores que se concentram no *cluster* com menores competências são os que menos recorrem às tecnologias em sala de aula (*perfil diminuto*) (64 %), os que detêm competências intermédias distribuem-se, essencialmente, entre o *perfil expositivo* (31 %) e o *perfil diminuto* (29 %) e, como seria de esperar, a maioria dos professores que se enquadra num nível de competências mais elevado corresponde aos perfis *experimental* (35 %) e *diversificado* (29 %).

Em todo o caso, o que estes resultados sugerem é que, possuindo a generalidade dos docentes um acesso diário às TIC e utilizando-as efetivamente, destaca-se ainda um grupo de dimensão significativa com um tipo de utilização ainda bastante limitado a funções básicas e cujas competências e confiança dificultam a sua utilização com propósitos pedagógicos, em particular, no contexto da sala de aula. Este resultado está também associado à escassez de ações de formação de utilização pedagógica das TIC conjugada com a utilização destas ferramentas em sala de aula, para que os conhecimentos se sedimentem e tenham uma aplicabilidade direta e imediata, não correndo assim o risco de se desvanecerem. Neste âmbito, falta também conferir

às escolas um pouco mais de protagonismo neste processo, inventariando recursos e capacidades formativas próprias por parte dos seus docentes para que pudessem auxiliar os colegas com mais dificuldades, transmitindo experiências didáticas de articulação entre as TIC e conteúdos disciplinares numa linguagem mais familiar e apreensível pelos colegas.

Notas conclusivas

Seja por opção do docente, por falta de equipamentos e aplicações ou pela forma como estes são geridos pela escola, o que os resultados deste projeto deixam em evidência é que as TIC, tal como noutros contextos nacionais, se encontram subutilizadas no ensino secundário regular, quer em termos de frequência de utilização em sala de aulas, quer das oportunidades pedagógicas que proporcionam (Cuban *et al.*, 2001). Além disso, observa-se que a sua utilização tende a ocorrer no sentido de reforçar um modelo pedagógico eminentemente expositivo (Wellington, 2005), em detrimento tanto das orientações pedagógicas que salientam a importância de um ensino centrado no aluno como dos próprios modelos organizacionais “em rede”, que habitualmente se associam à utilização das tecnologias nos diversos contextos sociais (Castells, 2000). E, se a utilização da tecnologia tende a alargar-se paulatinamente, em razão inversa à idade dos docentes, já a sua apropriação, enquanto reforço das atividades expositivas ou suporte de trabalho dos alunos, não varia de acordo com o escalão etários dos professores mas sobretudo com a intensidade das práticas de utilização quotidiana das TIC.

Apesar da propalada revolução tecnológica operada nas escolas, verifica-se que a qualidade e quantidade dos recursos TIC disponíveis em cada

estabelecimento de ensino constituem ainda um fator relevante e diferenciador. O débito das redes locais e das ligações à internet, a quantidade e qualidade dos equipamentos informáticos e a disponibilidade de *software* adequado constituem ainda fatores explicativos dos usos efetuados nas escolas, suscitando mesmo situações de desigualdade de oportunidades entre o conjunto dos alunos de um mesmo sistema educativo. A cultura da organização escolar é também um fator influente, pelo maior ou menor impulso dado pela direção das escolas à utilização destes meios, tanto do ponto de vista da dotação de equipamentos como do estímulo à utilização pedagógica e didática das TIC por parte dos professores.

Entre os docentes a questão mais candente é a da carência de formação específica na utilização pedagógica das TIC. Parte significativa dos professores que hoje leciona nas escolas dos diversos segmentos de ensino não beneficiou de uma componente pedagógica da utilização das TIC no seu percurso formativo, tal como não a obteve no seu decurso profissional (Paiva, 2002; Costa e Viseu, 2007; Miranda, 2007). Desta forma, a generalidade dos professores opta por um regime de utilização das TIC em sala de aulas que em pouco ou nada muda a estratégia pedagógica seguida desde sempre (Somekh, 2004; Wellington, 2005): utilização de apresentações eletrónicas em detrimento das transparências analógicas; comunicação com os alunos por via eletrónica para a distribuição de apresentações eletrónicas ou resolução de dúvidas (Zhao e Frank, 2003). A utilização de outras estratégias pedagógicas menos conservadoras e mais centradas no aluno, no trabalho individual ou coletivo de pesquisa e de projeto são francamente mais raras (*idem*) e individualmente perseguidas por perfis determinados de docentes, com representações e atitudes mais afirmativas relativamente à utilização das TIC no ensino, tal como no respeitante às respetivas práticas de utilização na vida quotidiana.

Neste sentido, o artigo põe em relevo a diversidade dos regimes de utilização das TIC em sala de aula, identificando alguns fatores relevantes para a frequência e as modalidades de uso. A existência de docentes – e de escolas – com um perfil de utilização das TIC ainda muito restrito deve constituir uma prioridade da intervenção, neste campo, no sentido de promover uma maior igualdade de oportunidades. Por seu lado, mesmo nos contextos em que existe já um parque informático significativo, continua a observar-se uma escassez de dispositivos organizacionais e ações de formação adequadas que permitam potenciar esses recursos para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Notas

- ¹ Em parte também associado à execução do “Plano de renovação do parque escolar destinado ao ensino secundário” (<http://www.parque-escolar.pt/pt/programa/programa-de-modernizacao.aspx>), pela necessidade de reabilitação da infraestrutura física prévia à instalação da tecnologia.
- ² Financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Ref. PTDC/CS-SOC/102690/2008), coordenado por Nuno de Almeida Alves e desenvolvido no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa (CIES-IUL).
- ³ Os valores variam entre 1 (utilização em menos de 10 % das aulas) e 5 (utilização em mais de 75 % das aulas).
- ⁴ $f(2,294) = 4,023$; $p = 0,019$.
- ⁵ $f(2,294) = 4,519$; $p = 0,012$.
- ⁶ Realizado a partir de um *K-means cluster*, a partir do número de *clusters* sugerido por um *cluster* hierárquico (método vizinho mais afastado, intervalo do quadrado de distâncias euclidianas), $N = 195$. O procedimento efetuado eliminou um grande conjunto de docentes da análise (125) por não terem respondido a uma ou mais questões deste conjunto, ficando assim impossibilitados de se agruparem num dos perfis extraídos.
- ⁷ Pesquisa de informação para a preparação das aulas: $f(3,190) = 13,015$; $p < 0,001$ /Frequência da preparação de conteúdos pedagógicos eletrónicos: $f(3,190) = 18,330$; $p < 0,001$ /Frequência da comunicação com os alunos: $f(3,190) = 11,390$; $p < 0,001$.
- ⁸ Numa escala de 1 (nunca) a 4 (muito frequente), os valores médios obtidos para o uso das TIC nas primeiras atividades mencionadas situam-se entre 3,0 e 3,4, enquanto a comunicação com os alunos alcança 2,6 e a comunicação com os encarregados de educação apenas 1,9.
- ⁹ Numa escala de 1 (discordo totalmente) a 4 (concordo totalmente), o grau de concordância médio dos docentes em relação a esta afirmação foi de 2,1, sendo de 2,5 relativamente às outras duas afirmações: “A escola não dispõe de assistência técnica necessária a uma boa integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem das minhas aulas” e “a escola tem o número de computadores adequados à bem-sucedida integração das TIC nas minhas aulas”. Estes valores variam pouco, considerando o sexo, o escalão etário ou o perfil de utilização das TIC.
- ¹⁰ Todos os valores médios abaixo indicados se referem a uma escala entre 1 (discordo totalmente) e 4 (concordo totalmente).
- ¹¹ $f(3,129) = 5,49$; $p = 0,001$.
- ¹² À semelhança do procedimento estatístico realizado para identificar perfis diferenciados de utilização das TIC em sala de aula, realizou-se uma análise de *Clusters* (*K-means cluster*), $n = 205$.
- ¹³ $\chi^2(4) = 21,542$; $p < 0,001$.
- ¹⁴ $\chi^2(4) = 2,535$; $p = 0,002$.
- ¹⁵ $\chi^2(8) = 27,247$; $p = 0,001$.
- ¹⁶ $\chi^2(6) = 22,981$; $p = 0,001$.

Referências bibliográficas

- ABRANTES, P. et al. (2008), *Inquérito aos professores do 2.º e 3.º ciclos de Matemática e de Ciências da Natureza* (Relatório Final), Lisboa, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC-ME).
- ABRANTES, P. et al. (2013), "ICT in Portuguese secondary schools: from resistance to innovation", *Revista de la Asociación Española de Sociología*.
- ALVES, N. de A. (2004), "Planos de acção para a sociedade da informação e do conhecimento: mudança tecnológica e ajustamento estrutural", *Sociologia Problemas e Práticas*, 44, pp. 109-133.
- ALVES, N. de A. et al. (2012), *Learn-Tech: Tecnologias da Informação e Comunicação e Aprendizagem*, Relatório Científico Final, CIES-IUL.
- AVIRAM, A. e D. Talmi (2005), "The impact of Information and Communication Technology on Education: the missing discourse between three different paradigms", *E-Learning*, 2 (2), 169-191.
- BALANSKAT, A. et al. (2006), *The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe*, Bruxelas, European Commission/DG Education and Culture.
- BARROSO, J. (2006), "A Autonomia das Escolas. Retórica, Instrumento e Modo de regulação da Acção Política". In AAVV, *A Autonomia das escolas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 23-48.
- BESTALL, L. (2006), "Enchanting a disenchanted world: revolutionizing the means of education using Information and Communication Technology and e-learning", *British Journal of Sociology of Education*, 27 (1), pp. 97-110.
- CASTELLS, M. ([1996] 2000), *The Information Age: Economy, Society and Culture*, volume I: *The Rise of the Network Society*, Oxford, Blackwell Publishers.
- COSTA, F. A. (2004), "O que justifica o fraco uso dos computadores na escola", *Polifonia*, 7, pp. 19-32.
- COSTA, F. e S. VISEU (2007), "Formação-Acção-Reflexão: um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC", in F. A. Costa, H. Peralta e S. Viseu (orgs.), *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas*, Porto, Porto Editora.
- CUBAN, L. et al. (2001), "High access and low use of technologies in High School classrooms: explaining an apparent paradox", *American Education Research Journal*, 38 (4), pp. 813-834.
- HIKMET, N. et al. (2008), "The student productivity paradox: technology mediated learning in schools", *Communications of the ACM*, 51 (9), pp. 128-131.
- MAYFIELD, J. e K. S. Ali (1996), "The internet as an educational tool", *Computers and Engineering*, 31 (1 e 2), pp. 21-24.
- MIRANDA, G. L. (2007), "Limites e Possibilidades das TIC na Educação", *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 3, pp. 41-50.
- NIVALA, M. (2009), "Simple answers for complex problems: education and ICT in Finish information society strategies", *Media, Culture and Society*, 31 (3), pp. 433-448.
- PAIVA, J. (2002), *As tecnologias de informação e comunicação: utilização pelos professores*, Lisboa, ME/DAPP.
- PALAK, D. e R. T. Walls (2009), "Teachers' Beliefs and Technology Practices: A Mixed-methods Approach", *Journal of Research on Technology in Education*, 41 (4), pp. 417-441.
- PELGRUM, W. J. (2001), "Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment", *Computers & Education*, 37, pp. 163-178.
- PESLAK, A. R. (2005), "The Educational Productivity Paradox: studying the effects of increased ICT expenditures in educational institutions", *Communications of the ACM*, 48 (10), pp. 111-114.
- PRENSKY, M. (2001), "Digital Natives, Digital Immigrants", *On the Horizon*, 9 (5), pp. 1-6.
- SELWYN, N. (2008), "Realising the potential of new technology? Assessing the legacy of New Labour's ICT agenda 1997-2007", *Oxford Review of Education*, 34 (6), 701-712.
- SOMEKH, B. (2000), "New technology and learning: policy and practice in the UK, 1980-2010", *Education and Information Technologies*, 5 (1), pp. 19-37.
- SOMEKH, B. (2004), "Taking the Sociological Imagination to School: an analysis of the (lack of) impact of information and communication technologies on education systems", *Technology, Pedagogy and Education*, 13 (2), pp. 163-180.
- TORRES, L. L. (2011), "A construção de autonomia num contexto de dependências", *Educação, Sociedade & Culturas*, 32, pp. 91-109.
- VELOSO, L. et al. (2011), "A avaliação externa de escolas como processo social", *Educação, Sociedade e Culturas*, 33, pp. 69-88.
- WELLINGTON, J. (2001), "Exploring the Secret Garden: the growing importance of ICT in the home", *British Journal of Educational Technology*, 32 (2), pp. 233-244.
- WELLINGTON, J. (2005), "Has ICT come of age? Recurring debates on the role of ICT in education: 1982-2004", *Research in Science & Technological Education*, 23 (1), pp. 25-39.
- YANG, H. (2012), "ICT in English Schools: transforming education?", *Technology, Pedagogy and Education*, 21 (1), pp. 101-118.
- ZHAO, Y. e K. A. Frank (2003), "Factors Affecting Technology Uses in Schools: An Ecological Perspective", *American Education Research Journal*, 40 (4), pp. 807-840.

AS ARTES DE FAZER O COMUM NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO: OUTRAS ABERTURAS SOCIOLÓGICAS SOBRE OS MUNDOS ESCOLARES¹

José Manuel Resende

■ Investigador integrado do CesNova da FCSH e membro associado do Observatório da Juventude do ICS da UL (josemenator@gmail.com)

Luís Gouveia

■ Investigador não integrado do CesNova na FCSH e Bolseiro de Investigação da FCT (lcgouveia@yahoo.com)

Resumo

O presente artigo procura analisar o modo como os atores escolares constroem as sociabilidades entre si. Num olhar que procura ir além daquilo que os estatutos legais determinam, pretende-se compreender o que é comum nas sociabilidades escolares entre estes atores a partir das percepções dos alunos sobre situações de *injustiça* no espaço escolar e com base em dados recolhidos num trabalho etnográfico realizado em 6 escolas do Ensino Secundário geograficamente dispersas e com populações escolares socialmente contrastantes. Por outro lado, na análise dos juízos críticos manifestados pelos alunos, procura-se identificar igualmente possíveis clivagens segundo o género e origem social dos discentes.

Palavras-chave: sociabilidades escolares; percepções de injustiça; reconhecimento

Abstract

This article aims at examining how school actors build the sociability among themselves. Within a look seeking to go beyond what is determined in the legal statutes, we intend to understand what is common in school sociability among these actors taking the perceptions of students on situations of injustice within school and based on data collected in an ethnography research taken place in 6 Portuguese high schools geographically dispersed and with socially contrasting school populations. Moreover, in the analysis of the critical judgments expressed by students, we also aim at identifying potential cleavages between gender and social origin.

Keywords: school sociability; perceptions of injustice; recognition

E tudo o vento levou após o processo de democratização escolar? Formas de qualificação dos seres no centro das operações críticas dos alunos

Parece estranha esta interrogação. Contudo, esta indagação continua a ser central nas abordagens sociológicas sobre os processos de escolarização, mesmo quando estas ensaiam outras aberturas analíticas sobre os mundos escolares experienciados por adultos e não adultos.

De facto, os mundos escolares são povoados por seres qualificados através de figuras institucio-

nalizadas (que no plano jurídico assumem determinados estatutos), mas, apesar destas precisões, os seus sentidos extravasam os coletes de forças que daquele entendimento se pressupõem a partir de uma leitura estrita. Tais espargimentos de sentidos são trazidos pelos múltiplos momentos de que se tecem as vivências escolares, quer aquelas que ocorrem nas salas de aula, quer as que acontecem em outros espaços.

Assim, é nosso propósito neste texto trazer outros conceitos analíticos que nos possam ajudar a compreender como professores e alunos, apesar dos figurinos juridicamente determinados, atuam no

espaço escolar na procura daquilo que é comum; de que modo, nas sociabilidades de uns com os outros ou entre pares, convocam nos seus eixos atuantes outras representações e sentidos que não se encerram nos estatutos qualificados por aquelas designações. Traçar aquilo que é comum nas sociabilidades escolares a partir da percepção operada em ações pelos alunos convida-nos a especificar um pouco melhor de que estabelecimentos de ensino e de que alunos falamos quando ensaiamos o olhar etnográfico em 6 escolas do Ensino Secundário localizadas em diferentes concelhos do continente português.

Dos 6 estabelecimentos de ensino escolhidos, 1 localiza-se num concelho a norte do distrito de Aveiro, 4 em dois concelhos do distrito de Lisboa e 1 num concelho do distrito de Portalegre. Dos alunos inquiridos e entrevistados em cada uma das 6 escolas, a sua caracterização sociológica é contrastante, sendo, por isso, possível determinar tendências gerais que do ponto de vista da sua origem social marcam cada um destes espaços, diferenciando-os dos restantes (ver também Anexo).

Tendo então em consideração a morfologia sociológica de cada uma destas 6 escolas, é possível afirmar que em duas das escolas do distrito de Lisboa os alunos são oriundos sobretudo de diversas frações das classes médias urbanas. Apesar desta aproximação numa destas duas escolas, as frações das classes médias mais qualificadas encontram-se mais representadas do que na outra escola.

As outras duas escolas do distrito de Lisboa e a escola do distrito de Portalegre recrutam alunos oriundos sobretudo de meios populares, não obstante a presença de outros, com representação menos significativa, que estão localizados nas frações das classes médias urbanas. Finalmente, na escola a norte do distrito de Aveiro, verifica-se a interseção de alunos localizados nas classes populares ligadas à agricultura e a pequenas empresas e com baixas qualificações escolares da parte dos seus ascendentes.

Uma vez que o propósito central da investigação² é o de captar as percepções de injustiça produzidas nas escolas secundárias pelos alunos tendo em conta o seu género, o trabalho é conduzido, sobretudo, na base de duas frentes observacionais. De um lado, realizaram-se entrevistas (65) a discentes a frequentar o 12.º ano de escolaridade; do outro, lançou-se um inquérito por cenários ao conjunto de alunos matriculados em 2010/11 no ano terminal do secundário (Resende, Dionísio e Caetano, 2012). Neste artigo trabalhamos exclusivamente informações tratadas das entrevistas realizadas a um conjunto de alunos escolhidos para o efeito³.

Ao eleger como eixo central da investigação as relações entre as percepções das situações injustas na escola e o género declarado pelos alunos, a equipa

de investigadores procura, por um lado, identificar possíveis clivagens entre aquelas percepções segundo o género, mas também cruzar aqueles mesmos entendimentos com as suas origens sociais. Contudo, este eixo relacional requer outros acrescentos adicionais de modo a precisar com mais clareza o significado sociológico do conceito “percepção injusta” de situações escolares.

A opção de captar as percepções injustas parece-nos mais adequada do que o seu contrário. Isto é, dar o centro às considerações sobre as injustiças experienciadas na escola pelos alunos tem sido a melhor forma para, a partir delas, chegarmos aos seus juízos sobre as medidas do *justo* que atribuem às diferentes circunstâncias que assinalam nas entrevistas. Mas ir do injusto ao justo não é a única escolha assumida. Para fundar com mais rigor os “sentimentos sobre as vivências factuais do injusto” na escola, o raciocínio sociológico aqui presente faz invocar duas outras questões que estão diretamente associadas a situações de carga injusta.

De um lado, aparecem as situações de desigualdade que são habitualmente reclamadas pelos discentes. As desigualdades de apreciação dos professores em relação às suas qualidades pessoais, sociais e cognitivas são questões tidas em conta. No entanto, estas não são as únicas situações de desigualdade apuradas. Outras deslocam-se para as formas de tratamento de uns para com os outros, em reciprocidades cruzadas, onde também intervem as relações interpessoais entre os pares, ou relações mais extensivas que implicam conjuntos mais amplos de *outros*.

Tomar como referencial as situações de desigualdades experienciadas pelos alunos nas artes de fazer o comum nas sociabilidades escolares, quer entre eles e os adultos, quer entre eles, os seus colegas e amigos, não esgota o questionamento sobre os “sentimentos de injustiça escolar”. Seguindo este raciocínio, esta análise não deixa de considerar como relevantes outras situações enunciadas pelos entrevistados e que fazem deslocar o olhar para outros enquadramentos experienciais, quer de natureza discriminante, quer de carácter humilhante. As reclamações que enunciam a partir de narrativas, que por sua vez convocam situações concebidas pelos inquiridos como não ajustadas à sua dignidade como seres humanos, trazem para a reflexão outras referências normativas que não deixam de estar presentes nas suas formas de agir em comum.

Dar ênfase às operações críticas realizadas pelos alunos a partir de situações escolares por estes mencionadas nas entrevistas como suscetíveis de os confrontar no seu ajuizamento sobre o que é comum a todos na escola leva-nos a considerar o estabelecimento de ensino como uma “arena pública”, de um lado, e, simultaneamente ao se

assumir esta referência conceptual, os seus espaços enquadram uma pluralidade de experiências passíveis de os tornarem capazes de questionar as formas de qualificação que por ali são trabalhadas por uns e por outros, mas em particular, que são investidas pelos professores (Resende, 2010), do outro lado. Assim, as salas de aula, a cantina, a biblioteca, ou simplesmente o espaço do recreio são contextos qualificantes a partir dos quais os alunos retiram das suas experiências ali vividas um sem-número de ocorrências que são identificadas como problemáticas, e a partir das quais alguns dos seus temas são elevados a categorias de provável ou eventual disputa visível ou invisível. As formas de visibilidade das denúncias ou das expressões de indignação atuantes são umas vezes distintas, mas outras vagas ou indefinidas. Desde a confrontação direta com o ou os acusados de onde decorrem atos comunicacionais que se desenrolam com ou sem alterações diversas, a discussões resultantes de ações consideradas indisciplinadas ou a movimentações mais violentas até aos silêncios prolongados que mostram abdições de graus variáveis, os acontecimentos que os espoletam ao longo das suas trajetórias fazem prova das suas vinculações no sentido de tornar suportável a vida comum na escola.

Transformações no sistema de ensino e nas sociabilidades dentro do espaço escolar: a nova ética na relação entre professor e aluno

Novas orientações em matéria de política educativa para a escola europeia marcam transformações profundas nos sistemas educativos nas últimas décadas (Resende, 2003; Almeida e Vieira, 2006). Novos públicos escolares, oriundos de meios sociais e étnicos mais afastados do universo cultural transmitido na instituição escolar, passam a protagonizar percursos escolares mais longos no sistema de ensino – trajetórias das quais estavam até então apartados (Resende, 2010).

A este esforço de massificação da escolaridade corresponde uma orientação política centrada no modelo de desenvolvimento económico. O desígnio de progresso nos indicadores de escolaridade serve o horizonte de melhoria do desempenho económico dos respetivos países. Organismos internacionais cumprem um importante papel nesse desiderato. Os resultados periodicamente apresentados em estudos internacionais (como o programa PISA, da OCDE) são acompanhados de orientações, diretivas, no sentido de melhoria do desempenho dos sistemas educativos segundos os parâmetros partilhados. Este predomínio do modelo de análise dos resultados escolares assente em informação estatística, mensurável, quantificável, tem reper-

cussão igualmente no trabalho estatístico a nível nacional e consequentes reflexões em matéria de política educativa (Dionísio, 2010).

A constituição e publicação de *rankings* escolares, que ordenam os estabelecimentos de ensino do país em função dos resultados alcançados pelo respetivo corpo de alunos, são disso ilustração. Concomitantemente, ganha terreno o modelo de relação entre escolas segundo uma lógica mercantil. Aos encarregados de educação é dada liberdade de escolher a instituição escolar dos seus educandos em função exatamente das informações recebidas relativamente aos resultados escolares obtidos (Melo, 2007). É o funcionamento de um *mercado escolar*, segundo um modelo de concorrência enquanto princípio de justiça de salvaguarda da escolarização como *bem comum* (Derouet, 1992).

Esta evolução no que respeita à escolaridade acarreta necessariamente importantes mutações nas sociabilidades dentro do espaço escolar em virtude da diversidade na composição morfológica que nele passa a observar-se. Além de segmentos de alunos pertencentes a classes sociais mais desfavorecidas, o número de alunos de nacionalidade não portuguesa aumenta nos estabelecimentos de ensino, onde, além de constituir um grupo onde se verifica frequentemente um afastamento intergeracional em relação à instituição escolar, um diferencial entre a língua que estes alunos cultivam no espaço doméstico e a que é lecionada nas escolas dificulta o seu ajustamento à cultura escolar (Resende, 2010). Por outro lado, esta última é fragilizada pelo consumo de produtos culturais provenientes dos novos suportes de difusão de informação dos meios de comunicação de massa. Estas indústrias culturais têm nos jovens os seus potenciais consumidores e assumem particular importância na configuração das sociabilidades dos adolescentes e jovens na escola e na sua resistência face aos saberes que esta instituição valoriza (Barrère, 2002). Acresce pois para os professores um trabalho de motivação de alunos que evidenciam uma relação débil com os conteúdos disciplinares que são lecionados – tanto na preparação dos suportes pedagógicos como na própria avaliação.

A distância demonstrada pelos jovens em relação às expectativas da instituição escolar relativamente à sua *socialização política* conduz ao que Rayou (2007) descreve como uma reapropriação da sua experiência no espaço escolar. Estes jovens desenvolvem no espaço escolar comportamentos para “resistir ao *stress* induzido pela seleção escolar” (*idem*: 19), pelo insucesso escolar que experimentam. Os alunos desenvolvem um “eixo de socialização horizontal” (*idem*: 18) que interfere com o eixo de socialização vertical e constrange a ação dos adultos que o suportam. De uma situação em que os únicos critérios de sociabilidade são quase

todos de caráter escolar, passam a coexistir também critérios de sociabilidade adolescente e juvenil. Este modelo de conduta dos alunos no espaço escolar tem como principal referência a noção de *philia*, que fundamenta uma nova ética de relação entre professores e alunos e na qual, como se procura demonstrar, a noção de *respeito* assume particular relevância.

A Cité invisível: a gramática de philia na estruturação da experiência no espaço escolar entrecruzada com o sentido do justo

O artigo centra-se nas perspetivas dos alunos na modelação da sua experiência no espaço escolar. Tal análise implica a adoção de um olhar não *adultocentrista* (Rayou, 2005) para um acesso às categorias específicas da experiência social adolescente e juvenil, às suas formas de viver em conjunto, aos conceitos de justiça subjacentes, às lógicas de ação que sustentam os seus comportamentos e condutas. O pressuposto da existência de uma *outra escola secundária*, como descreve Rayou, de uma outra forma de viver em conjunto que os alunos constroem entre si e com regras distintas daquelas que formalmente enformam a instituição escolar, implica um olhar sobre as justificações e sentidos de justiça com base nos quais os jovens orientam as suas ações e estruturam a sua experiência social. É esse enfoque sobre os juízos portadores de generalidades produzidos que permite penetrar nas construções da vida política dos jovens. Concretamente, sendo o regime da *philia* um modo particular de vida em conjunto, com especificidades que o distinguem de outros universos com os quais rompe, o não desligamento dos princípios de justiça da escola republicana torna esta gramática juvenil opaca (Rayou, 1998; Resende, 2010).

Rayou desenvolve o modelo de competência que designa por *philia* a partir do modelo desenvolvido por Luc Boltanski e Laurent Thévenot em *On Justification* ([1991] 2006). Esta competência resulta de interceção de dois tipos de universos distintos.

De um lado, o universo da justiça. Neste, os indivíduos são objeto de classificação que os diferencia segundo diferentes *princípios de equivalência*. De outro lado, o universo do amor. Este assenta já no pressuposto da inexistência de hierarquia entre os indivíduos. O próprio ato de classificação constitui um insulto ao amor. A *philia* oscila pois entre o amor e a política.

Como preconiza Boltanski ([1990] 2012), ao contrário do regime da justiça, o amor ignora todas as referências a equivalências genéricas para o confronto entre as partes. A amizade parece desempenhar um papel intermédio, permitindo a oscilação entre situações de procura de justiça e a superação dessas situações no amor. Nos jovens, a

amizade, ou a *philia*, constitui o princípio de organização quotidiana da sociabilidade juvenil e o refúgio de indiferenciação e proteção de provas de toda a natureza e, com isso, o suporte das denúncias de um sistema escolar diferenciador e da recusa de confrontação entre desempenhos escolares, visuais e opiniões (Rayou, 1998).

A paz manifesta-se pela ausência de equivalências; a paz exclui, não apenas a violência, mas igualmente as disputas em justiça – através do envolvimento de princípios de equivalência, de modo a impor uma *ordem de grandeza* sobre pessoas por intermédio de provas. No estado de paz, as equivalências são inúteis. Sem disputa, não há necessidade de ordenação (Boltanski, [1990] 2012). A reciprocidade regula a relação de amizade, *philia*. Esta pressupõe um preexistente princípio de equivalência que permite primeiramente avaliar os respetivos méritos de reciprocidade e, depois, controlar a reciprocidade e a equidade das trocas entre si. Como refere Boltanski, a reciprocidade na amizade não é exercida de forma cega; ela é objeto de expectativa relativamente à equivalência da contribuição de cada uma das partes (*idem*).

É com base na *philia* que se desenvolve aquilo que Rayou define como uma *cultura de reticência* (mais do que uma cultura de *resistência*) e de dúvida face às normas e valores do universo escolar (Rayou, 1998). O princípio de *philia*, enquanto reivindicação atuante, constitui um meio para proteção dos efeitos desvalorizadores e estigmatizantes da relegação e humilhação escolar, constitui uma forma de resposta ao desencantamento escolar e à afetação da imagem de si.

Nomeadamente, a *philia* sustenta a construção de uma *Cité invisível* que rege as relações entre os jovens e que os adultos não compreendem. Como manter a ideia (ou ilusão) da existência de uma comunidade fraternal num mundo escolar que prepara para a divisão dos destinos sociais. As relações de amizade visam preservar numa comunidade de iguais o máximo de tempo possível, sem diferenciações provenientes de provas perspetivadas como injustas. Estas redes de amizade estão impregnadas na experiência adolescente tendo em vista retardar e suavizar a passagem à vida adulta (Rayou, 2007).

Nesta ótica, o que ressalta da atuação dos alunos é a conceção da escola como espaço de convívio entre pares, e menos como território da sua formação escolar enquanto cidadãos.

Nos seus modos de atuar observa-se a presença e também uma deslocação das marcas do regime de *philia* para o regime do *justo* quando as reclamações também se dirigem à exigência de igualdade de tratamento entre adultos e não adultos. É notória a rejeição de formas de discriminação positiva: “É assim, há um professor e dentro de uma turma há

sempre esse professor que tem preferência por A ou B ou C. É assim, nós não estamos a criticar porque talvez em algumas disciplinas que nós sejamos os privilegiados. Mas não concordamos com isso apesar de nós sermos também os escolhidos" (Entrevista 13: género feminino, Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, Línguas e Humanidades). É sobre o princípio da igualdade que a crítica a um tratamento preferencial por parte dos docentes assenta: *"Eu acho que a escola devia-nos transmitir essencialmente igualdade. Eu acho que não é isso que acontece. [...] Como, normalmente consigo ver professores que têm preferência por uns alunos, têm preferência por outros; e isso acontece regularmente, com muita frequência até"* (Entrevista 15: género feminino, Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, Ciências e Tecnologias).

A ausência de tratamento diferencial traduz-se mesmo na rejeição de atitudes de complacência por parte dos professores no que respeita às dificuldades sentidas por alunos: *"O que acontece é às vezes darem demasiado valor ao esforço. O esforço é claro que é importante mas... E aqui acontece-nos bastante pessoas que, por exemplo, têm mais dificuldades, mas que se esforçam mais e têm melhores notas do que pessoas que têm menos dificuldades mas que se esforçam menos. Isso é um pouco injusto!"* (Entrevista 16: género masculino, Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, Artes Visuais).

Sob o signo do respeito: o olhar estudantil sobre a justiça e humilhação no espaço escolar

A questão da igualdade de tratamento no espaço escolar verifica-se estar intimamente ligada à ideia de *respeito*, e estar presente nas relações de autoridade entre as figuras do professor e do aluno. O regime de *philia* enquanto modelo de regulação política entre os jovens tem particular reflexo na polarização observada dos alunos na ideia de *respeito* quando produzem juízos relativamente ao seu estabelecimento de ensino e ao respetivo corpo docente e funcionários.

Patrick Pharo (1997) preconiza, de um ponto de vista de uma sociologia centrada na experiência e motivações práticas dos atores sociais, que o respeito consiste numa noção que liga o sujeito ao objeto respeitado de uma forma particular. O respeito constitui uma posição prática da primeira pessoa que consiste neste limitar a sua liberdade de ação de forma a não infringir o valor eminente que ela reconhece a uma pessoa ou a um objeto atribuído ou ajuizado como expectável a ser atribuído a um e a outro (Pharo, 2001). Existe portanto um reconhecimento desligado de contingências da comparação social e hierarquização e, nessa medida,

uma subtração do indivíduo de *provas* e consequente classificação social.

Por outro lado, quando um objeto ou indivíduo é ajuizado como digno de respeito, tal não ocorre apenas nos limites do ponto de vista do sujeito que respeita. Esse juízo é estendido, para o indivíduo que respeita, a todos os seres capazes de demonstrar respeito; o respeito é partilhado por todos (Pharo, 1997). E é nessa medida que o respeito pode constituir o principal entrave à aplicação do princípio da justiça. A colisão com o princípio de respeito pode conduzir à perda das justificações que sustentam a ação assente na justiça ou a causa de justiça que justifica essa ação pode-se transformar numa causa de desrespeito (*idem*).

Ora, o respeito é um princípio particularmente invocado pelos alunos quando estes se exprimem sobre o *justo* no âmbito das atividades escolares e nas várias situações de interação nestas ambiências onde as questões da justiça estão envolvidas. Como refere Rayou (2007), pode-se falar de uma *hipertrofia* da perspectiva do respeito nas leituras críticas dos alunos às contradições dos atos ligados à *socialização política*, quer do lado da transmissão dos conhecimentos, quer do lado das reparações das condutas. Os alunos reivindicam o respeito como princípio de justiça assegurador da sua dignidade enquanto indivíduos, independentemente das diferenças nos desempenhos escolares ou outros critérios.

Nesta ótica, os alunos veem no desrespeito demonstrado pelos adultos para com os jovens no espaço escolar a principal causa dos problemas gerados. Como refere um aluno: *"Principalmente eu acho que respeito mútuo deve haver, tanto por parte dos alunos como dos professores. Alunos, funcionários. Professores, funcionários. Porque há muitos professores que desrespeitam os funcionários. Não só os alunos como também os funcionários. E acho que é o que falta muito nas escolas, é isso, o respeito mútuo"* (Entrevista 26: género feminino, Escola Secundária Luís de Freitas Branco, Técnico de Gestão do Sistemas Informáticos).

Essa relação assenta na forma mais ou menos respeitosa como a palavra é dirigida aos alunos: *"Pois, lá está. Normalmente são os professores que fazem participação dos alunos, e muitas vezes os alunos passam pelos maus da fita, quando muitas vezes, quem começou a falta de respeito não foi o aluno, mas o professor, pela forma como se dirigiu."* (Entrevista 8: género masculino, Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, Ciências Socioeconómicas).

O *respeito* assume a forma de reconhecimento da autoridade do professor mas com o pressuposto de reciprocidade. A ordem hierárquica vertical no espaço escolar parece ser substituída por uma *ordem negociada* (Resende, 2011). Essa horizontalidade na relação entre professor e aluno transparece em

várias declarações de alunos entrevistados: *"E é assim, eu pessoalmente não me calo, tenho que dizer as coisas na cara, mesmo que seja... Pode ser professor, pode ser o Papa, pode ser a minha mãe, pode ser o pai, há que haver respeito [...]. Porque eu acho que o professor não se deve sobrepor sobre o aluno, mas também o aluno não deve achar que, pronto, que é um ser que tem, que é inferior ao professor e também não é achar que deve obedecer a tudo, não é?!"* (Entrevista 26: género feminino, Escola Secundária Luís de Freitas Branco, Técnico de Gestão do Sistemas Informáticos).

A normatividade previamente vigente no que respeita à relação de autoridade entre aluno e professor dá lugar a uma relação em novos moldes. Sem contestar a autoridade do professor, os alunos orientam-se pela expectativa de uma relação pedagógica de respeito mútuo. Essa perspetiva, de resto, estende-se a todos os representantes da figura dos adultos no estabelecimento de ensino (não apenas aos docentes): *"Por serem adultos pensam que os alunos automaticamente têm que ter respeito por eles, sem eles terem respeito pelos alunos. [...] Os alunos têm que ser respeitados para que os possam respeitar, ou seja, porque sem o respeito... Eu sou uma pessoa que respeita quem me respeita não respeito quem é mais velho que eu, eu sou capaz de faltar ao respeito a uma pessoa de cinquenta anos e ter completamente respeito por uma pessoa de dez anos"* (Entrevista 25: género feminino, Escola Secundária Luís de Freitas Branco, Artes Visuais).

A mesma denúncia sob o princípio do respeito pode observar-se igualmente nas observações produzidas relativamente à relação entre os professores e funcionários (seres de menor grandeza): *"Não. É mais o contrário, eu sinto mais que os professores tratam, obviamente, alguns, tratam os funcionários de uma maneira muito, muito mal. Do género, "Eu quero este projetor, já". E não é "Pode-me dar esse projetor, se faz favor?", ou "Pode-me trazer?"* (Entrevista 26: género feminino, Escola Secundária Luís de Freitas Branco, Técnico de Gestão do Sistemas Informáticos).

Por outro lado, a desigualdade de tratamento ou discriminação está também na base de denúncias produzidas sob a gramática do respeito. O respeito só pode ser avaliado segundo valores escolarmente neutralizados e ligados ao carácter insubstituível de cada pessoa (Rayou, 2007). É nesse sentido que as denúncias de alunos são dirigidas a comportamentos discriminatórios dos professores com base nas diferenças de desempenho dos alunos: *"Mas aquela professora também era ridícula. Havia um colega meu que estava sentado na mesma carteira que eu, se houvesse uma pergunta e ele respondesse, a professora não ouvia. Eu respondia a mesma coisa, exatamente que ele tinha respondido, e ela ouvia a minha resposta"* (Entrevista 8: género feminino,

Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, Ciências Socioeconómicas).

É também sob a ideia de *respeito* que as operações críticas dos alunos são direcionadas para situações de humilhação. Se os alunos vivem a inferioridade da sua grandeza numa escola através da forma como são tratados no quotidiano pelos adultos – particularmente na figura dos professores –, são frequentes as denúncias dos alunos direcionadas a situações de desrespeito por parte dos docentes perante vulnerabilidades evidenciadas pelos alunos: *"Tinha uma colega minha que era assim mais cheinha e nós 'tavamos a correr, até 'tavamos a fazer a avaliação dos doze minutos e ela houve uma altura em que ela 'tava cansada e parou e a professora virou-se para ela e disse «Mexo esse rabo». Acho que isso não é de todo agradável. [...] Mas isto até pode ser prejudicial e psicologicamente [...] Até para o professor, não fica bem."* (Entrevista 29: feminino, Escola Secundária Professor José Lucas Pires, Línguas e Humanidades).

A lógica do respeito interfere igualmente na questão da gestão da proximidade, da *distância conveniente* (Rayou, 1998) entre professor e aluno. Ao professor é reconhecida a legitimidade de ação de proximidade (Thévenot, 2006). Por um lado, esta horizontalidade de relações numa ética de deveres e de dádivas mútuos abarca igualmente a expectativa de uma ação de proximidade, de atendimento aos problemas e necessidades concretas dos alunos singulares. Como ilustra uma aluna entrevistada: *"Se alguém tiver um problema, está perfeitamente à vontade para partilhar com a turma, para pedirem ajuda... Acho que há sempre uma relação. Mesmo com o diretor de turma, em mais que uma situação o 'stôr ajudou-nos em problemas que tínhamos em casa, ou problemas pessoais. E acho que isso é ótimo, cria-se uma relação exterior a professor-aluno"* (Entrevista 8: género feminino, Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, Ciências Socioeconómicas).

Por outro lado, onde há espaço para a efetividade, existe também o reconhecimento dos limites dessa horizontalidade de relações. Como Rayou (1998) descreve, um excesso de proximidade acarreta, no entender dos alunos, o desmoronamento da própria situação escolar. É o caso da descrição deste aluno entrevistado: *"Ou seja, uma relação, amigável, claro que a distinguir algumas coisas... Ele terá sempre a autoridade dentro de uma sala de aula, mas acho que isso é o mais importante de tudo"* (Entrevista 8: género masculino, Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, Ciências Socioeconómicas).

Os jovens reconhecem portanto a manutenção da hierarquia entre alunos e professores na construção da sua relação e com base no *respeito mútuo*: *"[...] porque com essa atitude inicial acaba por não*

se fomentar logo aquele respeito que é necessário, porque uma coisa são os alunos e outra coisa são os professores. É claro, apesar de ter que haver esse respeito mútuo, é uma coisa... São patamares, «diferentes» que têm de ser assumidos. E depois o que acontece é que se um professor não assume o seu papel de professor, o aluno também não vai corresponder” (Entrevista 10: género feminino, Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, Ciências e Tecnologias). Da mesma forma que denunciam modelos de relações longínquas, os alunos reconhecem a desigualdade de condição entre jovens e adultos e rejeitam uma relação estritamente igualitária – que conduziria a situações de desrespeito de parte a parte. Uma proximidade exagerada potencia a erosão da ordem hierárquica.

A questão do *respeito* nos juízos críticos dos alunos verifica-se igualmente em injustiças observadas no espaço exterior ao da sala de aula; nos relatos dos alunos, o atendimento no espaço do bar surge com particular frequência: *“Mas a maior injustiça no bar é mesmo que os professores chegam e são logo atendidos e nós às vezes estamos ali montes de tempo, porque existem duas filas separadas. [...] Isso já é uma grande falta de respeito”* (Entrevista 10: género feminino, Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, Ciências e Tecnologias). Este relato do aluno sugere que a obtenção de favorecimento por parte dos adultos – neste caso em concreto, dos professores – a partir do seu estado de grandeza dentro do estabelecimento de ensino é percecionada como injusta. Em função de uma igualização entre jovens e adultos, o transporte da grandeza do professor para o espaço fora da sala de aula é percecionado como ilegítima (Resende e Caetano, 2012).

Por outro lado, segundo também o mesmo princípio do respeito referido, é também aludido o tratamento diferencial entre professores e alunos do ponto de vista das civilidades: *“E depois, a maneira, o atendimento também. Aos alunos é: «Que é que tu queres?» A um professor: «Ah, bom dia! Tudo bem?» Acho que a educação faz parte da escola, faz parte em todo o sítio, tanto na biblioteca como no bar. Se estamos a ser educados na escola temos que ser com toda a gente educados... Não só com os professores. E depois acho que também para criarem um respeito pelos alunos têm que se dar ao respeito! [...] Porque é que disse bom dia ao professor e não me disse a mim?!”* (Entrevista 19: género masculino, Escola Secundária Luís de Freitas Branco, Ciências Socioeconómicas). A indignação expressa revela a atenção da figura do aluno à questão do reconhecimento na significação daquilo que ele considera como importante: a estima de si pela atenção dada pela estima do outro, do adulto, a si mesmo, a grandeza pequena. É desta reciprocidade feita de coisa menor para o professor,

como explicita esta denúncia, que os laços entre ambos são considerados importantes: a dignidade do respeito começa pela mutualidade traduzida no cumprimento. Estes atos são matriciais para a dignidade das relações tecidas de uns para os outros.

As denúncias e juízos críticos produzidos pelos alunos aqui descritos são direcionados, assim, para o que lhes parece serem situações de desrespeito por parte dos adultos. Na sua abordagem a questões de justiça, a noção de respeito assume uma importante base na construção das suas perspetivas. É através dela que são capazes de praticar uma *des-singularização* das situações sobre as quais a sua análise recai (Rayou, 2007).

De resto, o desrespeito e a humilhação permanecem no centro das reclamações morais contemporâneas. A ativação da referência ao respeito é um elemento persistentemente presente e revelador das expectativas e exigências morais e normativas nas formas de interação com o outro. A noção de respeito, no seu sentido moral, deve ser entendida enquanto constrangimento de civilidade, de rejeição da humilhação do outro, de negação do seu valor – humilhação entendida enquanto forma de injustiça. Do ponto de vista político, a lógica do respeito constitui em si um elemento que se insere nas questões da justiça e construção de eixos de normatividades comuns (Zaccaï-Reyners, 2008).

Fazer o comum na Escola: o respeito e a troca de bens na base da experiência do reconhecimento do outro

A *philia*, enquanto laço político autónomo desenvolvido pelos alunos, é sensível, por um lado, às referências cívicas da igualdade, mas também à questão da proximidade entre *uns* e *outros*, ao reconhecimento das diferenças – sob o sentimento de respeito expresso pelos alunos. Por sua vez, este imperativo do respeito permite introduzir a questão do *reconhecimento do outro*.

O reconhecimento, ou a luta pelo reconhecimento (Honneth, 2011), está associado às lutas pela estima social, pela *mutualidade* enquanto troca de bens. As persistentes alusões dos alunos ao princípio do respeito correspondem à demanda do seu reconhecimento, do reconhecimento da sua grandeza por parte dos adultos dentro do estabelecimento de ensino. A negação do reconhecimento não representa apenas uma injustiça, na medida em que prejudica os sujeitos na sua liberdade de ação ou lhes inflige danos; ela refere-se a um comportamento lesivo no qual os indivíduos são ofendidos na compreensão positiva de si mesmos, reconhecimento da sua *grandeza pequena*, enquanto alunos.

A experiência de desrespeito, de negação do reconhecimento de determinadas reivindicações de *identificação de si*, pode estimular uma resistência

social e um conflito – uma luta pelo reconhecimento. No entanto, como expõe Honneth, tais reações à injustiça do desrespeito não surgem inevitavelmente; elas dependem empiricamente, sobretudo, de como é constituído o meio político-cultural envolvente dos sujeitos atingidos. A experiência de desrespeito está necessariamente entrelaçada num processo de modificações históricas (*idem*).

As transformações na instituição escolar nas últimas décadas (acima descritas sucintamente) confrontam os professores com o problema prático de construção da ordem escolar (Resende, 2010; Resende e Caetano, 2012), isto é, de uma ordem (re)composta de acordo com uma dada distribuição das grandezas que fundam o que há de comum entre os seres que a habitam. Enquanto a massificação escolar, num contexto de democratização, apela a uma autoridade cuja *legitimidade* está cada vez mais sujeita a uma pluralidade de provas, e sendo a *socialização política* dos alunos menos ajustada à ordenação das grandezas que anteriormente enforma o seu espaço, os recursos de autoridade reduzem-se às capacidades argumentativas, relacionais e atuantes dos atores, de uns com os outros (Dubet, 2002). O trabalho do professor não consiste em aplicar as regras e as normas de um estatuto, uma vez que este papel não permite por si só assegurar a ordem escolar dentro da sala de aula. Ele deve em particular fabricar uma relação escolar que não lhe preexiste totalmente (Dubet e Martuccelli, 1998), e atuar em sua conformidade de modo a reduzir, sempre que possível, os efeitos nefastos da ambivalência dos seus gestos que aparecem imbrincados nos regimes de envolvimento das ações recíprocas entre estas duas distintas grandezas.

A exigência do respeito por parte dos alunos sugere expectativas de reciprocidade, de negociação e de horizontalidade na relação construída com as figuras dos adultos – e particularmente com os docentes. Ela é uma demanda pelo reconhecimento, pelo entendimento daquilo que há de comum entre uns e outros no espaço escolar; um processo com características sempre flexíveis para a cooperação segundo diferentes princípios de justiça (Resende e Caetano, 2012). A adesão dos alunos, sem prejuízo para o pressuposto da autoridade do professor, depende do reconhecimento por parte dos docentes desta necessidade de construção de compromissos.

Por outro lado, como Ricoeur (2007) preconiza, na dádiva do reconhecimento mútuo, as questões da autoridade *legítima* têm necessariamente de ser tidas em conta.

Se o reconhecimento decorre do cumprimento das exigências de respeito mútuo, de estima social, esta exigência pode ser concretizada num estado de paz – sem recurso às alternativas da luta e da violência. Aventa o caso das práticas de troca de dádivas mútuas. Nestas trocas, a *gratidão* assume

um papel central para o estabelecimento de uma relação de mutualidade. Na resposta a uma dádiva, a reciprocidade não decorre de forma automática – não existe necessidade mecânica de reciprocitar. É nesse sentido que a prática de trocas de dádivas e deveres mútuos coloca em visibilidade, segundo o autor, dois aspetos fundamentais, interrelacionados, do reconhecimento mútuo. Por um lado, ocorre uma troca de dádivas e dons, mas não de lugares, nem de *grandezas*. As partes envolvidas possuem um caráter insubstituível, sem confluência entre si. Por outro, nessa mutualidade é conservada uma distância adequada, integrando o elemento do respeito nessa relação.

É necessário pois ter em conta a assimetria entre o *self* e o *outro* nas experiências de reconhecimento mútuo (*idem*), neste caso entre si próprio e o *outro* que é espelhado por si, e que se objetiva nas formas de envolvimento recíprocas. As relações verticais de autoridade nas disputas pelo reconhecimento mútuo constroem as possibilidades de mutualidade – sem contudo colocarem um entrave à própria possibilidade de reconhecimento mútuo. Por outro lado, o respeito e a economia do dom constituem precisamente uma base para garantia desse reconhecimento do outro.

Eis aqui uma outra entrada do olhar sociológico para questionar, e compreender, estas outras arquiteturas de como se faz o comum na escola. Um mergulho etnográfico mais extensivo, e desse modo, mais intensivo, nos espaços que compõem os estabelecimentos de ensino vão-nos ser úteis não só para compreendermos as artes de tecer o comum, os seus fundamentos, as provas de força (Dodier, 2005) a que são sujeitos, mas também para observarmos os exercícios de «investimento de forma» (Thévenot, 1986; Resende, 2010) realizados pelos professores no processo de *socialização política escolar* cuja relevância social reside nas capacitações de que os alunos dão prova para se mostrarem preparados para confrontarem outros *mundos*, nomeadamente, o mundo cívico.

A esta entrada uma outra se impõe, pois é necessário um maior aprofundamento em relação àquilo que trazem ao respeito e ao reconhecimento recíproco as experiências que decorrem das relações entre géneros e entre distintas origens de classe. Na verdade, e tendo exclusivamente por base as informações retiradas das entrevistas, do ângulo do questionamento decorrente das experiências escolares orientadas pelo lado do género, ressalta que é entre os estudantes do género feminino que está mais presente a denúncia de questões de humilhação e de desrespeito perante a vulnerabilidade da figura do aluno.

É também entre elas que está mais patente a alusão à igualdade perante as regras e a igualdade de tratamento entre os seres que habitam a

escola. No género feminino, o discurso de denúncia de diferenças no tratamento por parte dos docentes na sala de aula surge com mais frequência. É especialmente a questão do privilégio no trato com os alunos que revelam melhor desempenho escolar que é mais focado pelas alunas. Já no que diz estritamente respeito à atribuição das classificações, a igualdade absoluta na avaliação dos alunos – sob os mesmos critérios e uma mesma *bitola*, sem atenção a particularismos – surge mais vezes apontada entre género masculino.

Por outro lado, a alusão ao *respeito* parece encontrar-se mais presente nos juízos produzidos sobre o trabalho dos professores e funcionamento do estabelecimento de ensino entre o género feminino. A condição da reciprocidade no trato, não obstante as reconhecidas diferenças de estatuto entre professor e aluno, parece ser mais evidente nas entrevistas realizadas às alunas.

Numa lógica de igualdade perante as regras, as denúncias de diferenças de tratamento perspectivadas como injustas aparecem também mais frequentemente apontadas entre o género feminino. Desigualdades de tratamento em espaços da escola onde as diferenças de grandeza entre os seres não as justificam – como é caso do atendimento prioritário a professores em espaços como o bar da escola – ou situações de infração a regras da escola por parte dos docentes não devidamente sancionados são as situações mais denunciadas pelas alunas nas entrevistas realizadas.

Já na ótica da classe social de origem, a reclamação do respeito parece ser transversal aos alunos de todos os meios sociais de origem. Os alunos de todas as escolas e cursos (profissionais e gerais) referem esta questão do respeito na relação entre professores-alunos enquanto elemento estruturador da relação entre estas duas figuras.

Contudo, a questão da manutenção da justa distância na relação entre professor e aluno para assegurar a ordem escolar parece ser mais evidente para os alunos de meios sociais favorecidos. Entre os alunos oriundos de contextos sociais menos favorecidos a questão da entrada do professor na intimidade do aluno é não só mais tolerada, mas também desejada e entendida como parte das funções e obrigações do docente. A manutenção de uma *distância adequada* no quadro de uma relação eminentemente pedagógica entre discente e docente é já tendencialmente mais privilegiada entre os alunos de meios socialmente mais favorecidos.

Por fim, também a questão da igualdade de tratamento e de avaliação parece estar mais presente no discurso dos alunos de origem social mais favorecida. Em ambos os casos, é sobretudo nos alunos da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho – e dos cursos gerais – que a alusão aos dois temas surge com maior recorrência.

Notas

- ¹ Os dados apresentados são retirados do projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT-MCTES) "Género, Desigualdade e Humilhação: sentimentos de injustiça nas escolas", aprovado em 2008 com a referência PIHM/GC/0085/2008.
- ² Esta investigação decorre entre 2009 e 2001. E é cofinanciada pela FCT e CIG – Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- ³ Foram realizadas 65 entrevistas para o conjunto das 6 escolas. Mas a sua distribuição por escolas é muito desigual. Por cada entrevista estão presentes, quase sempre, 2 alunos. Mas nem sempre é possível manter este formato. Por vezes só é possível entrevistar 1 aluno. Numa das escolas do distrito de Lisboa em que os alunos matriculados são de origem das classes populares só entrevistámos 1 grupo de dois alunos. Ao invés, na escola do distrito de Lisboa que recruta alunos provenientes das frações de classe média e média alta, a mobilização é maior: são entrevistados 12 grupos de 2 alunos. Ao se optar por entrevistas de grupo, o critério da sua escolha parte de duas variáveis: de um lado confrontar alunos de géneros diferentes e matriculados em cursos diferentes. Também nem sempre se consegue manter os critérios atrás referidos, mas na maioria dos casos os grupos de dois alunos são assim constituídos.

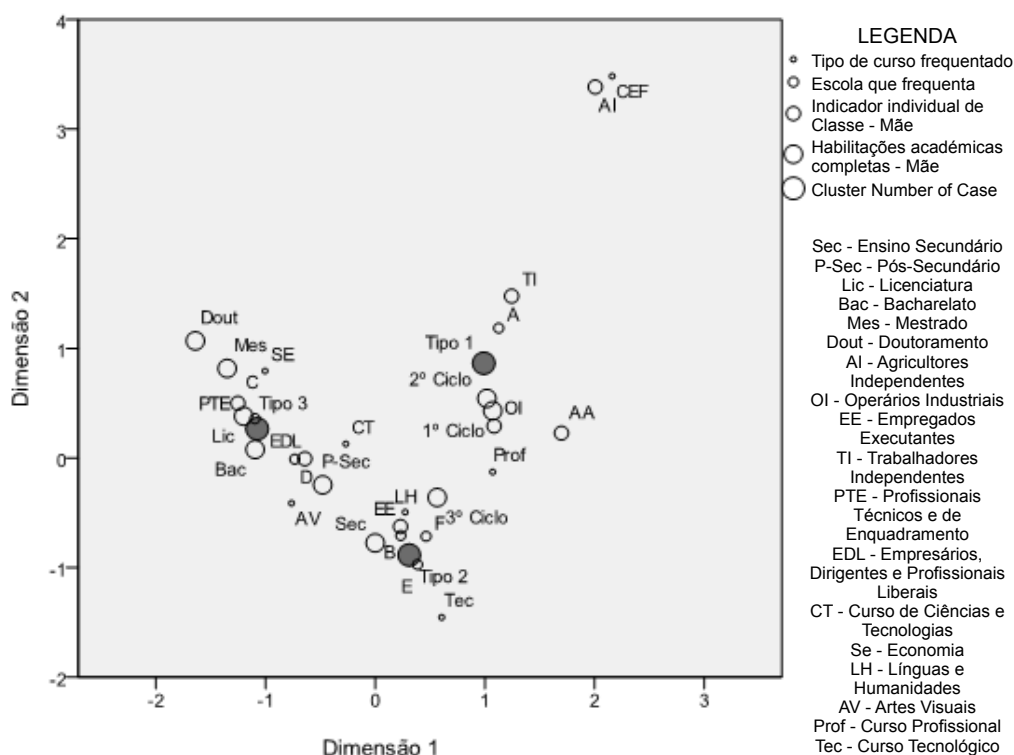
Referências bibliográficas

- ALMEIDA, A. N. e M. M. Vieira (2006), *A escola em Portugal. Outros Olhares, Novos Cenários*, Lisboa, Imprensa das Ciências Sociais.
- BARRÈRE, A. (2002), *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- BOLTANSKI, L. ([1990] 2012), *Love and Justice as Competences*, Cambridge, Polity.
- BOLTANSKI, L. e L. Thévenot ([2001] 2006), *On Justification. Economies of Worth*, Princeton, Princeton University Press.
- DEROUET, J.-L. (1992), *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Édition Métailié.
- DIONÍSIO, B. (2010), "O Paradigma da Escola Eficaz entre a Crítica e a Apropriação Social", *Sociologia*, 20, p. 305-316.
- DODIER, N. (2005), "O Espaço e o Movimento do Sentido Crítico", *Forum Sociológico*, 13/14, pp. 239-277.
- DUBET, F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- DUBET, F. e D. Martuccelli (1998), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- HONNETH, A. (2011), *Luta pelo Reconhecimento. Para uma gramática moral dos conflitos sociais*, Lisboa, Edições 70.
- MELO, M. B. P. (2007). "Educação e mass media na modernidade: efeitos na do ranking escolar em análise", in M. M. Vieira (org.) *Escola, Jovens e Media*, Lisboa, ICS, pp. 95-108.
- PHARO, P. (1997), "Introduction: Justice et respect", *Sciences Sociales et Santé*, 15 (1), pp. 9-19.

- PHARO, P. (2001), *La logique du respect*, Paris, Les Éditions du CERF.
- RAYOU, P. (1998), *La Cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan.
- RAYOU, P. (2005), "Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como os compreender?", *Educação e Sociedade*, 26, pp. 465-484.
- RAYOU, P. (2007), "De proche en proche, les compétences politiques des jeunes scolarisés", *Éducation et Sociétés*, 19 (1), pp. 15-31.
- RESENDE, J. M. (2003), *O Engrandecimento de uma Profissão: Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*, Lisboa, FCT e Fundação Calouste Gulbenkian.
- RESENDE, J. M. (2010), *A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política Escolar num Contexto de Incerteza*, Lisboa, Instituto Piaget.
- RESENDE, J. M. (2011), "Habitar a Escola? Reflexões sociológicas sobre o princípio da ordem hierárquica e o princípio da ordem convivencial na escola secundária portuguesa", in Resende et al. (orgs.), *I Encontros de Portalegre: Pluralidades públicas do público? Controvérsias em educação, saúde e nos modos de ser solidário*, Portalegre, Centro Interdisciplinar de Investigação e de Inovação do IPP, p. 317.
- RESENDE, J. M. e P. Caetano (2012), "Da philia à hierarquia na escola: composições da ordem escolar?", in Resende et al. (orgs.), *II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação: Habitar a escola e as suas margens – geografias plurais em confronto*, Portalegre, no prelo, a editar com e-book.
- RESENDE, J. M., B. Dionísio, P. Caetano (2012) "Das experiências de (des)qualificação das pessoas à precariedade dos laços entre os seres que habitam o mundo escolar", *Dilemas – revista de estudos de conflito e de controle social*, em avaliação.
- RICOEUR, P. (2007), *The Course of Recognition*, Londres, Harvard University Press.
- THÉVENOT, L. (1986), "Les investissements de forme", in L. Thévenot (ed.), *Conventions économiques*, Paris, Press Universitaires de France, pp. 21-71.
- THÉVENOT, L. (2006), *L'action au pluriel: Sociologie des régimes d'engagement*, Paris, Editions La Découverte.
- ZACCAÏ-REYNERS, N. (2008), "Quelques figures contemporaines du respect. Introduction et présentation", in N. Zaccai-Reyners (ed.), *Questions du respect: Enquête sur les figures contemporaines du respect*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, pp. 9-30.

Anexo

Tabela 1 ▶ Perfis dos alunos da amostra inquiridos e entrevistados segundo origem social e tipo de curso frequentado



PROCESSOS NO TEMPO: UMA REFLEXÃO SOBRE O VALOR QUE A HISTÓRIA ACRESCENTA À SOCIOLOGIA, A PARTIR DO MAGISTÉRIO DE VITORINO MAGALHÃES GODINHO

Augusto Santos Silva

■ Faculdade de Economia da Universidade do Porto (asilva@fep.up.pt)

A "história intrinsecamente sociológica"

No último texto que reviu – e foi publicado já em edição póstuma – Vitorino Magalhães Godinho escreveu: "Não há oposição entre História e Sociologia, tão-só, se quisermos, o contraste entre sublinhar os processos ou as estruturas: a maior atenção às mudanças quanto aos primeiros, às permanências nas segundas." Para precisar, logo na frase seguinte: "Mas até este contraste é superficial, ou melhor, só pode ser operatório." E concluir: "A história é intrinsecamente sociológica, a sua trama é tecida pelas estruturas e processos" (Godinho, 2011: 25, 160).

Quero considerar as condições do diálogo entre estas ciências, a partir das lições de Magalhães Godinho. Entenda-se bem: não se trata de sumariar tais lições, nem de fazer delas caução para a minha maneira de conceber o diálogo. Trata-se, sim, de defender que os dois movimentos combinados que, ao longo de todo o seu magistério, Vitorino Magalhães Godinho não se cansou de defender, constituem focos poderosíssimos para iluminá-lo. Designá-los-ei, à minha exclusiva responsabilidade, como um movimento de sociologização da história e um movimento de historicização da sociologia.

Ou, dito de outra maneira: a sociologia tem muito a beneficiar da história, sob condição de a história se conceber a si própria como uma ciência social. Ou ainda, posta a questão sob forma de pergunta: que contributos pode a história, a história que Magalhães Godinho nos ensinou a cultivar, oferecer à sociologia?

Para responder, é imprescindível começar por caracterizar essa "história intrinsecamente sociológica" de que falava o mestre. Fá-lo-ei resumidamente, acentuando três aspetos fundamentais.

O primeiro é a prática da história como ciência. Isto significa problematizar, quer dizer, colocar sistematicamente questões acerca da realidade e delas partir para a definição de problemas e a construção de objetos de estudo empírico. Significa usar de método para delinear os planos e os

procedimentos de observação, obter e organizar a informação de maneira integrada e coerente, identificar as regularidades e os seus padrões. Significa ambicionar a explicação dos factos, através da elaboração de teorias consistentes e sujeitáveis a prova, ou seja, ao escrutínio público disciplinar. Significa ir acumulando conhecimento, sempre no modo da problematização, fazendo dos resultados de uma investigação pontos de partida para novas questões, num processo contínuo mas cumulativo, isto é, no tempo médio e longo do desenvolvimento científico, progressivo.

O segundo aspeto é o programa – a vontade e a sua concretização – da plena integração da história, como ciência, no universo das ciências sociais e humanas. O que implica, desde logo, uma consciência clara das razões da pertença a tal universo; e, subsequentemente, o cultivo das relações de vizinhança com a geografia, a economia, a psicologia, a sociologia, a antropologia, a semiologia e a linguística, em interação diádica ou em campos multidisciplinares (como as ciências jurídicas, políticas, da linguagem e da comunicação, da gestão, etc.).

O que por sua vez requer – último aspeto a destacar – a compreensão de que as ciências sociais e humanas não se diferenciam por especializações empíricas (esta "realidade" para mim, aquela para ti), mas sim pelas diferentes perspetivas que acionam e iluminam dimensões distintas dos mesmos factos, processos ou estruturas. Como insistia Godinho, lembrando a atualidade da ideia de Marcel Mauss, as "condutas humanas" e as estruturas que as moldam representam "totalidades", que pedem a concorrência de várias perspetivas, vários "eixos" de problematização (Godinho, 2011: 127-129), para ganharem inteligibilidade. É, por conseguinte, um erro pensar que exista um *homo oeconomicus* distinto do *homo sociologicus* ou do *homo psicologicus*; existem, isso sim, várias e diferentes maneiras de pensar e interpretar a ação humana, os seus resultados e as suas circunstâncias. Ora, neste

quadro, o que a história problematiza é o tempo, a inscrição das sociedades no tempo, e esse é o valor que acrescenta, como “maneira de pensar” as sociedades – e, assim, como maneira de pensar também as restantes ciências sociais.

A conceção da história como ciência social encontra-se bastante longe de entendimentos que já tiveram os seus momentos de fortuna entre os especialistas e as instituições académicas, ou estão a tê-los precisamente agora. Sejam claros, sem medo da polémica: a redução da historiografia à reconstituição de sequências de factos, seja ela aus-teramente subordinada aos cânones da erudição ou aventure-se como narrativa mais ou menos literária e mais ou menos imaginosa, e tempere-a ou não a inclusão tempestiva de descrições de ambiente, retratos psicológicos ou mesmo recriações de estados de alma, não aproxima, bem pelo contrário, afasta a história das regras e da prática das ciências sociais (independentemente do alcance próprio da descrição e da narração, como elementos de explicação, a que adiante regressaremos). E outro tanto acontece com essas tendências da moda, para – tendo em vista potenciar o sucesso comercial ou a influência política – transformar a história numa espécie de reportagem jornalística retrospectiva, ou numa série mais ou menos coerente de comparações e juízos anacrónicos.

É, portanto, sob condição de assumir plenamente a natureza de ciência social – ser “intrinsecamente sociológica”, como escreveu Magalhães Godinho – que a história pode acrescentar valor ao universo das ciências sociais. Mas, cumprida essa condição (e aceites as respetivas consequências, quanto a menor capacidade de excitar emoções, prender leitores ou fornecer ditos espirituosos a jornalistas, comentaristas e atores políticos), são fecundas, ao que creio, as contribuições que pode fazer.

Com mais preocupações de exemplificação do que de exaustividade, identificarei essas contribuições em cinco planos: a construção da problemática; a metodologia; a modelização; a epistemologia; e a comunicação pública. Seguirei uma ordem que pode surpreender um leitor ou leitora formados a partir da sociologia, mas que, como se verá, faz sentido numa abordagem que provém da perspetiva e da história teórica e institucional da ciência histórica.

Questões de problematização

Assim, e em primeiro lugar, o trabalho de problematização. Evidentemente, a contribuição maior da história é a colocação dos processos sociais no eixo do tempo, isto é, a integração da variável “tempo” no centro da nossa indagação.

O que confere à problematização sociológica uma perspetiva em profundidade que, de outro modo, manifestamente não possui – e a capacidade de reter

a espessura, a densidade das estruturas sociais que se vão consolidando ao longo da duração. Esta ideia de que os factos (no sentido geral de fenómenos, não no sentido restrito de eventos singulares) têm uma história, se formam numa dimensão temporal, de extensão variável, mas que é preciso conhecer para compreender a sua consistência, a sua inércia, a sua configuração – deve ser um princípio básico do trabalho daquele que analisa a contemporaneidade, seja ele, aliás, sociólogo, economista, geógrafo ou antropólogo.

Mas isto significa não apenas situar as sociedades humanas na permanência – nos grandes movimentos de enraizamento e cristalização, decenais, seculares ou milenares – mas também, e talvez sobretudo, situá-las no devir. A evolução não é somente consolidação, é ainda variação. A temporalidade dos processos sociais ilumina os vetores da sua transformação, bem como os diferentes ritmos das mudanças – diferentes consoante a natureza dos processos, consoante os contextos que os envolvem, consoante as estruturas implicadas.

Trata-se, pois, de explorar a tensão entre permanência e mudança, entre identidade e alteração, entre reprodução e transformação. E, se digo que a atenção ao tempo talvez signifique enfatizar mais o devir do que a permanência, é porque é nos sociólogos que desvalorizam a historicidade do que estudam que menos disponibilidade encontro para compreenderem a variabilidade do que estudam.

No plano da problematização, que é o que agora autonomizamos – no plano das perguntas, não ainda no das respostas –, esta tensão positiva introduzida pela consideração do eixo do tempo pode gerar ganhos consideráveis de inteligibilidade. Por uma razão simples: porque força o sociólogo à genealogia e à comparação.

A abordagem genealógica explora a profundidade dos factos sociais que considera: sendo sociológica, parte do presente e percorre as escalas de tempo na medida estritamente indispensável para perceber como se formaram e desenvolveram esses factos. Faz, pois, um movimento de frente para trás, na diacronia, um movimento que se desdobra em tantos quantos os necessários para dar conta da diversidade de fatores associados a essa formação e a esse desenvolvimento.

A abordagem comparativa tem por axioma a afirmação de que nenhuma interpretação de um dado processo fica plenamente (sequer!) esboçada se o não contrastar com processos relacionáveis, que ocorreram ou ocorrem noutros contextos espaço-temporais. É, portanto, um gesto de alargamento do horizonte observado, para buscar, por vezes bem longe na distância, casos comparáveis, isto é, casos diferentes partilhando certas características comuns, cuja relevância é logicamente definida pelos problemas científicos em dilucidação.

As duas abordagens (ou “métodos”, se quisermos falar assim, mas o primeiro nome é mais preciso), genealogia e comparação, são muito úteis para quem procurar alcandorar-se ao patamar da explicação – porque contribuem poderosamente para esclarecer a dialética entre o geral e o singular, entre o que tem de específico um determinado processo e o que nele remete para atributos extensivos a uma dada classe de processos.

Não lograremos, contudo, enriquecer a problemática sociológica por via da consideração da variável tempo se tivermos, desta, um entendimento mecanicista.

O tempo não é apenas um parâmetro. O tempo não pode ser reduzido a uma espécie de variável independente. O tempo é um quadro em que decorre uma experiência social (a experiência do mundo e do ser no mundo de cada ator e cada grupo de atores) – e, nesse sentido, é uma condição (recurso e constrangimento) dessa experiência; mas é, também, uma dimensão da experiência social – e, nesse sentido, tem um conteúdo que resulta de cada experiência social e varia com a variação do conjunto das experiências que retemos.

Portanto, não é possível colocar, situar a ação social no tempo sem atender ao que, em cada circunstância e em cada campo, os atores sociais definem e concebem como tempo: a temporalidade a que se referem, a duração em que se inscrevem, a si e aos outros. Os tempos que pontuam os processos sociais não são, pois, dados, ou estruturas uniformes e permanentes, antes pertencem à ordem do vivido.

Isto é particularmente importante quando ensaiamos abordagens de tipo genealógico. Investigar o passado da contemporaneidade, indagar da origem, da génese, da matriz, da formação dos processos que estudamos, relevar a espessura temporal das estruturas e das práticas sociais, considerar na pauta da diacronia os modos e as etapas do seu desenvolvimento e transformação, numa palavra, traçar-lhes a história para tornar mais inteligível o que são hoje, constitui um passo muito importante, senão mesmo indispensável, da análise sociológica. Mas, ao fazê-lo, não devemos perder de vista que estamos convocando o que, em si, é também uma construção social do presente, dinâmica como as demais. A origem e a génese de um facto não são algo que esteja “lá”, no momento primordial que a história será capaz de identificar sem ambiguidade. São um ensejo de representações sociais, mais ou menos institucionalizadas, mais ou menos codificadas. A genealogia que o sociólogo consciente da historicidade dos factos cultiva há-de ser, pois, também a consideração crítica das memórias sociais, dos patrimónios e tradições que cada sociedade ou grupo social vai construindo, reconstruindo e transmitindo.

Depois, para os historiadores que leram e compreenderam Fernand Braudel, o tempo diz-se no plural.

Múltiplos tempos, isto é, múltiplas dimensões temporais da realidade social e diversas escalas (pautas, ritmos, durações) de referência da realidade social. Acontecimento, conjuntura, estrutura: não apenas diferentes “grandezas”, extensões, dos ciclos em observação, mas sobretudo diferente pulsar, velocidade e dinamismo. Magalhães Godinho (2011: 156-157) chama justamente a atenção para que a aceleração da história tem, em geral, encurtado as durações e sugere a vantagem de pensar em termos, não de três, mas de cinco dimensões: tempo muito longo, longo, médio, breve, instantâneo.

Estes múltiplos tempos não são camadas justapostas, que pudessem ser escavadas uma após outra. Raros serão os factos sociais (se é que haverá algum) em que não verificaremos, ao contrário, o entrelaçamento dos tempos, a imbricação dos tempos: múltiplas ondas convergindo para o mesmo feixe.

Frequentemente, estes entrelaçamentos são desencontros; os tempos que, vistos numa perspectiva sincrónica, num dado momento (qualquer que seja a respetiva envergadura), parecem cruzar-se, conflituam entre si – diferentes maneiras de ser, de pensar e de agir, diferentes operadores simbólicos, diferentes rotinas incorporadas, diferentes ritmos, crenças e expectativas, quer dizer, diferentes referenciações da ação porque a referência temporal é internamente heterogénea, por vezes até inconsistente (e então temos tipicamente situações de encruzilhada). De novo Magalhães Godinho, já em 1981: “as estruturas não passam de momentos, mais ou menos longos, em *processus* de estruturação, desestruturação e reestruturação. Qualquer que seja o campo considerado. Nunca a simultaneidade se explica autonomamente a si própria, cada relação da parte com o todo, de elemento com o conjunto contém em si, pressupõe a relação com o que precedeu: a sincronia nada é sem a diacronia, que por seu turno é discronia, quer dizer desigualdade de desenvolvimento no tempo, distorção, atrasos ou avanços” (Godinho, 1981: 16).

Em síntese: colocar os processos no eixo do tempo é o contributo maior de uma história “intrinsecamente sociológica” à problemática sociológica. Mas isso não significa oferecer uma simples tábua cronológica onde possa ganhar coerência e sentido a sucessão. Não se trata apenas de datação. Nem de regressar à noção antiga de processo histórico, como o desenvolvimento unilinear, época a época, de um percurso, local, nacional ou universal, de que a história traçaria o rumo e a filosofia da história indagaria, hegelianamente, o sentido. Não: é mesmo questão de integrar, nos modelos de descoberta, análise e explicação, as dimensões do tempo, na sua

multiplicidade e na sua variedade, como criações e como condições das práticas sociais.

Questões de metodologia

No plano metodológico, também não me oferece nenhuma dúvida a identificação do contributo principal da história à sociologia: reside no trabalho com as fontes. O diálogo é, aliás, muito fácil. Primeiro, porque ambas as ciências têm uma tradição robusta de análise e debate sobre as condições de produção dos “dados” para investigação empírica (tal como a antropologia, por exemplo, e bem mais do que a economia). Segundo, porque é claro onde se situa o potencial de ensinamento recíproco. A sociologia tem bastante a dizer aos historiadores que têm de usar métodos e técnicas de observação que produzem informação dita primária: as entrevistas, os questionários ou mesmo a observação direta a que recorrem crescentemente os especialistas de história contemporânea, de história do património, de história da cultura popular. A história tem muito a dizer aos sociólogos cuja observação é mediada pelo que os manuais qualificam como análise secundária de informação – e quase todos os sociólogos o fazem regularmente.

Concentrar-me-ei, portanto, neste segundo aspeto. Que é de cariz metodológico, e não apenas técnico, quer dizer, tem tipicamente que ver com a combinação teoricamente orientada e justificada de procedimentos de pesquisa ao mesmo tempo exequíveis e relevantes para o objeto de investigação em cada momento em causa.

A linguagem, que é, além de um instrumento essencial de comunicação, um precioso recurso para conseguirmos modular a expressão, faz também, por vezes, de falso amigo, levando a ilusões funestas. É o caso do uso da palavra “dados” – na verdade, os dados não são dados, mas sim construídos, os investigadores não são meros recoletores, à maneira dos homens anteriores à revolução agrícola do Neolítico. E ainda mais grave é a insistência (aliás, errada, do ponto de vista da língua) na palavra “evidência”, para designar informação: nada há de menos evidente do que os dados construídos pela pesquisa científica; pelo contrário, essa construção implica quase sempre passar além da aparência das coisas, desconfiar das primeiras impressões, controlar tecnicamente a intuição, desvelar, desvendar, penetrar.

Ora, no caso, da chamada análise secundária de informação, a construção dos dados é sempre uma operação de segundo (ou enésimo) grau, uma meta-construção. Porque esses dados já foram construídos socialmente, essa informação resulta de operações, mais ou menos institucionalizadas, e muitas vezes extremamente complexas, ou muito ritualizadas, conduzidas pelas comunidades humanas, as suas

autoridades, os seus interesses, os seus protagonistas. A massa dos documentos administrativos que pontuam as etapas da vida individual e familiar e são preservados em arquivos públicos, as atas de funcionamento das instituições políticas, a contabilidade organizada de agentes económicos, como as torres erguidas pelas comunas burguesas, as igrejas espalhas pelo território rural ou os ícones inscritos na paisagem urbana pelas sucessivas exposições internacionais, são todos resultados e fatores de decisões e comportamentos situados no tempo, no espaço e num contexto social. Usá-los como material analítico é reconfigurá-los noutra enquadramento e para outros fins – e quem quer que o faça sem ter plena consciência deste movimento e das suas consequências nunca deles tirará pleno partido.

Os historiadores falam, e bem, de fontes para designar todos os materiais produzidos, difundidos, codificados (alterados, destruídos, reconstruídos, etc.), de que nos servimos para a construção da informação relevante para a nossa pesquisa. Esta tem na identificação, crítica e tratamento das fontes um dos seus primeiros passos lógicos. A teoria e a análise das fontes são, pois, competências indispensáveis para qualquer estudante ou especialista. Ora, o cabaz de princípios mínimos para o desenvolvimento de tais competências há de incluir os seguintes.

Do ponto de vista da teoria das fontes, a consciência de que, como escreveu Godinho (2011: 134), “todas as fontes são obras culturais (no sentido antropológico)” – sendo que o sociólogo rapidamente acrescentaria, “e sociais”. Obras, primeiro: precisamente, não dados, não matérias-primas, antes resultados e traços – e por isso mesmo potenciais documentos – da ação humana em sociedade. Culturais, depois, envolvendo operadores intelectuais e simbólicos, essa utensilagem mental de que falava Lucien Febvre, e as crenças, os valores e as normas que os enquadram, de que os homens e as mulheres comuns, os grupos e as instituições fazem uso para agir e exprimir-se. Sociais, por último, porque o contexto em que aquilo que agora para nós é fonte foi produzido (e, ao longo do tempo, transformado) é uma condição determinante da sua materialidade e significação. Isto, que se diz que os historiadores aplicam ao passado, aplicarão os sociólogos ao presente – e, nesta altura da argumentação, já sabemos que melhor será dizer que uns e outros aplicam ao passado e podem aplicar também ao presente: aos recenseamentos demográficos, agrícolas, industriais, aos quadros de pessoal das empresas, aos jornais, rádios e televisões, aos discursos parlamentares, a lista poderia continuar indefinidamente. Mas, então, para compreender e aproveitar as fontes, é preciso fazer a teoria das fontes. Em sentido próprio: a explicação de cada fonte, a sua inserção no processo de construção de que resulta (quem a produziu, em que condições, para quê, como, com que alcance,

quem a usou, de que maneira, quem a conservou, etc., etc.), e o escrutínio do seu conteúdo à luz dessa contextualização.

As consequências no plano das técnicas e métodos de análise parecem-me óbvias. Mas são tantas vezes esquecidas por sociólogos e economistas (quando não pelos próprios historiadores) que talvez valha a pena dedicar-lhes umas breves linhas.

De entrada, remeter cada fonte para o conjunto de que faça parte e em que adquira relevância e sentido. Nunca esquecer que a ciência lida com regularidades – e é aí, não fora delas, que o facto singular ganha singularidade. A análise histórica ou sociológica de fontes, históricas ou contemporâneas, é a identificação, interpretação e tratamento de conjuntos – sistemáticos ou não, mas sempre estruturados – de fontes: *corpora* documentais; séries cronológicas; séries estatísticas; conjuntos monumentais; sítios (como os arqueólogos falam de sítios, isto é, espaços trabalhados onde se inscrevem monumentos, habitações, utensílios, paisagens, etc.).

Depois, entender o tratamento da fonte como um duplo balanço: situá-la no conjunto que lhe serve “atualmente” de contexto, no quadro de cada investigação concreta; mas situá-la também longitudinalmente, na cadeia de factos culturais e sociais de que é o (provisório e alterável) resultado presente.

Finalmente, vincular sempre as operações técnicas de tratamento da informação construída a partir das fontes – o que os manuais chamam a análise dos dados – às operações técnicas dessa construção – o que se designa convencionalmente por recolha dos dados. Ponto fundamental: essas operações técnicas envolvem sempre opções e produzem sempre resultados; pois umas e outros têm de ser vinculados, não só entre si, em cada fase (“recolha” ou “tratamento”), mas entre as duas fases. Por maior que seja a sofisticação tecnológica e intelectual do tratamento, a validade científica da informação repousa sempre, em última instância, sobre a validade dos protocolos teórico-metodológicos associados à construção das fontes de informação.

Questões de modelização

A ambição de qualquer investigação é contribuir para a teoria da ou das disciplinas científicas a que se refere. A teoria sociológica, como a teoria económica, constitui o conjunto de conhecimentos em cada momento e contexto disponíveis, quer dizer, aqueles que vão sendo submetidos e vão ultrapassando a prova da demonstração e do debate organizado, informam o património comum (mais ou menos concebido como cânon) e estão acessíveis para os processos de socialização e enculturação típicos de uma ciência institucionalizada (nas esco-

las, nos centros de investigação, nos terrenos de aplicação, no espaço público, etc.). Os historiadores são normalmente avessos a usar uma expressão tão ambiciosa, mas, do meu ponto de vista, fazem mal: no sentido aqui usado, a teoria é o ponto de partida e é o ponto de chegada do trabalho de cada cientista e o cimento agregador de cada comunidade científica.

Em nenhuma ciência, muito menos em nenhuma ciência social, é a teoria, assim concebida, uniforme. O pluralismo e o debate interno são fatores de enriquecimento – desde que não signifiquem incomunicação e simples coexistência, mas sim controvérsia e construção cumulativa (cf., por todos, Pires, 2007).

Ora, a teoria compreende múltiplos níveis de abstração e generalidade. Para o que nos importa agora, convém distinguir pelo menos dois: os sistemas de proposições de elevado grau de abstração, independentemente da formalização (mas tendendo para ela), que constituem orientações para a pesquisa e para a análise empírica – a que chamarei modelos; e as explicações referenciadas a certos e determinados problemas, envolvendo a consideração de certos e determinados processos sociais – a que chamarei teorias regionais, para que se perceba como conotam coisa diferente daquela evocada pela palavra “teoria”, usada no singular e sem outro adjetivo que não o da sua filiação disciplinar.

Não haveria espaço, neste texto, nem seria pertinente, na ocasião, estar a dissecar o valor acrescentado por variadíssimos trabalhos históricos à teoria sociológica. Reterei, isso sim, alguns contributos discerníveis no plano dos modelos de análise. E não é por qualquer gosto da provocação ou exaltação da originalidade que identificarei tais contributos em torno do conceito de estrutura. Antes por convicção: o historiador que pense que é na ênfase no acontecimento singular e irrepetível que reside a contribuição principal da sua ciência arrisca-se, no meu modesto entender, não apenas a passar ao lado do diálogo mais profícuo com a sociologia como até a equivocar-se sobre a própria história.

Carateristicamente, as achegas do labor historiográfico ao desenvolvimento da teoria de raiz sociológica sobre as estruturas sociais assumem duas formas: inovação, por um lado; corroboração, por outro.

Para mim, a inovação maior é, sem qualquer dúvida, o encaixe dos fenómenos sociais (dos factos, na acepção mais geral) nas estruturas de média, longa e muito longa duração. As lições de Fernand Braudel e da escola cujo eixo foi essa revista sintomaticamente intitulada: *Annales, Économies, sociétés, civilisations*. Lições preparadas, na viragem moderna da historiografia, por Marc Bloch ou Lucien Febvre, acompanhadas, no mundo anglo-saxónico, por autores como Eric Hobsbawm ou E.P.

Thompson – e que convergem, por sua vez, com os estudos sociológicos de um Max Weber ou de um Norbert Elias. Os espaços (físicos e humanizados), as civilizações e as culturas materiais, os diferentes níveis de organização e dinamismo da actividade económica (desde a economia doméstica e local aos mercados e à mundialização), as instituições de reconhecimento, ocupação e administração dos territórios, as grandes linhas de organização social, as línguas, as religiões, as mentalidades – tudo isso, com esta ou outra designação, constitui um quadro, longamente amadurecido e densamente consolidado, onde se inscrevem, onde encaixam os factos sociais: as práticas, as estruturas e as zonas de mediação entre umas e outras que pontuam a existência social das pessoas, dos grupos e das organizações. O papel da duração no ordenamento social – na ordem social, em sentido não normativo – é a lição fundamental que o historiador pode oferecer a um sociólogo atento.

Mas isso quer então dizer que a espessura histórica de cada estrutura social está presente e ativa no presente dessa estrutura. Que a estrutura que o olhar sociológico observa é também a sua própria história, o processo da sua consolidação, sedimentação, densificação, maturação; as metáforas variam, mas todas no fundo almejam conotar a formação da estrutura como tal, isto é – e não se trata de jogar com as palavras –, a estruturação. A diacronia está presente na sincronia, o passado no presente, sendo cada coisa o que é também por causa do que foi, e do que foi/vai sendo. Tudo pensado no plural, evidentemente, já sabemos que os tempos e as estruturas são múltiplos e os seus cruzamentos tensos.

Encaixar os factos nas estruturas significa encaixá-los nos processos sociais. Como bem explica Vitorino Magalhães Godinho (2011: 51-57, 154-155), se processos e estruturas representam “as noções operatórias mais gerais”, para historiadores e sociólogos, e se os historiadores tendem a acentuar instintivamente a perspetiva dos processos – isto é, da inscrição dos factos sociais no devir – ao passo que os sociólogos procedem analogamente quanto às estruturas – isto é, valorizam os padrões de regularidade, as constantes, as invariantes que atravessem diferentes situações –, trata-se, todavia, de inclinações que convergem, e daí a importância do diálogo interdisciplinar. Os processos estão muito longe de ser cadeias de acontecimentos singulares e sucessivos; as estruturas não podem ser reduzidas a realidades estáticas. A estrutura pode ser mais bem apercebida como “a tendência que as mudanças desenham, o itinerário de percurso das transformações”; “os processos lentamente configuram estruturas ou corroem-nas, ondulam em movimentos de avanços e recuo, de expansão e contração, fraturam-se em explosões súbitas ou esperadas, repondo-se a situação anterior ou colo-

cando os alicerces de um viver diferente”. “Quer dizer – continua Godinho – que estruturas e processos são interconexos, não podemos compreender umas sem os outros e reciprocamente. No in-texto dos múltiplos espaços-tempos” – e repare-se como o autor força a linguagem para que não fique nenhum equívoco sobre o papel conformador do espaço-tempo (que não é apenas um contexto, mas por assim dizer o núcleo essencial do próprio texto).

Encaixe dos factos nas estruturas e destas na duração; presença da diacronia na sincronia – e, portanto, operacionalidade da abordagem genealógica, a que procede de frente para trás no eixo do tempo; interconexão das estruturas e dos processos sociais: eis, pois, o que se deve caracterizar plenamente como inovações conceptuais, que a história pode e deve trazer à sociologia.

Mas o historiador treinado na dilucidação de estruturas de diversa configuração – sejam elas os quadros demográficos e materiais da vida quotidiana, as instituições sociais da economia, as mentalidades, os cenários geoestratégicos de interação das grandes potências, etc. – está bem habilitado para a assunção plena de certos princípios da análise sociológica. É caso então para falar, no que toca ao seu valor acrescentado, não de inovação, mas de corroboração. Duas corroborações me parecem especialmente relevantes.

A primeira é a confirmação, em sede de investigação histórica, da objetividade das estruturas sociais. Como ensinam várias correntes sociológicas, mas sem o consenso universal da disciplina, antes continuando a motivar acesas controvérsias, as estruturas não têm certamente uma realidade substantiva própria: não são atores como as pessoas o são e, pese embora as facilidades de expressão ou liberdades de estilo, não têm atributos pessoais, como sentimentos, emoções e outras disposições do género. Não são, em suma, antropomorfizáveis. Elas existem em função da ação concreta de concretos seres em relação: são resultado, condicionamento e recurso de tal ação. Dito isto, *existem*: são realidades objetivas, dotadas de propriedades emergentes de si mesmas, são transcendentais a cada ator e a cada ação e às diversíssimas configurações circunstanciais de ações e atores. Um Estado, uma classe social, uma confissão e uma organização religiosa, um regime demográfico, um corpo militar, uma profissão, um município, um sistema técnico, um conjunto de regras sociais, tudo isso tem uma presença social própria, objetiva embora não substancial, uma inércia e um impacto discernível, que faz agir os indivíduos, os grupos e as sociedades. Não é a pura agregação conjuntural das decisões e comportamentos individuais, pretendida por todas as variantes do atomismo.

A segunda confirmação respeita à conceptualização da relação entre estrutura e ação. Os sociólogos

não experimentam dificuldade em explicar que a estrutura representa um condicionamento exterior à ação – por exemplo, as limitações que os mercados de produtos e serviços colocam à iniciativa de cada empresário ou grupo de empresários. Mas já se passa coisa diferente quando se trata de mostrar que a estrutura *gera* a ação porque é internalizada nela – basta que nem todos os sociólogos aceitem esta proposição. E, contudo, qualquer especialista ou simples estudante da história das mentalidades o compreende bem – porque, precisamente, está há muito habituado (desde pelo menos o estudo fundador de Lucien Febvre sobre as condições da descrença no século XVI, a propósito de Rabelais) a ver como as maneiras de ser, pensar e agir coletivamente forjadas e difundidas, nas diferentes épocas e espaços, moldam tão decisivamente os comportamentos individuais e grupais. Moldam por assim dizer por dentro, isto é, enquanto são assumidos e interiorizados como o sistema de percepção e apreciação próprio de cada ator. Durante bastante tempo, os historiadores ignoraram o conceito de *habitus*, proposto por Pierre Bourdieu, para dar conta deste processo de incorporação (também em sentido literal) da estrutura. Porém, a muitos sucedia o mesmo que a M. Jourdain, *le bourgeois gentilhomme* de Molière: fazer prosa sem reparar...

Questões de epistemologia

A epistemologia é o conhecimento sobre o conhecimento científico – uma reflexão organizada sobre as condições de produção e validação do conhecimento científico. Neste plano, a história pode ajudar bastante a sociologia a avançar em duas questões recorrentes: a relação entre o geral e o singular, do ponto de vista do alcance das teorias; e a relação entre o descritivo e o explicativo, do ponto de vista da inteligibilidade dos factos.

Uma das ideias fundamentais de Max Weber é que as ciências sociais são ciências culturais e históricas. Culturais, porque a interpretação de tudo o que envolve a ação dos homens e das mulheres requer uma mediação através do sentido que os homens e as mulheres atribuem ao que fazem. Históricas, porque esta mesma característica distintiva do comportamento humano face a outros tipos de comportamento confere uma natureza indireta, mediada, a todo o conhecimento que o considera – e um contorno singular, referido a uma constelação em concreto, como tal única, à teoria que procura explicá-lo (para maior desenvolvimento, cf. Silva, 1988).

Esta ideia parece-me profundamente atual. Mas ela deve contribuir para superar falsas oposições.

Em primeiro lugar, o alcance regional ou local (uso metaforicamente estas marcações geográficas) das explicações histórico-sociológicas em nada

impede ou perturba o não menos indispensável trabalho de modelização. Precisamos é de compreender que o modelo de análise não é o fim último, mas um instrumento da investigação. Sob pena de o descarnarmos até ao ponto de ficar vazio, o modelo deve ser permanentemente sujeito à prova da confrontação com configurações de variáveis concretas, por aí singulares, no duplo sentido de específicas e irrepetíveis. A bem dizer, a explicação propriamente dita vincula-se à singularidade: à singularidade do problema ou problemas que tomou por linha condutora, à singularidade do objeto que a propósito dele ou deles definiu, à singularidade do plano de observação (em sentido amplo, da pesquisa empírica) que a propósito dele delineou e do modo de abordagem que assim praticou. A consciência esclarecida desta natureza, que o trabalho do historiador tanto favorece, é um bom antídoto contra os excessos de formalismo, risco sempre presente em ciências como a sociologia e a economia. Porque é também a consciência de uma verdade lógica elementar, tantas vezes esquecida: a máxima abstração (a *máxima* abstração, que abstrair é intrínseco ao esforço intelectual) maximiza a generalidade mas minimiza a densidade. A solução não está, pois, em escolher um ou outro rumo, mas sim em combinar os dois – num movimento de vaivém entre o modelo e, diria Robert Merton, a teoria de médio alcance, entre as leis gerais e as explicações contingentes (no sentido de vinculadas a circunstâncias específicas), entre o conhecimento global e o “conhecimento local”.

A expressão entre aspas pertence não a um historiador, mas a um antropólogo, bem ciente da confluência das maneiras de pensar nas ciências humanas. Falo de Clifford Geertz, que é, do meu limitado ângulo de visão, quem melhor acentua a importância daquele movimento, sem nunca perder de vista que se trata de um movimento *interno* à teoria, isto é, a um dado nível de abstração e generalidade. Esse é o ponto: usando e testando modelos em explicações indexadas a singularidades, e procurando inferir destas explicações proposições que possam robustecer e desenvolver modelos de maior generalidade, estamos *sempre* a fazer ciência, o que quer dizer, estamos a generalizar. Cumprindo, diz expressivamente Geertz (1983: 176), “a tarefa do artífice, de ver princípios gerais em factos paroquiais”.

Estamos a “generalizar não “através dos casos, mas [a] generalizar dentro deles” (Geertz, 1978: 36), estamos a “generalizar em profundidade” (Silva, 1994: 71-74). Ambas as fórmulas vão ao limite da coerência lógica, para sublinhar que, historiador ou sociólogo, o cientista lida com os problemas que ele próprio definiu por referência à problemática de que partiu; e os problemas remetem para modalidades de relação entre factos cuja elucidação implica des-

cer ao específico de cada configuração dos factos e dos seus contextos. Não para ignorar as tipologias gerais que organizam aquelas modalidades, pelo contrário, para as aplicar. Não para ficar aí, na irredutível concretude de cada empiria, mas para iluminar além dela, corroborando ou reconstruindo as tipologias – de forma que as tipologias agora trabalhadas possam servir, por sua vez, de hipóteses de análise e interpretação na consideração de outras concretas empirias (e assim sucessivamente).

Rebata-se, pois, sem hesitação, essa imagem recorrente do historiador como aquele que puxa a explicação da generalidade para a especificidade singular e contingente. Pelo contrário: não só a generalidade está sempre presente, por maior que seja a exceção do caso considerado (mesmo, por exemplo, na obra do génio artístico); como, pelas razões que já abundantemente vimos, a história, na medida em que encaixa os factos no tempo, na medida em que trata os factos como processos e na medida em que estimula as abordagens genealógicas (buscando o passado do caso contemporâneo, isto é, a sua formação e desenvolvimento) e comparativas (contrastando sistematicamente diferentes casos, de diferentes contextos, relacionáveis em diferentes dimensões), a história constitui um poderoso recurso para os esforços científicos de interpretação por generalização.

Coisa análoga se diga do relacionamento entre os diversos níveis de intelecção dos factos. É habitual contrapor-se, mesmo na mais sofisticada ciência social, o que é explicativo e o que é descritivo. Explicar seria dar conta de certos factos identificando as causas de que procedem, as finalidades que (sendo comportamentos individuais) prosseguem, ou as regularidades em que se inscrevem. Descrever seria só reconstituir esses factos numa linguagem própria (dos auditórios a que são reportados), sistematizando-os e tornando compreensíveis os seus conteúdos – renunciando, pois, a explicá-los.

Ora bem: a história “intrinsecamente sociológica” evidencia duas coisas muito importantes.

Uma é que, estando em causa encadeamentos de situações ou eventos no tempo, a narrativa é indispensável à sua plena intelecção. Há certamente, já o vimos, várias formas de encadeamento, não redutíveis apenas à sucessão linear – mas não será preciso invocar a literatura para recordar que há também várias formas de narrativa, não estamos limitados à ordenação linear. Nas ciências sociais, que todas lidam mais ou menos diretamente com o tempo, descrever é também narrar. Isto é, ter em conta o elemento dinâmico das realidades sociais.

Depois, descrição e narração são ambas imprescindíveis à explicação – e, designadamente, à versão mais forte da explicação, a explicação causal. Quem quiser ficar-se por proposições de natureza teleológica ou pela subsunção do caso na

regularidade a que pertença pode talvez dispensar (é uma concessão que faço, por razões de brevidade na argumentação) a caracterização substantiva dos factos sociais que considera. Mas, como escreveu Boaventura de Sousa Santos (1988), “«o quê» do acontecer só é suscetível de explicação enquanto «como» do acontecer”. É também isto que pedimos ao saber especializado: que nos dê a conhecer diversas realidades, na própria riqueza e complexidade de cada uma, para que assim possamos compreendê-las melhor (e, por aí, compreender melhor quer a própria realidade em que vivemos, quer aquela que projetamos).

A história está muito longe de ser apenas, ou sobretudo, narrativa. A explicação densifica e esclarece a descrição e a narração. Mas, pelo menos nas ciências sociais e humanas, a explicação compreende, integra a descrição e a narração – exactamente porque procura tornar inteligível a ação humana, deve interpretar e restituir os seus conteúdos significantes e deve situá-la nesse devir que, afinal de contas, resulta do agir.

Questões de comunicação

A história pode contribuir para a teoria e a investigação sociológica, em múltiplos planos e de várias maneiras. Aliás, virtualmente em todos os planos relevantes para a produção científica – a construção disciplinar da problemática e do objeto de estudo, o desenho metodológico, a elaboração teórica; e incluindo a vertente, não menos importante, da reflexão epistemológica do cientista sobre as condições e os resultados do seu labor.

Estes contributos decorrem, em encadeamento lógico, de um ponto de partida – uma perspectiva, um foco que ilumina de certa maneira as realidades sociais. É a atenção ao tempo, a consideração do tempo como variável-chave (independente e dependente) da conformação dessas realidades. O que quer dizer colocá-las, situá-las a elas na duração – nas estruturas e nos processos, ou melhor é dizer, como Magalhães Godinho, na “interconexão de estruturas e processos” que se alongam no tempo. Fazendo-o, logo ressaltam certas orientações básicas para a pesquisa social: o encaixe dos factos (eventos ou rotinas, atitudes ou comportamentos, atributos pessoais ou padrões grupais, etc.) no espaço-tempo, no quadro espaço-temporal que lhes serve de contexto (e “in-texto”) estrutural; a dilucidação da tensão, do jogo entre reprodução e mudança, continuidade e transformação; a relevação da espessura e da densidade histórica das estruturas da nossa contemporaneidade; a assunção da natureza situada, sociocultural, dos produtos da ação e da criação humana que usamos agora como vestígios, traços, testemunhos, cartas de marear do nosso olhar, e tratamos como fontes; a indexação fundamental de

cada explicação ao conjunto de factos que isola e sonda, em si mesmo singular.

A história só é capaz de oferecer (ou corroborar) estes contributos sob duas condições.

A primeira é entender o tempo, a duração, não como um dado, mas como um problema. Não como uma datação na cronologia, não como uma diacronia que organizaria a narração e a explicação causal por sequenciação linear de acontecimentos, mas como um quadro social: uma matéria plástica que as sociedades moldam, um feixe de múltiplos ritmos e pulsações, várias escalas, várias pautas condutoras da ação de cada ator. Tempos, no plural – encontros e desencontros de tempos.

E a segunda condição é entender-se a história a si própria como uma ciência social plena, plenamente integrada no universo das ciências sociais e particularmente próxima da sociologia, quando retém sociedades complexas (e da antropologia, quando retém sociedades elementares ou nichos específicos das sociedades complexas).

Os contributos apenas fazem sentido, portanto, numa relação dialogal. Uma disciplina acrescenta valor à outra de que recebe também valor. Primado da contaminação sobre a estanquidade, primado da travessia sobre a fronteira. Não se trata, bem entendido, de rasurar as diferenças, apagar as marcas e os limites, diluir as disciplinas – a última pessoa a poder embarcar nessa aventura sem retorno seria, aliás, o historiador, porque ele deve aplicar às próprias ciências o que sabe sobre a importância dos processos evolutivos para a configuração atual das coisas. E, se é a ciência social a coisa a considerar, então é mister compreender que cada uma é hoje, também, o que a tradição teórica, a institucionalização académica, o ensino especializado, o percurso no campo científico, lhe determinaram.

Sendo a tendência dominante, ainda, a compartimentação, continuemos a colocar a ênfase na comunicação. Seguindo a brava exortação que nos deixou o professor Magalhães Godinho – “galguem todas as fronteiras”:

“Porque a grande preocupação tem sido rotular, demarcar cada qual o seu jardim. Ora o que no fundo importa são os problemas, os rótulos atrapalham mais do que esclarecem. Há, sim, que traçar com nitidez a linha divisória entre ciência e ideologia, entre teoria e doutrina. Afora essa demarcação, os grandes progressos têm-se realizado graças a convergências entre ciências inicialmente diferentes ou até opostas, por se colocarem em pontos de vista distintos. [...] Mas se um conselho se pode dar aos investigadores e pensadores que, seguindo Montaigne, pretendem «*saisir l'humaine condition*» – apreender a condição

humana – é que esqueçam todos os rótulos e galguem todas as fronteiras” (Godinho, 2011: 26).

Ciência e ideologia, teoria e doutrina são instâncias diversas de saber e pronunciamento sobre o mundo. As influências recíprocas não derogam a autonomia relativa. Mas a ciência também é um discurso público. O discurso científico, que se dirige em primeiro lugar ao interior da comunidade académica, dirige-se e deve dirigir-se, de forma derivada, adaptada às características e interesses dos diferentes auditórios, ao público – às instituições, aos grupos sociais. Por maioria de razão no caso das ciências sociais e humanas, necessariamente presentes, queiram ou não os seus cultores mais rigoristas, no espaço público – e que, portanto, devem refletir sobre essa presença e estruturá-la com cuidado e temperança.

Ora, também aqui, neste trabalho de consolidação da comunicação pública, entendo que a sociologia pode tirar proveito de um diálogo estreito com a história.

Em primeiro lugar, pode colher um princípio a que chamarei de autonomia do real. Lembra-se o leitor ou leitora do célebre dito de Hamlet a Horácio: “Há mais coisas no céu e na terra do que sonha a tua filosofia”? Pois aplique-o também à ciência social. O “real” é sempre muito mais complexo, muito mais multifacetado, muito mais dinâmico do que pode apreender o conhecimento, por mais armas que providencie o seu arsenal teórico e técnico. A abstração indispensável ao trabalho científico significa sempre seleção, isto é, escolha, partição, iluminação disto e apagamento daquilo (daí os “tipos ideais” de Max Weber). E a consciência de tal limite implica a assunção da necessidade de empreender constantemente novas abordagens, novas aproximações ao real que buscamos conhecer.

Em segundo lugar, uma atitude de humildade intelectual. Incompletude e relatividade dos saberes – não apenas (primeiro princípio) porque a realidade está sempre para além do que em cada momento sabemos dela, mas também (esta atitude) porque o saber é sempre tentativo, a sua matriz é a conjectura. Por mais sólida que pareça, uma teoria representa sempre, no seu melhor, nada mais do que um corpo de hipóteses para orientar indagações futuras e para ser escrutinado em indagações futuras.

E, finalmente, uma disposição para entender e valorizar a cultura humanista. Isso que faz que continue a ter sentido, a meu ver, falar de ciências sociais como ciências humanas: ciências sociais e humanas. Humanismo, o humanismo enriquecido pela cultura e a prática científica, quer dizer convicção em duas possibilidades: a possibilidade de esclarecer questões através do conhecimento das múltiplas e diversas criações

humanas no espaço e no tempo; e a possibilidade de assim contribuir para um debate público, crítico, organizado e construtivo.

Já ninguém poderá hoje reclamar o papel de um Montaigne, capaz de abarcar, numa visão de largo espectro, o amplíssimo horizonte dos problemas que definem uma condição humana. Eu, pelo menos, temo profundamente os arautos recorrentes de um ensaísmo pronto para todas as estações, feito de impressões, arrojos e figuras de estilo que disfarçam mal o mais precário e incerto senso comum. Mas, esquecendo rótulos e galgando fronteiras, não por pulsão de moda mas na senda de problemas, poderemos aspirar a uma rotina de trabalho conjunto das ciências sociais e da cultura humanística, capaz de ser ele, esse trabalho conjunto, o nosso Montaigne de agora – um olhar de grande envergadura sobre os homens e as mulheres, esses que somos, sendo ao mesmo tempo nós-sujeito e nós-objeto do conhecimento que tentamos construir.

Referências bibliográficas

- GEERTZ, C. ([1973] 1978), *A Interpretação das Culturas*, Rio de Janeiro, Zahar.
- GEERTZ, C. (1983), *Local Knowledge*, Nova Iorque, Basic Books.
- GODINHO, V. M. (1981), *As Ciências Humanas: Ensino Superior e Investigação Científica em Portugal*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências Sociais e Humanas.
- GODINHO, V. M. (2011), *Problematizar a Sociedade*, Lisboa, Quetzal.
- PIRES, R. P. (2007), "Árvores conceptuais: uma reconstrução multidimensional dos conceitos de acção e de estrutura", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 53: 11-50.
- SANTOS, B. S. (1988), "Uma cartografia simbólica das representações sociais", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 24: 139-172.
- SILVA, A. S. (1988), *Entre a Razão e o Sentido: Durkheim, Weber e a Teoria das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento.
- SILVA, A. S. (1994), *Tempos Cruzados: Um Estudo Interpretativo da Cultura Popular*, Porto, Afrontamento.

Normas para apresentação de originais

A revista *Forum Sociológico* publica artigos originais, entrevistas, resenhas críticas e documentos. Todos os originais propostos para publicação na revista *Forum Sociológico* devem ser enviados por e-mail para o endereço eletrônico da revista (forum@fcs.unl.pt).

Os artigos originais têm de ser inéditos e não podem estar a ser submetidos para publicação em outras revistas nacionais. Devem ter no máximo 40 000 caracteres (incluindo espaços, resumos, notas de rodapé, bibliografia, quadros, gráficos e figuras, o que perfaz cerca de 18 páginas) e podem integrar-se nos dossiês temáticos ou ser publicados na secção "Outros Textos". Os artigos propostos para publicação são submetidos a parecer de especialistas das áreas respetivas em regime de anonimato. A decisão final da publicação é da responsabilidade do Conselho de Redação. Cada texto deve iniciar-se com um resumo, em português e inglês, com um máximo de 1000 caracteres (10 linhas), seguidos de 3 ou 4 palavras-chave nesses mesmos idiomas.

Também se publicam entrevistas a especialistas sobre temas relevantes no âmbito das Ciências Sociais, bem como resenhas críticas cujas temáticas sejam pertinentes no âmbito das Ciências Sociais. Serão também aceites documentos, notas analíticas e conclusivas resultantes de trabalhos de investigação, e outros documentos considerados relevantes que não se enquadram no formato previsto para os artigos. Tais documentos (projetos, materiais sociográficos, documentos, resenhas) deverão observar os seguintes limites de páginas: no caso de entrevistas, uma a duas páginas; para outros documentos, até cinco páginas.

Os textos devem ser apresentados em páginas A4, a espaço e meio (norma também válida para a bibliografia), em tipo de letra "Times New Roman", tamanho 12 com as margens superior, inferior, esquerda e direita a 2 cm. Os quadros, gráficos e figuras deverão ser numerados de forma contínua, em numeração árabe, para cada um dos elementos respetivos (Quadro 1; Gráfico 1; Figura 1).

Adotamos a norma de citação anglo-saxónica: autor, ano de edição, página. Ex.: (Elias, 1983: 5). Quando as transcrições ultrapassarem as 5 linhas de texto, devem vir destacadas do corpo do texto em letra tamanho 11 e margens laterais

de 1 cm. Para as transcrições de menor dimensão, deverão ser utilizadas as aspas duplas ("..."); para citações secundárias (dentro da própria transcrição), deverão utilizar-se as aspas francesas («...»); o itálico deverá ser utilizado apenas no caso de se tratar de uma citação destacada em língua estrangeira.

As referências bibliográficas são apresentadas de forma alfabeticamente ordenada por último nome do primeiro autor no final do artigo. Deverão obedecer às seguintes regras: o último nome do primeiro autor, primeiros nomes do primeiro autor; no caso de haver mais do que um autor, os seus nomes aparecem pela ordem normal, seguido do ano de edição (e o ano de edição original caso se conheça), o título da obra, a localidade, editora; os títulos de livros e revistas aparecem em itálico e os títulos dos textos ou artigos entre aspas. No caso de os autores serem múltiplos, pode identificar-se o primeiro autor, ou os dois primeiros, seguido de "et al.". Caso se conheçam, devem ser assinalados os autores quando organizadores da obra ou quando responsáveis pela sua edição. Essa informação deve ser colocada entre parêntesis, logo após os nomes a que dizem respeito: (org.) ou (orgs.), (ed.) ou (eds.).

Exemplos:

BOLTANSKI, L. e L. Thévenot (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Éditions Gallimard.

COWAN, P. A. e M. Hetherington (orgs.) (1991), *Family Transitions*, Nova Jérsei, Erlbaum.

DODIER, N. (1989), "Le travail d'accommodation des inspecteurs du travail en matière de sécurité", in L. Boltanski e L. Thévenot (eds.), *Justesse et justice dans le travail*, Paris, CEE – PUF, pp. 91-114.

DURKHEIM, E. ([1897] 1960), *Le Suicide*, Paris, PUF.

KRIEGER, N.; D. Rowley, et al. (1993), "Racism, Sexism, and Social Class: Implications for Studies of Health, Disease and Well Being", *American Journal of Preventive Medicine*, 9 (3), pp. 82-122.

REVEL, J. (1986), "Les usages de la civilité", in P. Ariès e G. Duby, *Histoire de la vie privée*, vol. 3, Paris, Seuil.

PROCESSO DE ARBITRAGEM CIENTÍFICA

- A qualidade científica dos artigos publicados na revista *Forum Sociológico* é assegurada por um processo de arbitragem anónimo.
- Os artigos propostos são submetidos a uma primeira análise por parte do Conselho de Redação.
- Os artigos que se integrem no âmbito disciplinar da revista são posteriormente submetidos a parecer de especialistas das áreas respetivas (*referees*), num mínimo de 2, em regime de anonimato.
- Os *referees* serão escolhidos de entre os membros do Conselho Editorial, recorrendo-se também a outros reputados especialistas no domínio das propostas de publicação.
- A decisão final de publicação é da responsabilidade do Conselho de Redação, com base nos pareceres emitidos pelos *referees*.
- Os pareceres dos *referees* são enviados aos autores de forma anónima, acompanhados de uma carta do Diretor sugerindo a realização das alterações ou correções propostas nos referidos pareceres.

- No caso de serem sugeridas aos autores alterações ou correções, o Conselho de Redação zelarà pela efetiva introdução das mesmas.
- Os artigos a integrar os *Dossiês Temáticos* serão publicados segundo os critérios acima enunciados. Em complemento, poderão os organizadores do *Dossiê* fazer convites de publicação a especialistas no domínio em causa, os quais ficam sujeitos à aprovação do Conselho de Redação.
- A lista de *referees* será publicada periodicamente na própria revista, sem no entanto se identificarem os artigos analisados por cada um.

Revista *Forum Sociológico*

CesNova – Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa

Edifício I&D, Avenida de Berna, 26

1069-061 Lisboa

E-mail: forum@fcsh.unl.pt

Site: <http://forumsociologico.fcsh.unl.pt>

ASSINATURAS

Todos os números da Revista *Forum Sociológico* podem ser adquiridos presencialmente ou encomendados.

Morada:

Revista *Forum Sociológico*

CesNova – Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa

Edifício I&D, Avenida de Berna, 26 – 1069-061 Lisboa

E-mail: forum@fcsh.unl.pt

Telefone: 00351 21 790 83 00 (ext. 1488)

Preço por exemplar: €10,50 (c/IVA)