



Departamento de Sociologia

Um estudo qualitativo do policiamento escolar português: o
Programa Escola Segura.

Afonso de Castro Bento

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Sociologia

Orientadora:

Doutora Catarina Frois, Professora Auxiliar Convidada do ISCTE –
Instituto Universitário de Lisboa

Junho de 2015

Agradecimentos

Gostava de agradecer a todos os meus interlocutores na Polícia de Segurança Pública, em particular aos agentes do Programa Escola Segura que partilharam comigo o seu quotidiano profissional. Sem a vossa generosidade este trabalho não teria sido possível.

Um reconhecimento particular à Alexandra, ao João e ao Vicente pela amizade e pelo tempo que dedicaram a discutir um trabalho que não era o deles, mas que também passou a ser. Também agradeço à minha orientadora de mestrado Catarina Frois o acompanhamento estimulante e atencioso.

Um obrigado sentido à minha família, cujo encorajamento é indispensável a todos os meus empreendimentos.

Finalmente, um agradecimento muito especial à Bárbara. É ela que está no início de todos os meus projetos.

Resumo

O policiamento escolar constitui, atualmente, a principal solução governamental para o problema da insegurança em meio escolar. Para esse efeito, o *Programa Escola Segura* prevê a aplicação de um amplo mandato policial que integra ações tão diversas como o patrulhamento diário dos estabelecimentos escolares ou a realização de ações de sensibilização junto de alunos. Esta dissertação tem como objetivo constituir um retrato etnográfico deste programa, analisando a forma como os agentes gerem no terreno os objetivos que lhe são atribuídos. Esse registo etnográfico destacou a existência de uma ação policial específica, ditada pela lógica inerente ao policiamento de proximidade e pelas próprias características dos sujeitos policiados (crianças e jovens). O “trabalho de prevenção” constituiu uma dimensão importante desta análise, sobretudo pela preponderância que tende a assumir nas rotinas dos agentes.

Palavras-chave: Programa Escola Segura; Policiamento Escolar; Segurança; Prevenção.

Abstract

School policing has become the main answer of the Portuguese Government to the problems relating to insecurity in school settings. For that purpose, police officers serving under *Programa Escola Segura* are expected to perform a broad police mandate that covers a wide range of activities, such as school patrolling or giving safety lectures. This master thesis has the goal of providing an understanding of this police program by providing an ethnographic account of the way these police officers manage the tasks and objectives they have been assigned. Consistently, what the ethnographic notes showed was the exercise of a specific kind of police work, imposed by the nature of the community police model and the characteristics of the subjects of policing (children and adolescents). Prevention work was an important feature of this analysis, due to its importance in these officers' daily routines.

Keywords: Programa Escola Segura; School Policing; Security; Prevention.

Índice

| | |
|---|-----|
| Agradecimentos | i |
| Resumo | ii |
| Índice | iii |
| Índice de Quadros | iv |
| Introdução | 1 |
| Capítulo 1 | 3 |
| (In)Segurança, Escola e Polícia | 3 |
| 1.1 (In)Segurança nas Sociedades Contemporâneas | 3 |
| 1.2 (In)Segurança na Escola | 5 |
| 1.3 A Polícia como Objeto de Estudo | 7 |
| 1.4 Polícia e Proximidade | 8 |
| Capítulo 2 | 10 |
| O Programa Escola Segura e a Divisão Vermelha: estudo de caso | 10 |
| 2.1 O Programa Escola Segura | 10 |
| 2.2 A Divisão Vermelha | 13 |
| 2.3 Rotinas: Um Dia-a-Dia de Patrulha e Diplomacia | 14 |
| 2.4 Trabalho Simbólico: Palestras, Demonstrações e Ações de Sensibilização | 17 |
| Capítulo 3 | 23 |
| Identidades em Prática | 23 |
| 3.1 A Polícia de Miúdos é diferente da Polícia de Graúdos? | 23 |
| 3.2 Consequências do Policiamento Escolar: desaparecimento de fronteiras institucionais? | 28 |
| Conclusão | 33 |
| Bibliografia | 36 |
| Anexo A | i |
| Curriculum Vitae | iv |

Índice de Quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 2.1: Nº de Agentes ao Serviço do Programa Escola Segura | 11 |
| Quadro 2.2: Evolução dos Meios Automobilizados PSP..... | 11 |
| Quadro 2.3: Agentes Designados aos Programas de Proximidade PSP | 12 |
| Quadro 2.4: Veículos Designados aos Programas de Proximidade PSP | 12 |

Introdução

No contexto português, o policiamento escolar exige, de momento, um estudo qualitativo aprofundado que levante as primeiras pistas sobre a sua natureza e constituição. O Programa Escola Segura tem ganho crescente protagonismo desde que foi criado em 1992, constituindo atualmente a principal solução governamental para o problema da insegurança em meio escolar. Por esta razão, decidi realizar trabalho de campo numa esquadra da Polícia de Segurança Pública no concelho de Lisboa, acompanhando agentes ao serviço deste programa nos seus afazeres e diligências. A ideia era perceber de que maneira o Programa Escola Segura tomava forma, se organizava e concretizava os objetivos que lhe eram atribuídos, tal como compreender a maneira como as suas implicações e métodos eram percebidos pelos agentes que o punham em prática. Para esse efeito, considerou-se como metodologia mais apropriada um registo etnográfico que combinasse a observação participante com a realização de entrevistas semi-dirigidas. O tempo de observação estendeu-se de Dezembro de 2014 a Maio de 2015, tendo sido realizado um total de 8 entrevistas a diferentes membros do Programa Escola Segura e da comunidade educativa. O objetivo era conhecer este programa a partir de dentro, abrindo caminho para a sua constituição como objeto de estudo sociológico.

O acesso à instituição foi realizado de maneira formalizada e hierárquica. Primeiro, foi feito um pedido à Direção Nacional da Polícia de Segurança Pública, que, depois de aprovado, foi transmitido ao Comandante da Esquadra onde o programa escolhido estava a decorrer. Apenas a partir desse momento o pedido foi transmitido às chefias e aos agentes que participaram no estudo – os quais já tinha abordado anteriormente. Finalmente, foi também necessária uma reunião preliminar com o Comandante. Foi aí que me foram levantadas as primeiras dificuldades ao estudo que queria desenvolver: devido a limitações burocráticas não poderia acompanhar os agentes no carro patrulha. Como solução foi sugerido fazer um trabalho que se confinasse à esquadra, o que limitava em grande parte o que poderia ser observado e analisado. Naturalmente que "a rua dos polícias" não me foi completamente vedada; o acesso foi sendo feito de outras maneiras, talvez menos previsíveis e sistemáticas. Mesmo assim, o enfoque inicial não pôde deixar de ser alterado. Tal aconteceu, no

entanto, por razões que transcendem constrangimentos burocráticos ou indisponibilidades institucionais.

Desde que iniciei o trabalho de campo que os agentes mostraram grande interesse em falar daquilo que chamam de “trabalho de prevenção”, que inclui ações de sensibilização, demonstrações policiais ou a construção de relações de proximidade. A relevância deste “trabalho” era óbvia, não só pela atenção que lhes era dedicada pelos agentes, mas também pelos recursos que exigia e a ênfase que lhe era atribuída pela própria instituição. Daí que a constituição do “trabalho de prevenção” como o centro do registo etnográfico não fosse forçada, mas natural. Por sua vez, tal não implica que tenha desistido de observar o trabalho dos agentes no terreno, pois esta tese mantém o propósito de constituir um retrato da aplicação do Programa Escola Segura.

O Capítulo 1, intitulado “(In)Segurança, Escola e Polícia”, enumera os diferentes mecanismos de vigilância e controlo presentes em contexto escolar, identificando, ao mesmo tempo, as lógicas que estão subjacentes à sua implementação, tanto no contexto nacional como internacional. De maneira complementar, é feita uma resenha da literatura pertencente aos Estudos do Policiamento, contextualizando, assim, a abordagem a um programa de base policial. O Capítulo 2, “O Programa Escola Segura e a Divisão Vermelha: um estudo de caso”, retrata a estrutura do Programa Escola Segura a nível nacional e as especificidades da sua implementação ao nível da Divisão Vermelha, incluindo a descrição das rotinas de trabalho dos agentes. Nesse âmbito, é também feita a discussão daquilo que os agentes chamam de “trabalho de prevenção”, operacionalizado através de atividades destinadas à transmissão de valores considerados moralmente e normativamente adequados. O Capítulo 3, “Identities em Prática” é dedicado às representações dos agentes do Programa Escola Segura e à exploração do que podemos considerar uma identidade profissional específica no interior da Polícia de Segurança Pública, cuja existência é motivada pela lógica do policiamento de proximidade e pelas características dos sujeitos policiados, neste caso, crianças e jovens. Aqui, discutimos ainda um dos principais pressupostos da literatura centrada especificamente no policiamento escolar, segundo o qual a integração da polícia nas lógicas de sancionamento escolar se traduz num aumento da criminalização de atos de indisciplina.

Capítulo 1

(In)Segurança, Escola e Polícia

1.1 (In)Segurança nas Sociedades Contemporâneas

Parece que, ironicamente, os meios securitários contemporâneos geram formas de insegurança como um efeito secundário - ou às vezes como um efeito intencional? – que afetam sobretudo aqueles que era suposto proteger (Bauman e Lyon, 2013: 87).

Nos últimos 30 anos tem-se assistido a uma considerável expansão dos mecanismos de vigilância e controle, ditada, em grande medida, pelo aumento da incerteza e da insegurança nas várias esferas de ação humana. O surgimento de ameaças abrangentes como a “guerra às drogas” que caracterizou os anos 90, ou a guerra ao terrorismo no pós-2001, são exemplificativas de um contexto pautado pela aversão ao risco. Por sua vez, estas mudanças tiveram eco nas ciências sociais. Talvez o exemplo mais célebre desta tendência seja o dos teóricos que ficaram associados ao paradigma da “sociedade de risco” (Giddens, 1991) e da “modernidade avançada” (Beck, 1992), que privilegiam uma visão abstrata que conceptualiza uma quebra do paradigma da modernidade, protagonizada pela consolidação de um *ethos* de risco e incerteza em detrimento do *ethos* precedente, pautado pela confiança e previsibilidade. Para essas mudanças terão contribuído a criação de “riscos cientizados” (como seja o risco de catástrofe natural causados pela intervenção humana), ou a falência de referenciais tradicionais (modelos familiares e de género) que criaram incerteza nas perspectivas de futuro de indivíduos e instituições. Ao mesmo tempo, apesar de serem autores de sensibilidades diferentes, Bauman e Lyon (2013) convergem num mesmo ponto: a segurança tornou-se numa palavra-chave da governação contemporânea. No entanto, estes preferem descrever um cenário em que o terrorismo, a violência ou a criminalidade ganharam protagonismo como preocupações abrangentes que exigem respostas securitárias.

No contexto desta dissertação, assumimos o sentimento de insegurança como um fenómeno social complexo que não é passível de ser submetido a reducionismos ou a simplificações. Devemos manter sempre em mente que o risco e o sentimento de insegurança obedecem a uma lógica de construção social, nunca sendo, por isso, nem totalmente artificial nem totalmente objetivo (Eckberg, 2007). Contribuindo para uma

análise mais sofisticada destes “sentimentos”, Caldeira (2000) refere como as narrativas em torno do crime e da insegurança podem ter o propósito de servir como uma linguagem que traz coerência e organiza mudanças sociais complexas. Aquilo que a autora refere como sendo a “fala do crime”, tem tendência para se tornar numa narrativa que reproduz e amplia o sentimento de insegurança. Por seu lado, Durão e Cunha (2011) avançam o argumento de que persiste um equívoco epistemológico ao reduzir o sentimento de insegurança ao receio de violência ou criminalidade, quando esse sentimento é um fenómeno pluridimensional que radica em mudanças que afetam várias dimensões da vida em sociedade, tal como a segurança face à empregabilidade ou à proteção social (Sennett, 2007; Castel, 2011), Através desta linha de raciocínio, torna-se clara a hipótese de que o advento e difusão do Estado neoliberal, que privilegia a eficácia económica em detrimento de medidas de cariz social, pode ter contribuído decisivamente para o aumento da insegurança em vários contextos.

Seguindo a mesma linha de argumentação, Durão (2008, 2011), Frois (2011), e Fassin (2013) demonstram de diferentes maneiras como o poder político pode ser um reproduzidor ou mesmo ampliador deste tipo de receios. Durão (2008, 2011) e Fassin (2013) mostram, a partir de etnografias junto de forças policiais, como os Estados, ao mesmo tempo que tendem a fazer desaparecer a intervenção nas áreas de proteção social, afirmam a sua presença noutras áreas, nomeadamente na área da segurança. Um exemplo claro desta dinâmica são as intervenções policiais altamente mediatizadas em territórios estigmatizados, que apenas fazem sentido num quadro de *mise-en-scène* da segurança (Waquant, 2009). Por sua vez, Frois (2011), através da sua investigação em torno da aplicação do Programa Nacional de Videovigilância, mostra como os Estados podem ser “instrumentalizadores” de receios e incertezas quando tal se mostra benéfico do ponto de vista económico e político. De maneira clara, a autora demonstra como o sentimento de insegurança integra estratégias políticas complexas que visam tranquilizar as populações de maneira pouco dispendiosa, mas eficaz do ponto de vista mediático. De facto, a videovigilância surge em Portugal como essa solução fácil:

... o “medo” expresso e verbalizado pelas populações atua como um fator de pressão junto de governantes que afirmam ter de agir para não serem acusados de “não fazer nada”. Por sua vez, ao calarem vozes incómodas à governação, travam uma batalha com os seus opositores políticos (Frois, 2011: 104).

São estas algumas das ambiguidades inerentes a um sentimento de insegurança que é recorrentemente “essencializado”, tanto em discursos do cotidiano como no discurso oficial de instituições. Mas esse mesmo sentimento de insegurança, que se torna depois um discurso circular e recorrente, exige sempre respostas políticas (Frois, 2011). O objeto de que nos iremos ocupar nesta dissertação congrega estas várias problemáticas em torno da segurança/insegurança, focando um domínio muito particular: a segurança de crianças e jovens em meio escolar.

1.2 (In)Segurança na Escola

Os problemas sociais associados às categorias das crianças ou dos jovens são fruto de processos sociais historicamente situados e relativos (Pais, 1993; Caputo, 1995; Corsaro, 2005; Wulff, 1995). As próprias categorias “criança” e “jovem” são produto de processos de construção social, não lhes podendo ser atribuídas características intrínsecas ou permanentes (*idem*) Tomando como exemplo os jovens, a investigação de Pais (1993; 1996) demonstra como em diferentes épocas ganham preponderância diferentes problemas sociais que concorrem para a definição dessa categoria – o desemprego, a desestruturação familiar, a delinquência, a toxicodependência, etc. Por sua vez, Casella (2001: 2) refere numa frase exemplificativa como o problema da violência escolar ganhou preponderância num determinado momento histórico: “O problema da violência escolar no início do século XXI é como o problema das crianças desaparecidas nos anos 80 do século XX. Simplesmente obteve melhores resultados no mercado dos problemas sociais.”.

De maneira generalizada, a partir dos anos 80, alastra-se a perceção da escola como um espaço de insegurança e conflito, e dos jovens e crianças como grupos de risco - ao mesmo tempo vulneráveis e violentos (Sebastião *et al.*, 2010). O risco, a violência e a insegurança começam, assim, gradualmente a fazer parte de discursos circulares que recorrentemente caracterizam as crianças, os jovens e o espaço escolar. Em concreto, surgem preocupações com fenómenos como o *bullying* ou a violência escolar. A própria instituição escolar, que, desde sempre, dispôs das suas próprias lógicas disciplinares e sancionatórias (Correia, 1996; Gallagher, 2010; Foucault, 2013), passa a recorrer cada vez mais a elementos exteriores, como tecnologias de vigilância ou a polícia, para garantir a segurança. Autores como Taylor (2012), Monahan e Torres

(2010) referem a existência, a um nível globalizado, de diversas tecnologias a serem empregues especificamente no controlo de crianças e jovens: videovigilância, tecnologia de identificação biométrica, chips RFID ou programas de supervisão de utilização da Internet. De facto, à semelhança da vigilância em geral, também a vigilância escolar se tem tornado tecnologicamente mais sofisticada e, por isso, mais intensa e diversificada nos seus efeitos. Ao mesmo tempo, o próprio policiamento escolar, que observaremos com detalhe mais adiante, também sofreu uma expansão mundial durante os anos 90 (Brown, 2009)¹.

A partir dos anos 90 esta tendência torna-se visível no contexto português (Carvalho, 2005; Sebastião et al, 2009). Observando esta problemática da insegurança entre jovens e crianças, Sebastião (2010), a partir da análise que faz da informação sobre violência escolar relativa ao período entre 2007 e 2009², conclui que existe uma dramatização excessiva deste fenómeno na esfera mediática, contribuindo para a difusão de um alarmismo social. Por sua vez, José Machado Pais (1996: 220), num artigo sobre a bibliografia produzida sobre jovens entre 1985 e 1995, já tinha referido o alastramento de “pânicos morais” em torno de condutas de risco juvenis, que terão influenciado a própria produção académica. Dito isto, convém referir que não pretendemos fazer o argumento de que sentimentos de insegurança mais ou menos generalizados, ou a própria violência escolar, sejam fenómenos que possam ser reduzidos a mera especulação mediática; no entanto, o esforço para a sua relativização deve ser feito, correndo o risco desta informação ser analisada como uma instância objetiva que estabelece a necessidade de políticas securitárias.

Em Portugal, a segurança em meio escolar tem dois marcos importantes. O primeiro é em 1992 com a criação do Programa Escola Segura a partir de um protocolo de cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Administração Interna,

¹ Tal como dissemos, a própria instituição escolar sempre dispôs dos seus próprios mecanismos de vigilância e controlo. Nesse sentido, podem ser citados diversos autores que descrevem o exercício do controlo através da observação atenta de professores e funcionários, reforçada por uma arquitetura escolar pensada para esse efeito (Correia, 1996; Foucault, 2005, Gallagher, 2010).

² Informação recolhida pelo Observatório da Segurança Escolar (parceria entre o Ministério da Educação e a Escola Superior de Educação de Santarém) que, em 2006, implementou nas escolas a nível nacional um formulário eletrónico que permitia a recolha consistente de dados sobre a violência escolar. Apesar de se reconhecer que este era um instrumento apto para recolher estes dados, o Observatório da Segurança Escolar foi descontinuado em 2012 pelo Ministério da Educação.

seguindo, assim, a tendência internacional para a implementação do policiamento escolar. Desde então, o programa foi sofrendo alterações mas afirmou-se como a principal resposta portuguesa a problemas como a violência escolar ou a delinquência juvenil. O segundo, é a implementação do Programa Tecnológico em 2007³. Este programa tinha o propósito de modernizar o país através da instalação de diferentes dispositivos tecnológicos nas escolas, alguns com vista a melhorar as infraestruturas educativas (banda-larga, computadores, impressoras, quadros interativos, projetores), outros com o intuito de garantir a segurança dos alunos, funcionários e docentes (videovigilância e cartões eletrónicos que controlam a assiduidade e servem de portamoedas eletrónico).

1.3 A Polícia como Objeto de Estudo

Se nos propomos falar de policiamento escolar, teremos que inevitavelmente falar da Polícia e dos polícias. Como é óbvio, não nos propomos aqui a fazer uma descrição cabal de um objeto cuja definição se mostra difícil até para os estudos que o têm como foco principal (Gonçalves, 2012). No entanto, a literatura pertencente ao campo disciplinar dos Estudos do Policiamento⁴ tem destacado de maneira consensual certas características das organizações policiais. Em primeiro lugar, tem vindo a ser reconhecida a estas instituições uma intensa socialização organizacional marcada por uma grande deferência hierárquica. É inculcado aos agentes, e em parte reconstruído por estes, uma imagem do verdadeiro trabalho de polícia: situacional, urgente, físico e dramático (Cerezales, 2003; Durão, 2008). Por consequência, outras tarefas que inevitavelmente fazem parte do trabalho quotidiano de um polícia, como a gestão de pequenos conflitos ou a assistência emocional a vítimas no rescaldo de um crime, tendem a ser menosprezadas. Embora essa imagem de vida, pautada pelo perigo e emoção, seja também a norma para as conceções de senso comum sobre o trabalho de polícia, deve ser salientado que o polícia passa a maioria do seu tempo a desempenhar funções de natureza diferente. A este respeito deve ser destacada a crescente preponderância que o trabalho burocrático tem vindo a assumir no quotidiano dos

³ Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007, de 18 de Setembro

⁴ Em Portugal destacam-se Susana Durão (2008) com uma etnografia aprofundada sobre a PSP e Gonçalves (2011) e Cerezales (2003, 2011) com a constituição da Polícia como um objeto de estudo histórico.

agentes, tanto do ponto de vista da recolha e compilação de informação, como do ponto de vista da sua gestão e utilização (Haggerty, 2012). Na sua etnografia numa esquadra de Lisboa, Durão (2008: 228) recolheu uma frase feliz e representativa de um agente acerca deste assunto: “A caneta é a nova arma dos polícias”.

Estes factos levam-nos a considerar um aspeto fundamental do trabalho de polícia: a amplitude do seu mandato. Afinal, se pensássemos na polícia apenas como uma espécie de brigada anticrime estaríamos a fazer jus ao estereótipo acima discutido. Gonçalves (2011) refere como, desde 1970, vários historiadores se têm dedicado a explorar o quotidiano de uma profissão que está longe de poder ser reduzida ao zelo pelo cumprimento da lei. Aspetos menos previsíveis fazem também parte do trabalho de polícia: escrever relatórios, fazer a gestão de conflitos quotidianos, registar queixas e ocorrências. Outra característica que tem sido apontada à ação policial é o sentido discricionário com que é exercido o seu mandato. De facto, a discricionariedade tem constituído um tema clássico dos estudos do policiamento (Gonçalves, 2011), sendo relativizado, muitas vezes, o papel restrito que os códigos legais desempenham na definição da conduta dos agentes.

1.4 Polícia e Proximidade

Em contextos anglo-saxónicos, os anos 70 foram marcados pelo surgimento de modelos de policiamento que tinham o objetivo de constituir uma alternativa à lógica reativa que caracterizava a maior parte da ação policial (Tilley, 2008). Entre estes, o “policiamento de proximidade” e o *problem oriented policing* foram os mais amplamente desenvolvidos, tendo diferentes preponderâncias em diferentes realidades nacionais. Por sua vez, o conceito de proximidade começou a ganhar peso no contexto europeu no início dos anos 90, surgindo como um apelo a uma reforma da organização policial baseada numa filosofia de inclusão dos cidadãos na definição de práticas securitárias. Servindo de resposta ao aumento generalizado do sentimento de insegurança, a aplicação desta filosofia foi extensiva mas diversificada no panorama europeu (Oliveira, 2003). Tal seria inevitável, dada a inexistência de uma verdadeira definição organizacional deste conceito.

Em Portugal, o policiamento de proximidade traduziu-se num conjunto de programas especializados que coexistem com um panorama mais geral de prevalência do modelo reativo de policiamento. Como exemplo destes programas devemos referir o

Programa Escola Segura, Comércio Seguro ou o Apoio 65 – Idosos em Segurança⁵. Entre estes, o Programa Escola Segura tem sido aquele que tem beneficiado de maior investimento dentro da Polícia de Segurança Pública e de uma maior cobertura mediática. Na verdade, desde 1992, data em que foi implementado, o Programa Escola Segura tem-se assumido como a principal solução governamental para o problema da violência nas escolas (tal como veremos mais à frente).

Deve ser destacada alguma da literatura internacional sobre o fenómeno do policiamento escolar, que tende, de maneira mais ou menos consensual, a referir-se às mesmas dimensões. Uma das características apontadas por esta literatura será a diversidade de papéis que agentes ao serviço destes programas devem saber ativar. Se no trabalho policial em geral se verifica muitas vezes uma tensão entre uma atuação situacional e desinteressada, e uma mais próxima e “assistencialista” (Durão, 2008), no caso do policiamento escolar esse dilema parece ter sido institucionalizado, sendo expectável a demonstração de competências muito diversificadas. A maioria da literatura, baseada em investigação qualitativa, refere que estes agentes, em diferentes circunstâncias, devem saber agir como mentores, conselheiros, professores ou, inevitavelmente, como agentes de manutenção da ordem - no sentido mais repressivo do termo (Casella, 2001; Brown, 2006; Kupchik e Bracy, 2010).

Neste sentido, outra das características que é consistente com este tipo de policiamento é um mandato de grande amplitude. Não obstante certas nuances, é previsível a realização de ações tão distintas como o patrulhamento do espaço escolar, a realização de palestras sobre temas sensíveis (ex.: toxicodependência) ou a presença ativa em reuniões escolares com diferentes parceiros, como membros do poder local ou associações comunitárias (Brown, 2006; Kupchik e Bracy, 2010). De resto, estes também desempenham funções genéricas de um polícia, como o trabalho burocrático ou a resposta a chamadas de emergência. Finalmente, pelo facto deste tipo de policiamento ter surgido sob o signo da proximidade, é recorrente que seja atribuído a estes polícias a função de melhorar a imagem da instituição policial e de criar uma rede de relações para o futuro (Casella, 2001). De salientar que estas características podem ainda ser influenciadas pela configuração institucional e política que enquadra a ação destes agentes – podendo estar mais ou menos dependente de ministérios referentes à educação ou à segurança interna.

⁵ Polícia de Segurança Pública: Plano de Atividades de 2014.

Capítulo 2

O Programa Escola Segura e a Divisão Vermelha: estudo de caso

2.1 O Programa Escola Segura

O Programa Escola Segura foi criado em 1992 como resultado de um protocolo entre o Ministério da Educação (ME) e o Ministério da Administração Interna (MAI). A tutela do programa é partilhada, estando sob a orientação do Grupo Coordenador do Programa Escola Segura, composto por três representantes do MAI e três representantes do ME⁶. Tal como foi referido anteriormente, este programa surge acompanhando uma tendência internacional para a generalização deste tipo de programas de policiamento. Tal como muitos dos seus homólogos noutros países, o Programa Escola Segura nasce sob o signo da proximidade, partilhando por essa razão os objetivos dessa filosofia⁷. Este enquadramento institucional explica, em parte, a diversidade de atividades e objetivos que lhe são conferidos, tais como garantir a segurança dos estabelecimentos escolares; prevenir a delinquência juvenil; sensibilizar os alunos para os perigos da toxicod dependência e do alcoolismo, ou estabelecer relações de longo prazo com diferentes parceiros, como direções de escolas ou representantes do poder local⁸.

A abrangência do programa é nacional, tendo sob a sua jurisdição 4456 estabelecimentos de ensino (inclui o superior e o particular) e abrangendo tanto o privado como o público, o que na totalidade implica o policiamento de cerca de 934 708

⁶ Para além disso, o PES também está também sujeito à Comissão Consultiva do Programa Escola Segura, órgão consultivo que reúne membro de várias instituições, como o Ministério da Saúde, o Ministério da Justiça ou a Confederação Nacional de Associações de Pais, entre outros. Esta estrutura organizacional foi definida pelo Despacho Conjunto n.º 105 - A/2005 de 2 de Fevereiro.

⁷ O Programa Escola Segura não é exclusivo da Polícia de Segurança Pública, sendo também desenvolvido pela Guarda Nacional Republicana. No entanto, iremos focar-nos nas estatísticas referentes à Polícia de Segurança Pública porque este estudo foi desenvolvido com base numa aplicação do programa dessa instituição. No entanto, no contexto da Guarda Nacional Republicana o programa também está integrado nos Programas Especiais de Prevenção e Policiamento.

⁸ Plano de Atividades PSP de 2013.

mil alunos⁹. A partir de 1996 o programa foi dotado de veículos automobilizados (automóveis, ciclomotores e motociclos) e passou a contar com equipas especializadas que, a partir de 2006, ficaram formalmente designadas como Elementos Policiais afetos ao Programa Escola Segura¹⁰. Os meios de que o programa dispõe tiveram uma evolução positiva, decorrente em grande parte da notoriedade que ganhou no quadro dos diferentes programas de proximidade¹¹. Os quadros 2.1 e 2.2 demonstram a consolidação de um programa que se revelou nos últimos 10 anos como uma aposta recorrente.

Quadro 2.1: N.º de Agentes ao serviço do Programa Escola Segura

| | 2005/2006 | 2006/2007 | 2007/2008 | 2008/2009 | 2009/2010 | 2010/2011 | 2012/2013 | 2013/2014 |
|--------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| N.º de Agentes PSP | 375 | 375 | 328 | 344 | 369 | 391 | 384 | 386 |

Fonte: Planos de Atividades PSP

Quadro 2.2: Evolução dos meios automobilizados consagrados ao Programa Escola Segura PSP (Automóveis)

| | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Comando Metropolitano de Lisboa | - | - | 33 | 33 | 82 | 66 | 55 | 55 |
| Comando Metropolitano do Porto | - | - | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 |
| Comando Distrital de Polícia de Coimbra | - | - | 8 | 8 | 13 | 8 | 8 | 8 |
| Comando Distrital de Polícia de Faro | - | - | 8 | 8 | 13 | 8 | 8 | 8 |
| Total de Viaturas disponibilizadas | 183 | 159 | 134 | 134 | 183 | 170 | 159 | 156 |

Fonte: Planos de Atividades PSP

⁹ Relatório Anual de Segurança Interna 2014. Dados referentes ao ano letivo de 2012/2013 e que abrange Guarda Nacional Republicana e Polícia de Segurança Pública.

¹⁰ Diretiva Estratégica n.º10/2006 de 15 de Maio da PSP.

¹¹ A esse nível é frequente ver o Programa Escola Segura retratado na comunicação social, através de reportagens acerca do dia-a-dia dos agentes ou da captação de situações mais dramáticas vividas na função. Neste momento, canais televisivos portugueses transmitem programas como *Operação GNR* ou *Rua Segura*. Deverá ser alvo de debate se esta tendência não poderá estar inserida naquilo a que Lancaster (2012: 526) chamou de “regresso do espetáculo punitivo”.

Parece, assim, justificar-se a relevância atribuída ao programa, não só pelos avultados custos que estes meios representam, mas também pela assimetria que configuram no quadro dos diferentes programas de proximidade. De facto, a partir da informação presente nos quadros 2.3 e 2.4 podemos também constatar que, não só o Programa Escola Segura conta com a presença de um maior número de recursos humanos, como é o programa de proximidade que usufrui de um maior número de recursos automobilizados.

Quadro 2.3: Agentes designados aos diferentes Programas de Proximidade no quadro da PSP (2014)¹²

| Equipas | Nº de Elementos |
|---|-----------------|
| Equipas de Proximidade e Apoio à Vítima | 489 |
| Equipas de Proximidade e Escola Segura | 386 |
| Equipas Especializadas em Violência Doméstica | 105 |

Fonte: Planos de Atividades PSP

Quadro 2.4: Veículos designados aos Programas de Proximidade PSP (2014)¹³

| Programas de Proximidade | Veículos Ligeiros | Motociclo |
|--------------------------|-------------------|-----------|
| Escola Segura | 156 | 80 |
| Apoio ao Idoso | 11 | 0 |
| Programas de Proximidade | 31 | 0 |

Fonte: Planos de Atividades PSP

¹² As Equipas de Proximidade e Apoio à Vítima, criadas em 2006, são equipas de proximidade que servem uma grande variedade de funções, não estando designadas para um programa específico. Sob seu cargo está tanto a vigilância das áreas comerciais, como das áreas residenciais habitadas por idosos como até o acompanhamento de vítimas no pós-crime. Assim, estas equipas abrangem pelo menos os programas permanentes do Apoio 65 e do Comércio Seguro. Por essa razão é que, apesar de apresentarem um maior número, a preponderância de elementos afetos ao Programa Escola Segura é maior.

¹³ Relativamente a este dado estatístico, o Plano de Atividades da PSP apenas discrimina estes dois programas de proximidade.

2.2 A Divisão Vermelha

A Polícia de Segurança Pública organiza-se no território nacional de maneira hierárquica e funcionalmente diferenciada. A sua estrutura compreende a Direção Nacional, à qual estão subordinados diferentes Comandos Territoriais - Comandos Regionais (Madeira e Açores), Comandos Metropolitanos (Lisboa e Porto) e Comandos Distritais (Coimbra, Faro, Viana do Castelo, etc.) Estes Comandos abrangem divisões e esquadras que, por sua vez, correspondem a diferentes áreas de influência territorial¹⁴. No Comando Metropolitano de Lisboa (CML)¹⁵, o Programa Escola Segura é desenvolvido através da afetação de elementos policiais para exercer funções no seio de cada esquadra. Esses elementos policiais afetos ao Programa Escola Segura ficam então encarregues de patrulhar as escolas abrangidas pelo território de influência das diferentes esquadras a que estão designados. Este modo de distribuição dos agentes e organização do trabalho policial corresponde a uma aplicação descentralizada do programa, feita com base na unidade operacional da esquadra. Assim, a um número reduzido de agentes corresponde, igualmente, um número reduzido de estabelecimentos escolares.

No caso da nossa unidade de análise, ou melhor, do ponto de partida do nosso trabalho de campo, a Divisão Vermelha, o modo de implementação é distinto. Aí, a unidade de organização do Programa Escola Segura corresponde à divisão e não à esquadra, o que implica, por um lado, a concentração dos recursos humanos e materiais que estariam espalhados por diferentes esquadras e, por outro, a patrulha da totalidade das escolas que pertencem à sua zona de influência. Por estes motivos, podemos dizer que a Divisão Vermelha desenvolve uma versão centralizada do programa. Para esta esquadra, situada no Concelho de Lisboa, esta centralização significa o patrulhamento anual de cerca de 60 mil alunos pertencentes a cerca de 50 estabelecimentos de ensino. Para esse efeito, esta versão do Programa Escola Segura dispõe de uma equipa

¹⁴ Aquilo que caracteriza uma Divisão é o facto de, para além de ter uma unidade operacional, ou seja, uma esquadra, contém também uma unidade administrativa. Isso faz com que haja menos divisões que esquadras, mas, ao mesmo tempo, que a estas corresponda uma maior área territorial.

¹⁵ Para além do Concelho de Lisboa, o Comando Metropolitano de Lisboa abrange também o concelho de Loures, Amadora, Sinta e Cascais.

constituída por 17 agentes (sete do sexo masculino, oito do sexo feminino¹⁶), um chefe, três viaturas automóveis e dois motociclos. Por sua vez, esta abrangência territorial leva a que estes agentes se deparem com diferentes contextos socioeconómicos e culturais durante a patrulha, algo que não acontece quando o programa é desenvolvido a partir de apenas uma esquadra.

Na perspetiva destes agentes, este modelo centralizado traz benefícios a vários níveis, como na gestão de recursos e ocorrências ou na criação de um ambiente de trabalho propício à confraternização e à troca de informações. A esse respeito era visível que entre os agentes era habitual a troca de impressões, quer fosse sobre uma ocorrência, um episódio caricato ou mesmo um determinado aluno ao qual devessem estar atentos. Nas palavras de uma agente:

O que é que nós temos de diferente? As equipas das esquadras estão todas reunidas numa sede e isso faz com que nós trabalhemos todos em conjunto. Do meu ponto de vista, é melhor porque não há tanto gasto de pessoal e abarcamos um maior número de escolas, tal como podemos discutir as ocorrências, podemos dar opiniões e há entreaajuda em situações mais complicadas – na elaboração de expediente, nas diligências... É melhor e funciona de uma forma mais prática do que se tivéssemos todos separados e não nos conhecêssemos...

Este clima de trabalho, propício à troca de informações e ao trabalho coletivo, parece contrariar a lógica de uma instituição onde esse processo costuma estar restringido a uma comunicação hierárquica e formal (Durão, 2008). Certamente que confere especificidade às dinâmicas de trabalho destes polícias, que constroem um conhecimento coletivo do território e dos seus problemas.

2.3 Rotinas: Um Dia-a-Dia de Patrulha, Diplomacia

¹⁶ O facto de haver uma quase paridade de género entre os agentes que executam este programa explica-se pela decisão das chefias em formar equipas constituídas por um homem e por uma mulher. Esta exigência foi-me explicada pelo oficial encarregue de gerir os vários programas naquela esquadra: ‘Às vezes há situações em que uma mulher é mais indicada para as resolver’.

Tão importante como tornar claro a estrutura e organização do Programa Escola Segura da Esquadra Vermelha, é mostrar de que maneira este toma forma no terreno. Em grande parte, as rotinas destes agentes refletiam a amplitude de mandato que lhes tinha sido conferido; ou seja, a patrulha de visibilidade, as palestras e as reuniões de parceiros eram todas atividades que integravam o quotidiano do programa. Será a descrição destas tarefas que faremos de seguida.

Começamos pela patrulha. Durante a semana, todos os dias de manhã, saem da Divisão Vermelha três carros de polícia. A bordo vão seis agentes que se vão distribuir por três zonas diferentes. Em situações ideais, a cada equipa corresponde uma zona, numa ligação que se pretende estável e duradoura. A ideia é contribuir para uma relação de longo prazo entre determinados agentes e as escolas que estes patrulam. No entanto, contingências várias obrigam a constantes reformulações, muitas vezes relacionadas com a indisponibilidade ou ausência de elementos. Este patrulhamento tem uma estrutura dinâmica e flexível, determinada em virtude de avaliações feitas em contexto de esquadra, que têm o propósito de definir quais as escolas que irão ser abrangidas pelas ações dos agentes num determinado dia. Normalmente, as escolas que invariavelmente serão patrulhadas são as que, por uma razão ou outra, ganharam a reputação de serem “problemáticas”. No entanto, uma briga recente ou um aviso de um professor pode mudar essa ordem, reestruturando, assim, a ação dos agentes. Isto significa que o levantamento de problemas no terreno, através de diferentes interações, influi diretamente no exercício do policiamento. Por essa razão, o patrulhamento das escolas obedece a um ritmo próprio, com uma cadência definida a pensar na recolha de informações; a paragem numa escola implica mais que um patrulhamento desinteressado, implica também uma estadia demorada que propicie a conversa com alunos, professores e funcionários. Neste contexto, a construção da “proximidade” com certos elementos revela-se fundamental:

O porteiro é muito importante porque é aquele que tem contacto direto com todos os alunos e nos consegue alertar para os grupinhos bons e os grupinhos maus, se nos intervalos passam pessoas estranhas junto às escolas, se há contacto com outros indivíduos que não pertencem à comunidade escolar... [Também são importantes o] auxiliar que anda junto dos alunos e a direção, pois sem o apoio deles não é possível resolver algumas questões.

No entanto, este ritmo pode sempre ser interrompido por uma chamada de emergência. O programa da Divisão vermelha tem, desde o ano de 2006, uma ligação direta com as escolas, através de um telemóvel que é fornecido a cada agente para esse propósito. Este facto concede ao programa uma faceta de policiamento reativo que seria pouco previsível num quadro de proximidade.

Outra parte do tempo é ocupada com aquilo que designaremos como ações diplomáticas. Desde o início que um dos objetivos atribuídos ao Programa Escola Segura é o de estabelecer relações com diferentes parceiros, com destaque, obviamente, para os membros da comunidade educativa. Este será, com certeza, outro dos legados provenientes da sua origem sob o paradigma do policiamento de proximidade. Assim, uma parte do dia-a-dia dos agentes é passada em reuniões com membros de direções de escola, representantes do poder local ou membros de diferentes associações. Participar em “Conselhos Consultivos” ou “Assembleias Escolares” ajuda a construir relações de confiança que, no futuro, oferecem outra margem de manobra aos agentes e alargam a sua rede de contactos. No entanto, a manutenção destas relações interinstitucionais assume ainda outra função: ajudar a garantir recursos e apoios para o desenvolvimento de outras atividades, como demonstrações policiais ou ações de sensibilização. Tal como discutiremos mais à frente, grande parte do tempo dos agentes é ocupado com a realização destas atividades que, apesar de constituírem parte integrante das funções destes polícias, exigem meios que podem não lhes ser disponibilizados. De facto, uma das queixas frequentes dos agentes tem que ver com a excessiva burocracia e a indisponibilidade da Direção Nacional em ceder recursos. Tal obriga à sua negociação junto de outros parceiros, como Juntas de Freguesia, Associações de Pais, Instituições Privadas de Solidariedade Social ou Direções de Escola. Por essa razão, a participação dos agentes, e muitas vezes do chefe, em reuniões onde tenham lugar uma grande diversidade de parceiros é frequente. Por sua vez, estas diligências exigem o exercício de um bom senso diplomático que garanta a construção de relações de reciprocidade.

No entanto, estes mandatos estendem-se para além destas exigências oficiais, estando permanentemente sujeitos ao surgimento de novas necessidades. Um bom exemplo desta dinâmica é o combate ao absentismo escolar. A escolaridade obrigatória em Portugal configura o absentismo como um problema social e, ao mesmo tempo, legal. O zelo pelo cumprimento desta lei recaiu sobre estes agentes que, esporadicamente, deslocam-se às habitações de alunos sinalizados com o propósito de os fazer regressar. Apesar de me terem sido confessadas algumas dúvidas relativamente

à eficácia destas diligências, a verdade é que os agentes já as encaram como fazendo parte das suas rotinas. Outra ação exemplificativa da amplitude do mandato destes profissionais são as disputas sobre o poder paternal. Estas ocorrências, destinadas a mediar os conflitos sobre custódias de crianças, também se tornaram parte das funções atribuídas a estes agentes. Estas são vistas como sendo emocionalmente exigentes, sendo por isso encaradas com algum desconforto pelos agentes. No entanto, foram integradas como funções deste programa. Assim, desde a gestão do trânsito em frente às escolas, até ao acompanhamento de excursões, estes polícias acabam por estar sujeitos à espontaneidade do quotidiano nas escolas e ao surgimento de novas prioridades.

2.4 Trabalho Simbólico: Palestras, Demonstrações e Ações de Sensibilização

Grande parte do tempo dos agentes é passado a fazer aquilo que chamam de “trabalho de prevenção”, cujo objetivo é agir a montante dos problemas associados à delinquência juvenil através da transmissão de valores e práticas consideradas normativamente adequadas. Neste sentido, a prevenção corresponde sobretudo a um trabalho simbólico que pretende não só a moralização do corpo estudantil, mas também a naturalização da presença policial em contexto escolar. O objetivo desta secção é traçar um retrato das atividades que estes profissionais realizam com esse propósito, em particular ações de sensibilização sobre temas como o *bullying* ou o consumo de drogas, visitas abertas à esquadra, ou demonstrações de equipamentos policial. O argumento subjacente será o de que o “trabalho de prevenção” tem por objetivo transformar as mentalidades, os valores e as ideias de uma comunidade, constituindo, por isso, um trabalho específico no contexto da ação policial.

O conceito de prevenção é indispensável à própria definição de policiamento de proximidade, figurando insistentemente tanto no discurso oficial da PSP, como no discurso quotidiano dos agentes¹⁷. Proximidade e prevenção chegam a ser termos de significado equivalente, utilizados indistintamente para fazer referência ao mesmo tipo de ação policial. De maneira geral, o “trabalho de prevenção” define-se pelo seu contrário – aquilo que nos discursos dos agentes surge como o “lado repressivo do

¹⁷ No Relatório Anual de Segurança Interna de 2014 os programas de prevenção tendem a ser agrupados sob a rúbrica “Programas Gerais de Prevenção e Policiamento”.

programa”. Ou seja, a prevenção refere-se a todas as ações que, visando a promoção da segurança, não envolvam o uso de força física ou o recurso à penalização institucional, tal como revela este excerto de entrevista:

R: Um (...) dos objetivos do Programa Escola Segura é prevenir e estar na prevenção. Quando é necessário, temos também a outra parte que é sermos mais repressivos, identificar, fazer o acompanhamento deles e encaminhá-los à esquadra quando necessário.

P: Acha que essa parte reativa é o último recurso?

R: Sim, sim. Sempre.

Tomada neste sentido, a prevenção caracteriza a maioria das atividades desempenhadas por estes agentes. Estabelecer relações de proximidade com alunos ou conviver com professores e funcionários constitui “trabalho de prevenção”. No entanto, este conceito assume um significado mais estrito através das atividades que mencionámos anteriormente, que têm em comum a função de transmitir certos valores e comportamentos. Será a descrição destas atividades que faremos de seguida, que, mesmo obedecendo a esta matriz comum, não deixam de ser de natureza diversificada. A título de exemplo, apresentaremos os casos das ações de sensibilização e das visitas guiadas à esquadra.

As ações de sensibilização assumem sobretudo a função de moralização do público escolar, incidindo sobre tudo o que é pensado como causa ou consequência de comportamento desviante ou delinquente: *bullying*, toxicod dependência, roubo, alcoolismo, segurança rodoviária, etc. Num tom assertivo, os agentes dirigem-se a plateias de alunos, tentando ilustrar as consequências profundamente negativas que comportamentos delinquentes podem ter para as suas vidas futuras. Para o realçar, fazem uso do quadro legal que abrange jovens e crianças, entrando em detalhes sobre a Lei Tutelar Educativa¹⁸ ou a Legislação de Combate à Droga¹⁹. Nesse sentido, os 16 anos estipulados pela Lei Tutelar Educativa são um recurso simbólico precioso, promovendo a dissuasão por meio do receio de represálias legais (estratégia que exploraremos com mais detalhe num capítulo seguinte). Pelo facto de os agentes assumirem, neste contexto, as funções de um professor ou de um mentor, isto é, alguém com uma

¹⁸ Lei n.º 166/99, de 14 de Setembro.

¹⁹ Decreto-Lei n.º 15/93, de 22 de Janeiro

certa autoridade e experiência de vida, não é raro socorrerem-se de histórias pessoais para fazer passar a sua mensagem. De maneira semelhante, é igualmente comum imprimirem alguma subjetividade ao próprio conteúdo das apresentações. Por exemplo, no decorrer de uma apresentação sobre os perigos do *cyberbullying*, um agente fez questão de tornar clara a ideia de que raparigas muito novas se expunham “demais” no *facebook*, alertando assim para os vários perigos que estas corriam.

Apesar de haver apresentações já formatadas pela Direção Nacional, os agentes sentiam amiúde a necessidade de as adaptar à audiência e às suas perspetivas. Algumas apresentações eram consideradas pouco acessíveis para as audiências, ou demasiado longas para o tempo que lhes era disponibilizado. Tal facto reflete a ausência de uma formação sistemática que garanta uma postura comum por parte dos agentes sobre os vários temas. Estas sessões, que abrangiam alunos de todos os ciclos de ensino (exclusivo o superior), tinham a duração de 30/40 minutos e eram feitas com acompanhamento dos docentes. Por vezes, os próprios temas das palestras eram definidos a pedido de pessoal escolar, que sentia lacunas específicas em determinados aspetos da formação ética e moral dos alunos.

Como seria previsível, estas palestras não assumem apenas um papel moralizador e dissuasivo, mas também informativo. A esse respeito eram particularmente interessantes os momentos em que estes agentes se viam obrigados a prestar esclarecimento sobre a própria lei, que também figurava como um conteúdo independente das suas palestras. Estas explicações obrigavam a uma racionalização da ação policial através de demonstrações da pertinência dos quadros legais que lhe servem de orientação. Ou seja, não basta fazer cumprir a lei, mas também tornar claras as razões pelas quais esta deve ser cumprida. Isto implica tornar o texto da lei legível, coerente e objetivo para os alunos que assim o exigem²⁰.

Por sua vez, a maioria dos agentes vê nestas ações uma oportunidade de combater aquilo que considera ser a decadência moral da sociedade portuguesa, que, nesta perspetiva, é especialmente visível no comportamento de crianças e jovens. A expressão “falta de valores”, frequentemente utilizada, constitui o ponto de partida de uma narrativa que versa sobre a própria origem do comportamento delincente, visto

²⁰ Por exemplo, assisti a algumas discussões entre alunos e polícias sobre a “legislação de combate à droga” e à tentativa de agentes darem uma resolução à contradição inerente à distinção entre drogas legais e ilegais.

como estando diretamente ligado a uma crise na instituição familiar. Nesta interpretação, a ausência de figuras centrais que se ocupem da educação de crianças e jovens leva a que estes fiquem “à mercê” dos tempos mortos na rua, onde, por sua vez, referências menos desejáveis poderão exercer a sua influência. *Deficits* na socialização são, assim, constituídos como a causa de fenómenos tão dispersos como a violência escolar ou a toxicodependência entre os jovens. Por sua vez, esta narrativa omite a influência de fatores socioeconómicos na produção de comportamentos delinquentes, sendo taxativa na atribuição de “culpas” à perversão dos valores e costumes²¹. Tal visão encontra-se espelhada nesta declaração de um agente:

Com facilidade, os pais acabam por se demitir um pouco desta função de educar, de transmitir valores. (...) Para mim, a essência está na família, digam o que disserem. Ora, se [os valores] não são transmitidos, a escola tem aí a função de complementaridade e de se substituir um pouco a essa família. Quando isso não acontece, é muito difícil pôr estes miúdos na linha.

Apesar de esta ser uma posição generalizada entre os agentes do Programa Escola Segura da Divisão Vermelha, ela aplicava-se sobretudo aos habitantes dos “bairros”. De facto, se a área geográfica coberta por estes agentes é extensa, estes não deixam de fazer a sua própria racionalização do espaço, elaborando as suas próprias categorias e demarcações. Assim, na geografia destes profissionais, os “bairros” são territórios de “intervenção difícil”, onde a maioria dos agentes espera ser recebido com desconfiança e animosidade. Esta rotulagem não compreende, no entanto, uma atribuição de um maior número de atos de delinquência a estes “lugares”. Na verdade, é nos “bairros” que os agentes esperam que a imagem da instituição esteja mais degradada e, por isso, a sua presença seja rejeitada de maneira mais agressiva. Isto revela como estes agentes do Programa Escola Segura, à semelhança dos seus colegas no “carro de patrulha”, também sentem a conotação negativa que é atribuída à sua atividade. Os “bairros” acabam por ser constituídos como um foco dessa desconfiança pela profissão²². Por sua vez, a visão destes territórios como moralmente comprometidos ajuda a alimentar esses receios.

²¹ De referir que Casella (2001), numa etnografia sobre policiamento escolar no contexto norte-americano, refere a construção de uma narrativa muito semelhante para a justificação de violência escolar.

²² Associado a isso está também um latente sentimento de injustiça, alimentado por uma desconfiança face aos *media* que, segundo alguns agentes, “mostram sempre o mesmo lado”.

Estas populações estão associadas a uma solidariedade negativa, responsável por mobilizações agressivas e impulsivas em torno das escolas, sendo frequentemente relatada a maneira como o “bairro todo” se junta no recinto sempre que se testemunham episódios problemáticos. Aos agentes que tomam parte em ações nestes lugares é frequentemente aconselhada uma postura negocial mas assertiva.

Atividades como demonstrações policiais, visitas guiadas à esquadra ou a organizações de eventos recreativos têm, claramente, o objetivo de combater esse estigma de “ser polícia”. Professores, pais e alunos são convidados a partilhar dos símbolos, imagens e material deste quotidiano profissional, promovendo uma nova adesão à instituição policial. Ao mesmo tempo, é veiculada uma narrativa que promove a polícia como o pressuposto da ordem, paz e estabilidade e que impõe categorias morais e normativas que garantem a coerência à ação policial. Juntas, estas atividades acabam por configurar processos de socialização para a ordem, destinados sobretudo a naturalizar a presença policial em contexto escolar.

A organização de visitas à Esquadra Vermelha constitui um exemplo claro deste processo. Durante aproximadamente uma hora, agentes da escola segura guiam alunos (numa faixa etária entre os 8 e os 12 anos) pelas instalações da esquadra, explicando as funções desempenhadas em cada sala e unidade operacional. As turmas seguem em fila, acompanhadas pelos respetivos professores, ouvindo atentamente as explicações. Com detalhe, é explicado o propósito da secção de atendimento, da sala de apoio à vítima e até das salas de identificação ou das celas de detenção temporária. A explicação que acompanha a visita destas salas é feita muitas vezes com recurso a distinções de base normativa e moral, nitidamente legitimadoras dos métodos policiais. Assim, à entrada das celas de detenção é dito que estas “servem para prender os meninos que se portaram muito mal enquanto não vão para tribunal”. Outro exemplo: ao chegar às salas de identificação é feito um “jogo” através do qual se dividem as turmas em dois grupos, colocando cada grupo em lados opostos do vidro unidirecional. Os agentes explicam que de um lado estão os “maus”, que assumem números diferentes para serem identificados pelas “vítimas”, que estão do outro lado, invisíveis. Por sua vez, à passagem pela secção administrativa, são utilizados elementos decorativos (quadros, material antigo, etc.) para dar conta da história da PSP, dos seus símbolos e das suas referências. Faz-se notar a evolução dos equipamentos, dos uniformes e dos próprios quadros de recrutamento. Por último, é feita uma demonstração interativa de equipamento policial, na qual alunos entram e saem de diferentes carros de polícia

(carrinhas de intervenção, trânsito, escola segura), fazem tocar a sirene, envergam capacetes e joelheiras e empunham bastões. Supervisionados, os alunos “brincam” durante algum tempo com este material, sendo ocasionalmente interrompidos por breves explicações dos agentes. As visitas acabam com uma fotografia que junta alunos, professores e polícias.

Assim, as visitas à esquadra constituem um exemplo cabal daquilo que podemos entender com uma socialização para a ordem: a promoção de símbolos e imagens institucionais, a exposição do material e da atividade profissional diária, o recurso a elementos discursivos legitimadores. Outras atividades, como eventos recreativos organizados em conjunto com as escolas ou o poder local, fazem também parte deste processo. Por exemplo, durante a minha estadia na esquadra vermelha, estava a ser organizada uma festa local, na qual alunos participariam envergando uniformes da Polícia de Segurança Pública e gerindo uma “mini esquadra”. Muitas outras atividades apresentam os requisitos apresentados em cima, estando ao critério dos agentes a maneira como são articulados em atividades concretas.

Neste capítulo tentei demonstrar que o Programa Escola Segura, para além de partilhar dos objetivos policiais tradicionais, encontra-se envolvido numa disputa sobre as representações e os valores partilhados em sociedade. O “trabalho de prevenção” constitui a tentativa de produzir uma realidade simbólica onde a polícia assume a dianteira num combate à degradação da moralidade pública. À construção ativa de uma imagem positiva das forças policiais, precede, assim, uma narrativa sobre a delinquência onde figuram causas, consequências, culpados e justos. Wacquant (2009: 30), já tinha defendido que seria essencial resgatar a tradição “Durkheimiana” na abordagem às instituições do controlo e repressão. A respeito das tendências punitivas do Estado neoliberal, o mesmo autor afirma:

(...) historicamente, as instituições penais sempre desempenharam as duas tarefas ao mesmo tempo: num primeiro nível, impõem uma hierarquia e controlam categorias perturbadoras e, num outro nível, transmitem normas e enformam representações coletivas.~

Deste ponto de vista, deve ser realçada a importância que o “trabalho de prevenção” assume do ponto de vista institucional, estando sujeito a um “Quadro de Objetivos”²³ que promove a sua realização intensiva.

Capítulo 3

Identidades em Prática

3.1 A Polícia de Miúdos é diferente da Polícia de Graúdos?

A cultura profissional tem constituído um tema recorrente das investigações no âmbito dos estudos do policiamento (Manning e Van Maanen, 1978; Cox, 1996; Loftus, 2010). Neste sentido, vários autores têm vindo a realçar a prevalência de uma cultura que assenta numa determinada imagem do “verdadeiro” trabalho policial, pensado como sendo físico, dramático e situacional (Cerezales, 2003; Durão, 2008; Loftus, 2010). Por inerência, é também frequentemente constatado que existe uma perceção limitada do mandato policial, que tende a desvalorizar as tarefas que não correspondam a essa descrição ou que excedam o objetivo de zelar pela lei. Tarefas de cunho assistencial ou ligadas à manutenção quotidiana dos espaços são, assim, frequentemente encaradas como supérfluas ou secundárias, apesar de constituírem o grosso do trabalho policial. Esta descrição, constitutiva de um entendimento ortodoxo da profissão, parece ser transversal às culturas policiais de diferentes contextos, incluindo o português. No entanto, os agentes do Programa Escola Segura parecem partilhar um quadro de referenciais distinto, que os leva a encarar de outra maneira o mandato policial e as suas exigências (Bento, 2015). De facto, ao longo de várias entrevistas e conversas com estes

²³ O “Quadro de Objetivos” estabelece várias metas quantitativas para a execução do programa. Apenas o ano passado, a nível nacional, foram realizadas 19 409 mil ações dirigidas a 1 818 535 alunos. Estes dados estatísticos figuram invariavelmente no Relatório Anual de Segurança Interna de todos os anos, sendo promovidos como um dos principais indicadores do sucesso do programa. Por outro lado, no terreno, os agentes queixam-se da excessiva pressão em torno da realização destas atividades, defendendo que pode ser prejudicial para o patrulhamento ou para a disponibilidade de resposta a chamadas de emergência.

profissionais, valores como a “sensibilidade”, a “paciência”, a “calma” ou a “tolerância” eram muitas vezes referidos como os principais requisitos da sua função. Ao mesmo tempo, era também defendida uma visão mais alargada do mandato policial, que não estivesse restringida ao combate ao crime e à defesa da lei.

Começamos por deixar claro que os próprios agentes que pertencem ao Programa Escola Segura se veem como polícias “diferentes”, que partilham um conjunto de valores e modo de atuação distinto dos outros membros da Polícia de Segurança Pública. De facto, quando perguntei a uma agente do Programa Escola Segura se achava que devia agir de maneira diferente dos seus colegas do “carro patrulha”, respondeu-me:

Numa situação em que nós [Programa Escola Segura] estamos ocupados e não podemos ir a uma ocorrência, nós acionamos um carro patrulha da área da escola. Há situações em que eles vão lá e aquilo não sai nada bem. Não é que os meus colegas não sejam competentes, mas não estão predispostos para aquela sensibilização e não têm aquele conhecimento próximo das pessoas. Enquanto a escola já sabe como funcionamos, os funcionários já nos conhecem... Os elementos da esquadra não têm paciência para andar a pôr “paninhos quentes”. Não têm tanto aquela predisposição para chegar lá e [dizer] “Então pessoal? O que é que se passou? Contem lá.”

Este excerto exemplifica como numa intervenção policial do Programa Escola Segura é posta em prática uma racionalidade diferente daquela que é normalmente atribuída ao restante corpo policial. A esse respeito, é esclarecedor como a negociação ou a capacidade de gestão de conflitos se opõem à severidade e ao desinteresse associados ao “carro patrulha”. Por sua vez, a expressão “paninhos quentes” aponta para um cuidado que não é reconhecido à atuação da polícia convencional, mais preocupada com a celeridade das suas intervenções. A expressão declarada destas diferenças aponta para a construção de uma identidade por oposição, que vê a proximidade como sendo, em parte, o contrário do policiamento tradicional. A adesão a estes referenciais implica, por sua vez, a partilha de uma visão mais ampla do mandato policial, que reconhece uma grande diversidade de tarefas e papéis como parte integrante da função policial.

Tal como vimos, o patrulhamento, a convivência, as palestras, as reuniões, as demonstrações, e até visitas domiciliárias fazem parte do quotidiano destes agentes. No

entanto, essa amplitude não é um atributo exclusivo do Programa Escola Segura ou, sequer, dos programas de proximidade. Na verdade, ele é partilhado pela polícia de um modo geral, que está igualmente sujeita a solicitações imprevisíveis no seu quotidiano. A diferença reside no facto dos agentes do Programa Escola Segura considerarem essa amplitude legítima, levando-os, ao mesmo tempo, a reconhecer várias dimensões à atuação policial, desde a assistencialista até à repressiva. Tal como me relatou um agente numa entrevista:

Eu sou daquelas pessoas que acha que um polícia tem de ser padre, psicólogo, bombeiro e até... polícia! Tem de ser o homem dos sete ofícios. O gato da dona Amélia fugiu? Chame-se a polícia. O meu filho não sai do computador? Chame-se a polícia. O vizinho está a bater na vizinha? Chame-se a polícia. [...] Desde as pequenas incivildades até ao crime mais horrendo, nós temos que lidar com tudo.

Não é que um polícia “tradicional” não tenha que fazer as vezes de um “padre” ou “psicólogo”; é que os agentes do Programa Escola Segura tendem a assumir estes papéis como seus, ou seja, como sendo inerentes à sua função. Da mesma maneira, valores como a “tolerância ou a “paciência” também fazem parte do repertório de qualquer agente, uma vez que são, em grande medida, indispensáveis ao exercício quotidiano da profissão (Durão, 2008, 2011). O policiamento de proximidade, no entanto, exige a construção e manutenção de relações interpessoais, não sendo compatível com uma abordagem situacional ou desinteressada. O “conhecimento próximo das pessoas”, como me foi dito por vários agentes, reconfigura as dinâmicas do policiamento, que passa a assentar num historial de encontros e num conjunto recíproco de expectativas. Assim, neste contexto, outros referenciais ganham preponderância na ação policial.

Por sua vez, os agentes que não pertencem a programas de proximidade também veem os seus colegas como sendo “diferentes”. No contexto da Polícia de Segurança Pública, a proximidade sofre de uma imagem negativa que reflete uma série de atributos prejudiciais (Durão, 2008). Os agentes do programa que acompanhei, apesar de sentirem que a imagem destes programas estaria a mudar, não deixam de concordar que persiste uma conotação de facilitismo que associa estes postos a “tachos”. Ou seja, é veiculada a ideia de que os agentes que se candidatam a estas funções fazem-no sobretudo para fugir aos turnos mais agitados da patrulha e não por vocação ou

apetência²⁴. Assim, é apontada a estes agentes a falta de exercício das virtudes associadas ao “verdadeiro” desempenho da profissão policial, ligadas sobretudo à gestão e resolução de situações de tensão no combate à criminalidade, acabando por lhes ser vedada a pertença a uma cultura policial abrangente que procura nessas representações o seu núcleo de sentido.

Esta identidade profissional parece, no entanto, ser o produto de uma socialização informal ou de trajetórias individuais, não podendo ser atribuída a uma socialização organizacional. Muitos dos elementos que compõem o programa foram convidados a fazê-lo pelas chefias, em virtude de terem demonstrado certas características pessoais e profissionais enquanto desempenhavam tarefas ao serviço do “carro de patrulha”. Outros ganharam essas mesmas competências já no exercício da função, acompanhando colegas mais velhos. Acresce ainda a existência de um recrutamento “genderizado”, baseado na ideia de que as agentes femininas têm uma maior probabilidade de demonstrar as virtudes consideradas necessárias a esta função em particular - reforçando o argumento de que as representações em torno do trabalho policial tendem a emanar de um *ethos* masculino (Loftus, 2010). Não existe, no entanto, nenhuma formação destinada a fomentar o tipo de atuação e valores acima descritos, verificando-se apenas uma formação específica sobre a moldura legal que abrange os delitos juvenis, a Lei Tutelar Educativa. Sobre este facto, os agentes do Programa Escola Segura dividem-se, alguns atribuindo essas qualidades a características pessoais, outros denunciando a falta de um enquadramento institucionalizado:

Termos uma formação específica? Eu acho que sim. Não estamos a falar de formação técnica, porque tecnicamente nós vamos tendo formações. Estamos a falar de uma formação mais ao nível comportamental, mais: “Como é que eu enfrento esta vítima?”. (...) Deveria ser-nos mostrado em ações de formação como fazer uma abordagem a uma criança que foi vítima disto ou daquilo. Eventualmente, alguns conhecimentos para fazermos uma ligação, para conseguirmos perceber a profundidade da agressão, até para fazermos o encaminhamento. Se calhar, devíamos ter aí umas ferramentas...

²⁴ A verdade é que os turnos destes programas são muitas vezes referidos como um dos seus maiores benefícios, num horário que no máximo se prolonga até à meia-noite e tem a característica de ser previsível, permitindo um outro tipo planeamento da vida quotidiana – vedado à maior parte daqueles que ingressam na profissão.

Mas se os agentes do Programa Escola Segura parecem ter uma perspectiva singular sobre o seu trabalho, esta não parece ser acompanhada pela vontade de a estender ao resto do corpo policial. De facto, parecem ser os próprios sujeitos deste tipo de policiamento – crianças e jovens – que exigem, formal e informalmente, esta postura. Ou seja, estas virtudes são entendidas como necessárias para esta função específica, não porque devam ganhar primazia no repertório geral de um polícia. Esta poderá ser uma herança da configuração que o policiamento de proximidade assumiu no contexto português, vocacionado para a resolução de problemas específicos e isolados. Por fim, se estes agentes parecem ter representações diferentes do que implica ser polícia, tal não corresponde a uma rutura completa com a cultura “ortodoxa”. Tal como uma agente me disse numa entrevista:

Nós somos polícias e o nosso papel é atuar como tal: fazer cumprir a lei. Nós atuamos sempre na proximidade, no sentido de os ajudar e interagir com eles, falar com eles, arranjar uma solução conjunta. Agora, o que é crime, é crime, o que é contraordenação, é contraordenação.

O zelo pela lei constitui a definição mais estrita possível da função policial, à luz da qual mandatos mais abrangentes parecem fazer pouco sentido. Esta ideia de que, em última instância, mesmo os agentes do Programa Escola Segura são “polícias”, foi-me transmitida quase como uma salvaguarda da sua identidade profissional. Nesta versão, ser polícia é, sobretudo, fazer cumprir a lei pelos meios necessários. Isto alerta-nos para a necessidade de relativizar a tendência teórica que, aludindo a fenómenos como a difusão dos modelos alternativos de policiamento ou a crescente diversificação no recrutamento, aponta para mudanças dramáticas nos valores partilhados pelos membros deste grupo profissional, denunciado assim uma quebra na reprodução de uma “cultura policial ortodoxa” (Loftus, 2010).

Dito isto, ao tentar estabelecer as diferenças entre os agentes do Programa Escola Segura e os seus colegas, não pretendia caracterizar como uniforme uma cultura profissional que é, inevitavelmente, plural; existem entendimentos diferentes da profissão consoante a idade, o sexo ou a posição de um indivíduo dentro da instituição (Durão, 2011). Mas, mesmo assim, não deve ser negada a transversalidade de uma certa representação do trabalho policial, que se apegava a noções de virtuosismo físico e ao

estrito zelo pela lei. Um indicador desse facto é a própria subvalorização da qual são alvo os vários programas de proximidade. Por sua vez, os agentes do Programa Escola Segura parecem ter construído a sua própria versão desta identidade profissional, matizada, e, por vezes, contraditória. Como veremos, sua ação reflete também a justaposição destas diferentes identidades e culturas.

3.2 Consequências do Policiamento Escolar: desaparecimento de fronteiras institucionais?

Na secção anterior fizemos referência ao facto dos agentes do Programa Escola Segura da Divisão Vermelha partilharem um conjunto de valores que apontam para uma reconstrução da cultura policial “ortodoxa”. Constatámos que a adoção de referenciais de ação como a “paciência”, a “tolerância” ou a “sensibilidade” é, em si mesmo, um indicador dessa reconfiguração. Não deixámos, no entanto, de relativizar o grau desse desvio, alertando para a persistência de uma identidade profissional que mantém o “zelo pela lei” como a sua característica fundamental. A frase “Nós nunca deixamos de ser polícias” espelha esse núcleo de sentido, mas aponta também para outras linhas de interesse. Esta secção pretende ilustrar as consequências da implementação do Programa Escola Segura, discutindo uma das principais premissas presentes na literatura temática: o policiamento escolar resulta na criminalização de comportamentos que, anteriormente, eram apenas sancionados pela instituição escolar, promovendo uma aproximação entre as esferas judicial e educativa (Brown, 2009; Kupchik e Bracy, 2010; Wacquant, 2011). Essa discussão será feita tendo em conta os padrões de interação entre agentes e alunos (observados através de registo etnográfico) e a evolução da moldura legal que enquadra os delitos de jovens e crianças. Assim, não se pretende fazer uma avaliação abrangente ou estatística deste fenómeno, mas antes um retrato de como este se poderá manifestar a nível concreto.

A produção de desvio é um processo social e cultural, igualmente dependente do resultado das interações entre indivíduos ou grupos e dos quadros normativos que lhes conferem significado e lhes estabelecem limites (Becker, 1966). Por sua vez, quando falamos de atos de desvio realizados por crianças e jovens referimo-nos a uma subcategoria de desvio, que tem tendência a ser formulada como delinquência (Carvalho, 2005). Em Portugal, esta categoria tem a sua expressão legal através da Lei

Tutelar Educativa, que prevê, no limite, o internamento em Centros Educativos de menores entre os 12 e os 16 anos que cometam atos qualificados como crime. Assim, estes menores estão sujeitos a um quadro-legal distinto que os impede, até aos 16 anos, de incorrerem numa pena prisional. Concebido ainda durante os anos 90, este enquadramento surgiu como resposta à pressão política criada pela crescente mediatização de atos de delinquência juvenil²⁵. (Pais, 1998; Carvalho, 2005; Sebastião, 2009). Desde então, e apesar de ter sofrido algumas revisões de pormenor, manteve-se como o principal diploma regulador dos comportamentos juvenis²⁶.

Este código legal serve de enquadramento às interações que os agentes têm com os diferentes alunos. Aliás, podemos dizer que a Lei Tutelar Educativa, juntamente com a Lei de Proteção de Crianças e Jovens, constitui o quadro legal que o Programa Escola Segura deve defender e fazer cumprir. A esse respeito, a PSP fornece uma formação específica, sendo que, tal como vimos, os próprios agentes devem mesmo esclarecer alunos em palestras especificamente sobre o conteúdo da lei. Quando olhada à luz deste facto, a frase “Nós nunca deixamos de ser polícias” ganha outro significado. O dever do polícia é fazer cumprir a lei – uma instância que organiza a realidade de maneira dualística, estabelecendo diferenças entre lícito e ilícito, legal e ilegal, criminoso e inocente. Neste sentido, a criminalização de comportamentos escolares acaba por ser uma consequência inevitável do policiamento escolar. A presença da polícia altera as dinâmicas de interação escolar, fazendo com que eventos de indisciplina escolar ganhem proporções legais e judiciais. Tal não poderia deixar de acontecer quando agentes da polícia passam a desempenhar o papel de intermediários na repressão de atos

²⁵ A par da mediatização, este enquadramento legal surgiu como resultado da inadequação do organismo anterior, a Organização Tutelar de Menores, e do desenvolvimento dos sistemas de justiça juvenil (Gomes *et al.*, 2004). Concomitantemente, surge também Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei 147/99 de 1 de setembro) que remete para situações de risco e carência social.

²⁶ Isto não impediu que surgissem outras propostas de sancionamento deste tipo de comportamentos; Afinal, fenómenos como a violência ou a indisciplina escolar consolidaram-se como problemas sociais de grande visibilidade, sendo regularmente promovidos pelos *média*. A este respeito será de assinalar a iniciativa do XVIII Governo Constitucional (centro-esquerda) que em 2010 fez aprovar uma lei que criminalizava o *bullying*, prevendo sentenças de 10 anos para indivíduos com mais de 16 anos e sanções para as respetivas famílias. Essa lei não chegou a entrar em vigor dada a prematura dissolução desse executivo.

de indisciplina escolar. Contudo, não devemos tentar atribuir a estes processos uma lógica mecânica que seja esvaziada do seu conteúdo social. A lei pode ser abstrata e universal, mas nunca deixa de ter uma aplicação concreta por indivíduos que tem motivações subjetivas (Fassin, 2015; Frois, 2015). Referenciais alternativos como a “paciência” ou a “sensibilidade” coexistem com a tendência “repressiva” destinada ao controlo das transgressões, dando origem a resultados pouco previsíveis no quadro de interações entre alunos e polícias. Para além do mais, não devemos partir do pressuposto maniqueísta segundo o qual professores, funcionários e polícias estão coletivamente organizados na aplicação de uma “justiça disciplinar”, enquanto os alunos se encontram isolados, sofrendo passivamente com a sua aplicação. Na verdade, como veremos, este eixo de relações organiza-se de maneira mais fluída que isso. Para ilustrar estas dinâmicas de interação social farei a descrição de um caso que testemunhei durante o meu trabalho de campo.

O caso R. reporta-se a uma sucessão de eventos que tiveram como protagonistas dois agentes do Programa Escola Segura e um conjunto de cinco alunos. Durante uma visita rotineira a uma escola, no intervalo, dois agentes foram abordados por um aluno (R.) que se queixava de o seu telemóvel ter sido roubado, tendo cinco suspeitos em vista. Os agentes reuniram os seis alunos numa sala e realizaram uma espécie de “interrogatório coletivo”. Aí, registaram-se os vários testemunhos, que em conjunto perfaziam uma narrativa contraditória e confusa. Na verdade, até os motivos de R. para acusar os seus colegas pareciam pouco sustentáveis. Um dos agentes aconselhou: “O que interessa é que o telemóvel apareça”, mas nenhum dos cinco acusados cedeu. Dirigindo-se a R., o mesmo agente avisou: “Olha que os teus colegas têm todos 16 anos; se prosseguires, as consequências podem ser graves.” No fim, os agentes saíram da sala com um pedido de queixa de R. contra um colega específico, o Z. (16 anos), com quem tinha havido uma troca dura de palavras durante esta “reunião”. Ao saírem, os agentes questionaram-se sobre a credibilidade do aluno que tinha apresentado queixa por ter um historial de encontros com a polícia. No entanto, uma das agentes não deixou de dizer: ‘Não interessa, neste caso é vítima e temos que dar seguimento à queixa’. Seguir-se-ia um telefonema à mãe de R., cuja autorização era indispensável para a formalização do processo. De seguida, durante o intervalo, vimos os seis alunos a conviverem uns com os outros, causando surpresa aos agentes. Dias mais tarde, vim a saber que a mãe não quis prosseguir com a queixa e que o R. tinha reavido o telemóvel. Quando perguntei a uma das agentes envolvidas no caso o que achava relativamente ao que tinha

acontecido, ela defendeu que todos se conheciam e que os amigos ou colegas de R. lhe tinham retirado o telemóvel “na brincadeira”. O R. aproveitou a presença dos polícias para o reaver.

Esta descrição deixa entrever várias pistas de reflexão. Em primeiro lugar, torna-se visível a pressão contraditória que diferentes referenciais exercem sobre a ação destes agentes. Há um contraste entre o dever de cumprir a lei - visível na expressão ‘Não interessa, neste caso é vítima e temos que dar seguimento à queixa’ e a vontade desses mesmos agentes em negociar a sua aplicação - “O que interessa é que o telemóvel apareça”. De facto, em mais do que uma situação os agentes mostraram que a sua ação não é indiferente aos casos com que se deparam, operando sempre dentro de uma margem discricionária onde interferem outras motivações. Apesar de neste caso a queixa ter sido formalizada (embora tenha vindo a ser retirada posteriormente) houve outras situações em que a negociação e o diálogo levaram à inexistência de um processo formalizado.

Como exemplo dessa discricionariedade temos o facto de, neste episódio, um dos agentes ter lembrado a R. o facto de Z. ter 16 anos, alertando para as consequências pesadas que tal podia acarretar. Os 16 anos estipulados pela Lei Tutelar Educativa constituem, deste ponto de vista, um limite real e simbólico destas interações. Real, porque é o ponto a partir do qual crianças e jovens passam a ser abrangidos por uma moldura penal que prevê pena de prisão para as suas ações. Até aí, estas tinham a sua consequência máxima no internamento em Centro Educativo. Simbólico, porque esse limite é muitas vezes utilizado pelos agentes como uma “vantagem” nas negociações que mantêm com alunos – sendo invocado sobretudo como um aviso das reprimendas severas que podem recair sobre eles. Por outro lado, o facto de um aluno “infrator” ter 16 anos também constitui um incentivo a uma aplicação flexível da lei, levando alguns agentes a serem menos imediatos na sua aplicação. Como me disseram alguns agentes, este limite é assumido como um marco em que “as coisas começam a valer”, sobretudo para aqueles que já têm um registo tutelar educativo e, ao fazerem 16 anos, transportam esse registo para os seus julgamentos em contexto penal, tornando provável uma sentença pesada na eventualidade de delito.

Em segundo lugar, esta descrição evidencia que estes agentes não são um recurso apenas para professores, funcionários ou pais, mas também para os próprios alunos. Frequentemente, imagens associadas ao policiamento escolar, tendem a opor polícias a alunos, numa relação que se espera assimétrica e unilateral. Deste ponto de

vista, a ação policial é vista como sendo unicamente sinónima da erosão dos direitos de um grupo vulnerável e exposto. Isto conduz a uma simplificação do teor destas relações e à atribuição a crianças e jovens de um papel totalmente passivo²⁷ na definição das suas circunstâncias. Tal como muitas vezes testemunhei, as próprias crianças e jovens utilizam a presença dos agentes para veicular queixas e fazer valer a sua posição entre os seus pares. Como está explícito em cima, foi R., um jovem de 14 anos, que decidiu utilizar a presença policial para seu próprio benefício. Isto contraria a imagem do polícia como “braço armado” de professores e funcionários. Dito isto, não pretendo defender a tese de que o eixo polícia/professor/aluno não configura relações de poder assimétricas, mas apenas que essas relações se podem organizar de maneira pouco previsível. De resto, serão as próprias relações que os agentes desenvolvem ao patrulhar, que envolvem igualmente alunos, professores e funcionários escolares, que acabam por imprimir dinamismo a estes processos sociais.

Finalmente, no mesmo excerto, também é possível ver como a presença policial é transformadora de circunstâncias. A situação na qual se viu envolvido R. dificilmente constituiria matéria de intervenção policial não fora estarem presentes naquele momento os agentes do Programa Escola Segura. A partir daí, a queixa não pôde deixar de ser formalizada porque esse constitui o “dever” dos agentes, independentemente de haver uma narrativa pouco credível a sustentá-la ou das consequências para o acusado. O facto de a queixa não ter chegado a esse ponto acaba por ser indiferente para o argumento que pretendo fazer, pois tal aconteceu através de ações que foram alheias aos próprios agentes e ao aluno queixoso. Não deixou de se verificar a transformação de uma “brincadeira” num caso de polícia, ou de uma “briga de miúdos” numa disputa legal.

²⁷ Esta posição reflete duas reduções epistemológicas que têm vindo a afetar dois campos disciplinares diferentes. Primeiro, no contexto dos “Estudos da Vigilância”, já foi realçada a maneira simplista como amiúde são retratadas as relações entre o “vigilante” e o “vigiado”, negando sempre qualquer papel ativo a este último (Pallitto, 2013) Simultaneamente, no campo das culturas juvenis e da sociologia da infância, tem sido sublinhada a tendência histórica para negar qualquer agência a jovens e crianças (Wulff, 1995).

Conclusão

Desde 1992 que o governo português aposta sucessivamente no Programa Escola Segura, garantindo os recursos que permitiram a sua consolidação como um meio de intervenção em contexto escolar a nível nacional. Neste momento, ao nível da GNR e da PSP, encontram-se 1211 agentes ao serviço deste programa, dispendo de 374 viaturas, que têm ao encargo quase um milhão de alunos. Pelas mesmas razões, este programa também ganhou protagonismo no quadro do policiamento de proximidade português, surgindo como o seu principal representante.

O enquadramento institucional do programa – com tutela partilhada entre o Ministério da Educação e o Ministério da Administração Interna – e a sua formulação como programa de proximidade explica que lhe tenha sido atribuído uma grande diversidade de funções, desde o patrulhamento dos espaços escolares até a realização de ações de sensibilização junto dos alunos. Os agentes que acompanhei nas suas diligências no Concelho de Lisboa não só cumpriam estas exigências como as excediam; as suas rotinas não só eram diversificadas como integravam as necessidades, por vezes imprevisíveis, da comunidade escolar. Por sua vez, a abrangência deste mandato é percecionada à luz de uma identidade profissional específica no interior da PSP, que recorre a uma definição do trabalho policial que não se esgota no zelo da lei ou no combate ao crime.

Ao mesmo tempo, as competências necessárias ao desempenho da função também eram sujeitas a uma avaliação distinta, que colocava ênfase em valores como a paciência ou a sensibilidade. No entanto, esta variação de identidade profissional não parece constituir-se pela negação completa de uma cultura policial ortodoxa. Na verdade, os agentes que acompanhei parecem apenas associar estes referenciais à função específica que desempenham dentro da polícia, que envolve lidar com crianças e jovens. De resto, o próprio conceito de policiamento de proximidade parece esgotar-se na configuração institucional que este assumiu no contexto português, vocacionada para a resolução de problemas específicos, como a insegurança entre idosos (Apoio 65) ou os furtos em pequenos estabelecimentos comerciais (Comércio Seguro). Assim, o policiamento “tradicional” é visto por estes agentes como adequado para as tarefas que lhe foram destinadas.

Na prática, esta identidade pode revelar-se complementar ou contraditória. A verdade é que o Programa Escola Segura constitui uma divisão institucionalizada das

tarefas policiais, cuja abrangência tende a configurar uma tensão entre uma racionalidade mais repressiva e outra mais assistencialista. Este dilema, centrado na escolha entre proteger ou reprimir, acaba por ser central em todas discussões que tenham por objeto medidas securitárias, quer sejam relativas a forças policiais ou a tecnologias de vigilância. Tal é visível pela importância teórica que assume para diferentes campos disciplinares, sendo comum pelo menos aos “Estudos da Vigilância” (Lyon, 2007) e aos “Estudos do Policiamento” (Loftus, 2010).

Esta divisão institucionalizada das tarefas policiais, leva, por sua vez, à constituição do “trabalho de prevenção” como uma dimensão importante do Programa Escola Segura. Este “trabalho”, que tem por objetivo evitar a formação de comportamentos delinquentes entre crianças e jovens, assume um significado prático através de atividades destinadas a transmitir valores considerados moralmente e normativamente adequados. Como vimos, as ações de sensibilização promovem a rejeição de comportamentos considerados desviantes, como o consumo de drogas, furtos ou o *bullying*. Atividades como demonstrações policiais ou visitas organizadas à esquadra, visam a naturalização do aparato policial em contexto escolar, através da partilha dos símbolos da instituição e da promoção discursiva de categorias morais que garantem a coerência e a legitimidade à sua atuação. Como pano de fundo, verifica-se a partilha, entre os agentes do Programa Escola Segura, de uma narrativa que constitui a perversão de valores e costumes como causa da delinquência infantil e juvenil. Num contexto de incerteza e insegurança, o “trabalho de prevenção” refere-se então à construção ativa de uma realidade simbólica e moral onde a polícia se assume como um meio indispensável para garantir a segurança da instituição escolar.

Finalmente, desde que o policiamento escolar se tornou uma tendência internacional nos anos 90, vários autores têm apontado para aquilo que consideram ser uma das suas principais consequências: o aumento da criminalização de atos de desvio infantis e juvenis, e a substituição da disciplina escolar pela repressão policial e legal. Por sua vez, esta afirmação pressupõe, na maioria das vezes, uma atuação policial indiferente às circunstâncias e estritamente destinada a reforçar a autoridade de professores e alunos. No entanto, tal como pude observar a partir da atuação dos agentes do Programa Escola Segura, as interações em recinto escolar constroem-se de forma pouco linear. As relações que os agentes constroem durante a patrulha propiciam que a sua ação seja um recurso disponível a todos, quer sejam alunos, ou não.

O Programa Escola Segura traduz-se numa reconfiguração das lógicas disciplinares inerentes à instituição escolar. É importante compreender que a crescente criminalização de atos de desvio infantil e juvenil será sempre uma consequência desse processo. Afinal, apesar de se registrar uma margem discricionária na interpretação e aplicação da lei, um polícia nem sempre pode deixar de ver um crime ou registrar uma queixa. Por outro lado, essa criminalização é um resultado de lógicas de interação complexas com resultados pouco previsíveis, onde os polícias nem sempre agem “cegamente” para fazer cumprir a lei e os alunos não são agentes passivos na definição das suas circunstâncias. Numa altura em que se assiste a uma crescente tendência para o controlo e penalização de crianças e jovens, é importante saber reconhecer neste processo social as nuances necessárias, sob pena de se reificarem as lógicas internas destas instituições.

Bibliografia

- Beck, Ulrich (1992), *Risk Society: Towards a New Modernity*, London, Sage Publications.
- Becker, Howard (1996), *Outsiders: Study in the Sociology of Deviance*. Toronto, Free Press of Glencoe.
- Behar, Ruth (2003), “Ethnography and the Book that was Lost”, *Ethnography*, 4, 15, pp. 15-39.
- Bento, Afonso (2015), “When the State Cares: The Safe School Program”, Policopiado
- Brown, Ben (2006), “Understanding and assessing school police officers: A conceptual and methodological comment”, *Journal of Criminal Justice*, 34, pp. 591–604.
- Caldeira, Teresa P.R (2000), *City of Walls: Crime, Segregation and Citizenship in São Paulo*, University of California Press, Berkeley.
- Caputo, Virginia (1995), “Anthropology’s silent others’: a consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and children’s cultures.”, em Vered Amit-Talai e Helena Wulff (orgs.), *Youth Cultures: a cross cultural perspective*, New York: Routledge, pp 19 – 42.
- Carvalho, Maria João Leote (2005), “Jovens, Espaços, Trajectórias e Delinquências” (online), *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, pp. 71-93. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n49/n49a05.pdf>, consultado em Dezembro de 2014.
- Casella, Ronnie (2001), *Being Down: Challenging Violence in Urban Schools*, New York, Teachers College Press.
- Castel, Robert (2011), *L'insecurité sociale: Qu'est-ce qu'être protégé ?*, Paris, Seuil.
- Cerezales, Diego Palacio (2003), *O Poder caiu na Rua. Crise de Estado e Acções Colectivas na Revolução Portuguesa*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Cerezales, Diego Palacio (2011), *Portugal à Coronhada: Protesto Popular e Ordem Pública nos séculos XIX e XX*, Lisboa, Tinta da China.
- Correia, André Brito (1996), “As vigilâncias como objecto da imaginação sociológica”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 45, pp. 143-165.
- Corsaro, William A. (2005), *The Sociology of Childhood*, London, Sage Publications.
- Cox, Steven M. (1996), *Police: Practices, Perspectives, Problems*, Needam Heights, Allyn and Bacon.
- Cunha, Maria Ivone Pereira (2008), “Disciplina, controlo, segurança: no rasto contemporâneo de Foucault”, em Catarina Frois (org.), *A Sociedade Vigilante: Ensaios sobre identificação, vigilância e privacidade*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, pp. 67-79.
- Cunha, Manuela Ivone e Susana Durão (2011), “Os sentidos da segurança: ambiguidades e reduções.”, *Etnográfica*, 15, 1, pp. 53–66.
- Durão, Susana (2008), *Patrulha e Proximidade. Uma Etnografia da Polícia em Lisboa*, Coimbra, Nova Almedina.
- Durão, Susana (2010), “Carreiras subjetivas entre agentes da Polícia de Segurança Pública em Portugal”, *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, 3, 8 pp. 9-44. Disponível em: http://www.dilemas.ifcs.ufrj.br/page_26.html, consultado em janeiro de 2015.
- Durão, Susana (2011), “Polícia, segurança e crime em Portugal: ambiguidades e paixões recentes.”, *Etnográfica*, 15, 1, pp. 129–152.

- Ekberg, Merryn (2007), “The Parameters of the Risk Society: A Review and Exploration”, *Current Sociology*, 55, 343.
- Fassin, Didier (2013), *Enforcing Order. An Ethnography of Urban Policing*, Cambridge, Polity Press.
- Fassin, Didier (2014), “Petty States of Exception: The Contemporary Policing of the Urban Poor”, em Mark Maguire, Catarina Frois e Nils Zurawski (orgs.), *The Anthropology of Security. Perspectives from the Frontline of Policing, Counter-terrorism and Border Control*, Londres, Pluto Press.
- Fassin, Didier (2015), *L’ombre du Monde : une anthropologie de la condition carcérale.*, Paris : Seuil.
- Foucault, Michel (2013), *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*, Coimbra, Edições 70.
- Frois, Catarina (2008), *Sociedade Vigilante, Ensaios sobre a Privacidade, Identificação e Vigilância*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Frois, Catarina (2011), *Vigilância e Poder*, Lisboa, Mundos Sociais.
- Frois, Catarina (2015), *When the State Cares: the penal and assistentialist functions of prison institutions*, policopiado.
- Gallagher, Michael (2010), “Are Schools Panoptic?”(Online), *Surveillance & Society*, 7, 3/4, pp. 262-272. Disponível em: <http://library.queensu.ca/ojs/index.php/surveillance-and-society/article/view/4155>, consultado em junho de 2014.
- Giddens, Anthony (1991), *As Consequências da Modernidade*, São Paulo, UNESP
- Gomes, Conceição (coord.), et. al. (2004). “Os caminhos difíceis da “Nova” Justiça Tutelar Educativa: uma avaliação de dois anos de aplicação da Lei Tutelar Educativa”, Coimbra, Observatório Permanente da Justiça Portuguesa do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.
- Gonçalves, Gonçalo (2007), *A Construção de uma Polícia Urbana, Lisboa 1890-1940. Tese de Mestrado em Sociologia*, Lisboa, Departamento de Sociologia, ISCTE.
- Gonçalves, Gonçalo Rocha (2011), "Modernização policial: as múltiplas dimensões de um objecto historiográfico" (online), *CIES e-Working Paper* (116/2011). Disponível em http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/WP_CIES116_Goncalves.pdf, consultado em Novembro de 2014.
- Gonçalves, Gonçalo (2012), “Polícia, Ordem Pública e “novas” formas de vigilância: as dinâmicas e os dilemas da segurança”, *Análise Social*, 204, pp. 713–723.
- Haggerty, Kevin D (2012), “Surveillance, Crime and the Police”, em David Lyon, Kevin D. Haggerty e Kirstie Ball (orgs.), *The Routledge Handbook of Surveillance Studies*, New York, Routledge, pp 235–244.
- Kupchik, Aaron e Nicole L.Bracy (2010), “To Protect Serve, and Mentor? Police Officers in Public Schools” em Torin Monahan e Rodolfo Torres (orgs.), *Schools Under Surveillance. Cultures of Control in Public Education*, Londres, Rutgers University Press.
- Lancaster, Roger (2012), “Punishment” em Didier Fassin (org), *A Companion to Moral Anthropology*, Willey-Blackwell, pp. 519-540.
- Loftus, Bethan (2010), “Police Occupational Culture: classic themes altered times”(Online), *Policing and Society*, 20, 1. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/10439460903281547>, consultado em maio de 2015.

- Lyon, David, Kevin D. Haggerty e Kirstie Ball (2012), *The Routledge Handbook of Surveillance Studies*, New York, Routledge
- Lyon, David e Zygmunt Bauman (2013), *Liquid Surveillance: a Conversation.*, Cambridge Polity Press.
- Manning, Peter K. e John Van Maanen (orgs.) (1978), *Policing: a view from the street*, Nova York, Random House.
- Ministério da Administração Interna (2014), *Relatório Anual de Segurança Interna – Ano 2013*, Lisboa, Gabinete do Secretário Geral do Sistema de Segurança Interna
- Ministério da Administração Interna (2015), *Relatório Anual de Segurança Interna – Ano 2014*, Lisboa, Gabinete do Secretário Geral do Sistema de Segurança Interna
- Oliveira, José Ferreira (2003), “Os modelos de Policiamento e as Políticas de Segurança. A emergência do policiamento de proximidade”, em Juan Mozzicafredo, João S. Gomes e João Baptista (orgs.), *Ética e Administração, Como Modernizar os Serviços Públicos?*, Oeiras, Celta Editora.
- Pais, José Machado (1993), *Culturas Juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Pais, José Machado (1996), “Levantamento bibliográfico de pesquisas sobre juventude portuguesa: tradições e mudanças (1985-1995)”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 21, pp. 197-221.
- Pallitto, Rob M. (2013), “Bargaining with the machine: a framework for describing encounters with surveillance technologies”, em *Surveillance & Society*, 11, 1/2. Disponível em: <http://www.surveillance-and-society.org/>, consultado em novembro de 2014.
- Polícia de Segurança Pública (2013), *Plano de Actividades para 2014*, Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento – Direção Nacional da PSP.
- Polícia de Segurança Pública (2012), *Plano de Actividades para 2013*, Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento – Direção Nacional da PSP
- Polícia de Segurança Pública (2011), *Plano de Actividades para 2012*, Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento . Direção Nacional da PSP
- Polícia de Segurança Pública (2010), *Plano de Actividades para 2011*, Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento – Direção Nacional da PSP
- Polícia de Segurança Pública (2009), *Plano de Actividades para 2010*, Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento – Direção Nacional da PSP.
- Sebastião, João, Mariana Gaio Alves e Joana Campos (2003), “Violência na Escola: das Políticas aos Quotidianos”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, pp. 37–62.
- Sebastião, João, Mariano Gaio Alves e Joana Campos (2010), “Violência na escola e Sociedade de Risco: uma aproximação ao caso português.”, em João Sebastião (org.), *Violência na Escola: Tendências, Contextos, Olhares*, Alpiarça, Edições Cosmos, pp. 15–43.
- Sennett, Richard (2007), *A Corrosão do Carácter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*, Lisboa, Terramar.
- Taylor, Emmeline (2012), “The rise of the surveillance school”, in Kirstie Ball, Kevin D. Haggerty e David Lyon (orgs.), *Routledge Handbook of Surveillance Studies*, New York, Routledge, pp. 225–231

- Tilley, Nick (2008), “Modern approaches to policing: community, problem-oriented and intelligence-led”, em Tim Newburn (org.), *Handbook of Policing*, Oregon, Willan Publishing, pp. 373-403
- Wacquant, Loïc (2009), *Punishing the Poor: The NeoLiberal Government of the Poor*, Durham e Londres, Duke University Press
- Wulff, Helena (1995), “Introducing youth culture in its own right: the state of the art and new possibilities.”, em Vered Amit-Talai e Helena Wulff (orgs.), *Youth Cultures: a cross cultural perspective*, New York: Routledge, pp. 1–18.

Fontes

Despacho Conjunto n.º 105 - A/2005 de 2 de Fevereiro.

Diretiva Estratégica n.º10/2006 de 15 de Maio da Polícia de Segurança Pública

Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Lei Tutelar Educativa, Lei n.º 166/99, de 14 de Setembro, Ministério da Justiça.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de Setembro.

Anexo A

Guião de Entrevista

I - Policiamento de Proximidade/PES

1. Há quanto tempo integra o Programa Escola Segura (PES)?
2. Na sua opinião, quais são os objectivos do policiamento de proximidade? O que é que os Programas de Proximidade oferecem de diferente relativamente aos restantes serviços da PSP?
3. Acha que esses Programas de Proximidade têm sido bem-sucedidos?
4. Como é que o PES tem mudado desde que iniciou lá o seu trabalho?
5. Quais são as dificuldades que têm vindo a afectar o programa?

II - Efeitos da Crise

6. Considera que a crise iniciada em 2011 teve impactos na gestão do programa? Quais? E sobre a generalidade das respostas oferecidas por esta esquadra? Quais?
7. Acha que a crise teve influência sobre o número de ocorrências registadas pelo PES? E sobre o tipo de ocorrências registadas? E sobre as ocorrências registadas por esta esquadra?

III - Zona Envolvente - PES

8. Acha que o PES com sede em Benfica tem características distintas daqueles que estão ser desenvolvidos noutras zonas? Porquê?
9. Como caracterizaria as zonas abrangidas por este programa? Considera que são afectadas por problemas específicos? Qual é o tipo de ocorrência predominante?

IV - Problemas Sociais/Respostas Possíveis

10. Quais pensa serem os objectivos do PES? Considera que esses objectivos têm sido concretizados?
11. Quais são os problemas sociais a que o PES responde? Na sua opinião, quais são as causas desses problemas? Achas que esses problemas se têm vindo a agravar?

12. Considera o PES uma solução adequada? Acha que existem outras soluções que seriam preferíveis?
13. Acha que, neste momento, seria possível às Escolas funcionarem sem o PES? Porquê?

V - Quotidiano do Policiamento Escolar

14. Quais são as actividades desenvolvidas pelos polícias do PES no terreno?
15. Quais são aquelas predominantes no PES com sede em Benfica?

VI - Relação com outros Actores Sociais

16. Que tipo de relação é mantida com a comunidade escolar?
17. Que outros grupos desempenham um papel relevante no contexto deste programa?
18. Acha importante manter esse tipo de relações? Porquê?

VII - Identidades

19. Acha que um polícia do PES deve ter características diferentes dos restantes polícias? Quais? Porquê?
20. Teve alguma formação específica nesse sentido? E os seus colegas? Acha que seria/é importante haver essa formação? Porquê?
21. Porque que razão escolheu esta profissão? Escolheu integrar o PES ou foi destacado? Pensa que ser um agente ao serviço dos Programas de Proximidade é um trabalho desejado? Porquê?
22. Na sua opinião, o que é que define o trabalho de polícia?

Caracterização do Entrevistado

Idade -

Sexo -

Naturalidade –

Habilitações Literárias –

Funções Anteriores -

Patente -

Nº anos na PSP –

Nº anos no PES –

Curriculum Vitae



Curriculum Vitae

Informação pessoal



Nome **Afonso de Castro Bento**

Morada Rua Luz Soriano, nº16, 4ºD
1200 – 249 Lisboa

Telefone 239445399

Telemóvel: 936002474

Correio electrónico afonso.de.castro.bento@gmail.com

Nacionalidade Portuguesa

Data de nascimento 08.07.1991

Sexo Masculino

Experiência Profissional

Datas Desde Junho de 2015

Designação da Qualificação Atribuída

Bolseiro de investigação no projecto “Quotidiano em ambiente prisional: Perspectivas, Subjectividades e Experiências”, financiado pela Gerda Henkel Foundation e sob a coordenação da Doutora Catarina Frois.

Nome e tipo de organização de ensino ou formação

Centro em Rede de Investigação em Antropologia
Avenida das Forças Armadas, Edifício ISCTE-IUL – Sala 2N7 1649-026 Lisboa

Datas Outubro de 2014

Designação da Qualificação Atribuída

Inquiridor

Principais atividades

Realização de inquéritos no âmbito do “Barómetro Outubro”.

Nome e tipo de organização de ensino ou formação

Centro de estudos e sondagens de opinião (CESOP)
Palma de Cima 1649-023, Lisboa

Datas Janeiro de 2013 – Junho de 2013

Designação da qualificação atribuída

Estagiário no âmbito do projeto “O que a CITE fez mudar no trabalho e no emprego: análise de um percurso” sob a orientação da Professora Virgínia Ferreira.

Principais atividades

Análise qualitativa de documentos da CITE (Comissão para Integração no Trabalho e no Emprego).

Nome e tipo de organização de ensino ou formação

Centro de Estudos Sociais
Colégio de S. Jerónimo, Apartado 3087,
3000-995 Coimbra

Educação e formação

Datas Setembro de 2013 – Presente

Designação da qualificação atribuída

Mestrado em Sociologia

Principais Disciplinas/competências Profissionais

Instituições nas Sociedades Contemporâneas; Desigualdades Sociais Contemporâneas; Infância e Juventude; Pesquisa de Terreno; História Oral.

Nome e tipo da organização de ensino ou formação ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa
Avenida das Forças Armadas 1649-026 Lisboa

Datas Março de 2013 a Junho de 2013

Designação da qualificação atribuída Curso Avançado de Protecção de Dados

Principais Disciplinas/competências Profissionais Conhecimento relativo ao enquadramento legal da protecção de dados pessoais e privacidade em Portugal e na Europa.

Nome e tipo da organização de ensino ou formação Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa
Alameda da Universidade 1649 – 014 Lisboa

Datas Fevereiro de 2012 – Julho de 2012

Designação da qualificação atribuída Estudante ERASMUS

Principais Disciplinas/competências Profissionais Estudo dos Partidos Políticos
Estudo de Políticas Públicas
Filosofia Moral

Nome e tipo da organização de ensino ou formação Université Libre de Bruxelles
Avenue Franklin Roosevelt 50, 1050 Bruxelles (Bélgica)

Datas Setembro de 2009 – Julho de 2012

Designação da qualificação atribuída Licenciatura em Sociologia

Principais disciplinas/competências profissionais Técnicas Qualitativas de Investigação Sociológica
Sociedade Portuguesa Contemporânea
Desigualdades e Movimentos Sociais.

Nome e tipo da organização de ensino ou formação Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra
Avenida Dias da Silva, 165, 3004-512 Coimbra

Aptidões e Competências **Pessoais**

Língua materna Português

Outra(s) língua(s)

Auto-avaliação

Nível europeu ()*

Inglês

Francês

| Compreensão | | | | Conversaço | | | | Escrita | |
|--------------------|-------------------------|---------|-------------------------|-------------------|-------------------------|---------------|-------------------------|----------------|-------------------------|
| Compreensão oral | | Leitura | | Interacção oral | | Produção oral | | | |
| C2 | Utilizador Experiente | C2 | Utilizador Experiente | C2 | Utilizador Experiente | C2 | Utilizador Experiente | C1 | Utilizador Experiente |
| B2 | Utilizador Independente | B2 | Utilizador Independente | B2 | Utilizador Independente | B1 | Utilizador Independente | B1 | Utilizador Independente |

(*) [*Nível do Quadro Europeu Comum de Referência \(CECR\)*](#)

| | |
|--------------------------------|---|
| Outras aptidões e competências | Cursos de Línguas |
| | <p>Fevereiro – Junho 2012 Cours de Français – Langue Étrangère 30 horas – Nível B1 Centre Interfacultaire de Didactique des Langues Vivantes de L’Université Libre de Bruxelles</p> |
| | <p>Fevereiro – Julho 2011 Curso Livre de Francês para a Vida Quotidiana e Intercâmbios III 60 horas Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra</p> |
| | <p>Setembro 2010 – Janeiro 2011 Curso Livre de Francês para a Vida Quotidiana e Intercâmbios II 60 horas Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra</p> |
| Carta de condução | Carta de Condução da Categoria B |
| Outros | <p>Apresentação do paper “O exercício do cuidado no contexto da Polícia Portuguesa: o caso do Programa Escola Segura” no seminário final do projecto “O cuidado como factor de Sustentabilidade em Situações de Crise” do Centro em Rede de Investigação em Antropologia (CRIA)</p> |
| | Prémio melhores alunos da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra 2012/2013 |