

A EXPERIÊNCIA CIDADÃ EM CONTEXTOS EDUCATIVOS NÃO-ESCOLARES: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE JOVENS PERTENCENTES AO ESCUTISMO

José Augusto Palhares
Universidade do Minho – Portugal
jpalthares@iep.uminho.pt

Assiste-se ao avolumar das tensões e contradições no seio da instituição escolar, para onde confluem, cruzam e se sintetizam distintas lógicas e racionalidades, muito por força das transformações em curso nas sociedades contemporâneas, da sedimentação da ideologia da sociedade da informação (do conhecimento, da aprendizagens, entre outras *buzzwords*) e do aparecimento de outras formas de produção e de mediação de saberes e de conhecimento. Concomitante, observa-se também a proliferação de contextos, processos e projectos de âmbito não-formal e informal, como que a dar expressão ao antigo projecto da *cidade educativa*. Novos e velhos *sítios* de educação e formação coexistem, não obstante a omnipresença crescente da escola no quotidiano das crianças e dos jovens e o seu alargamento para outros espaços e tempos educativos e formativos.

Face a este desafio, desenvolvemos uma pesquisa empírica junto de um contexto juvenil de educação não-escolar (não-formal e informal), o escutismo, a partir da qual procurámos compreender de que modo os jovens envolvidos no movimento construíam a sua subjectividade e a sua *experiência cidadã*. Impunha-se, então, questionar os jovens sobre o lugar das instituições educativas na sua vivência quotidiana, assim como o seu papel na realização da *agenda* da humanidade, quando reportada aos valores da paz, da solidariedade, do ambiente, entre outros igualmente significativos. Os dados que mobilizaremos nesta comunicação resultam, sobretudo, da administração de dois inquéritos por questionário realizados em 2001 e 2007, no decurso de actividades de âmbito nacional do referido movimento.

1. Introdução

A deambulação dos jovens por diferentes espaços-tempo de socialização e de educação mais ou menos formalizados e imbuídos de lógicas de acção frequentemente divergentes, constitui, na actualidade, um traço inquestionável da *modernidade tardia* a merecer um investimento sociológico que incida sobre o trabalho reflexivo do sujeito na (re)construção do seu mundo. Assim, a expressividade das dimensões da heterogeneidade, da subjectividade individual e colectiva, da reflexividade dos jovens sobre as suas trajectórias de vida, requer uma matriz analítica muito próxima de uma *sociologia da experiência*, tal qual foi preconizada por François Dubet (1996). No *subcampo* da educação não-escolar interessaria, então, compreender a forma como os jovens em geral experienciam as tensões que decorrem do seu confronto quotidiano com diferentes modelos referenciais da acção – por exemplo, os contextos religiosos, associativos, recreativo-culturais, desportivos, de complemento escolar, de actividades de tempos livres, entre outros –, como as integram subjectivamente na construção da sua relação com o mundo, ou ainda, como processam a combinação das múltiplas influências educativas que subjazem a estes diferentes contextos.

Considerado um aspecto nodal no entendimento da construção da experiência social, as tensões vividas pelos jovens representam um elo importante que permite ligar o sujeito ao sistema (ou o actor à estrutura). Neste caso particular, constitui-se como uma via para debater a complexa relação estabelecida entre os jovens e as ordens instituídas e instituintes de que são parte integrante. As três lógicas da acção identificadas por Dubet (1996) – a “lógica da integração”, a “lógica da estratégia” e a “lógica da subjectivação” – representam justamente a natureza dos confrontos e das tensões quotidianamente actualizadas pelos jovens. Esta justaposição de lógicas, muitas vezes presente num mesmo contexto educativo, exige por parte do jovem um trabalho permanente de decifração e de deliberação no que toca às orientações do seu comportamento individual e colectivo.

Atendendo a que todo o contexto social comporta no seu interior as diferentes lógicas aludidas, tal não impede, por conseguinte, que em termos analíticos se apreenda a sua manifestação dominante. Assim, o contexto familiar (em que tende a prevalecer, do ponto de vista educativo, um registo mais informal) representa o sentido *integrador* da acção, por excelência, na medida em que é sobretudo nesta esfera de “socialização primária” que o sujeito adquire e fortalece o seu sentido de pertença, constrói (na perspectiva de Bourdieu, 1997) o seu *habitus* conferidor de uma certa identidade pessoal e social. Por sua vez, dentro de um relativo consenso, transparece a ideia de que o sistema escolar (contexto predominantemente formal) promove nos jovens o desenvolvimento de atitudes e comportamentos de natureza *estratégica*, ancorados numa *racionalidade limitada* que visa fins concorrenciais (e rivais) e

onde a pertença ao grupo se torna numa condição necessária à realização de objectivos individuais ou colectivos. Entre estes dois pólos (e para além deles) situa-se o universo multifacetado da educação não-escolar (não-formal e informal), incorporando igualmente, e a diferentes níveis de articulação, as lógicas da *integração*, da *estratégia* e da *subjectivação*.

2. O movimento escutista como contexto juvenil de educação não-escolar

Procurando sustentar as propostas reflexivas acima tecidas, fizemos recair a nossa análise empírica sobre o movimento escutista (o Escutismo – *Boy-scouts*), de modo a promover a articulação das problemáticas até aqui mobilizadas e orientados pelas seguintes razões: i) por este movimento representar um campo paradigmático de afirmação das modalidades educativas não-escolares (não-formais e informais) e, particularmente, por constituir um espaço-tempo tipicamente juvenil; ii) pela implantação e dimensão deste movimento juvenil à escala global e nacional – o escutismo conta presentemente com 28 milhões de membros espalhados 216 países e territórios e estima-se que, de acordo com Tim Jeal (2001), tenham passado mais de 500 milhões de crianças, jovens e adultos pelo movimento desde 1907; e, no caso específico da sociedade portuguesa, por constituir o maior e mais sólido movimento juvenil, com perto de oitenta mil filiados entre as três mais representativas associações; iii) pela especificidade do modelo educativo e das dinâmicas pedagógicas a ele associadas, apontado por alguns autores como um modelo precursor de alguns pressupostos constitutivos de teorias progressistas da educação que despontaram no início do século XX.

Apesar de ser reconhecido como “uma das maiores redes multiculturais e multiconfessionais para a educação e para a acção dos jovens no desenvolvimento de uma cultura da paz, da tolerância e da solidariedade” (Frederico Mayor, 1995), constata-se, no entanto, que o património académico e investigativo nos campos das ciências sociais e das ciências da educação se revela escasso, sendo ainda mais notória a ausência do pensamento de Robert Baden-Powell (o fundador do escutismo) no quadro dos grandes educadores contemporâneos. É certo que a evolução deste movimento ao longo de um século não deixou indiferentes alguns investigadores, nem muito menos se ignorou a procura do sentido da sua historicidade. Face à inexistência de um volume crítico de trabalhos sobre o escutismo e sobre o seu fundador – de onde destacamos Rosenthal (1986) e Jeal (2001) –, sobretudo no *campo* educativo, é provável que continuem a subsistir imagens e representações sociais a exigir um esforço de análise e compreensão sociológicas. Para além de alguns estereótipos e caricaturas que subsistem na actualidade sobre os escuteiros, uma análise mais atenta às dinâmicas associativas revela que o movimento tem resistido à erosão no número de efectivos registado noutro tipo de associações juvenis (estudantis, políticas, religiosas, entre outras), como inclusive nalguns países se observa uma tendência positiva no crescimento (cf. Gauthé, 2007).

O mote para o prefácio ao primeiro *Scout Handbook* do “Escutismo para Rapazes” (1908) foi a preocupação de Baden-Powell (B.-P.) em tentar compreender por que razão os mais entusiastas consideravam o escutismo uma “revolução na educação”. Embora inicialmente relutante na aceitação desta ideia, o que é certo é que volvidos alguns parágrafos, e perante a elucidação das especificidades do movimento, este autor tende a admiti-la. Mas o que nos interessa realçar nesse prefácio, para além dos objectivos da educação escutista ali bem explicitados, é que podemos vislumbrar nesse texto o prelúdio da actual educação não-formal, essencialmente no que respeita à representação de incompletude que se cristaliza na relação escola-sociedade. As suas propostas educativas, que apelavam à realização de actividades de ar livre como contexto de excelência do escutismo, não raras vezes se confrontaram com o modelo da educação escolar, tornando-se inevitável não só a crítica às lógicas de funcionamento desta instituição e ao tipo de cidadão que ela promovia, como igualmente se desenvolveram na procura de um espaço de afirmação no campo mais vasto da educação. Assim, ao sublinhar a importância das actividades recreativas do escutismo como “apoio prático à educação”, B.-P., no referido prefácio, sugeria que “ele poderia ser visto como complemento à formação escolar, e preencher certas lacunas inevitáveis no currículo escolar. É, em breves palavras, uma escola de cidadania através da experiência ao ar livre”¹.

Apresentando-se como *complementar* à escola, o escutismo introduzia, por assim dizer, uma das dimensões constitutivas que na actualidade tendem a caracterizar a educação não-formal/não-escolar. Contudo, B.-P. fez questão de marcar as diferenças educativas entre o escutismo e a escola, situando os

¹ Os críticos de Baden-Powell têm sugerido que por detrás das estratégias pedagógicas do escutismo estavam preocupações relacionadas com os sinais de crise do Império Britânico, com as contradições emergentes do processo de industrialização e urbanização do início do século XX, com o declínio da moral e dos valores conservadores, com as ameaças bélicas e a erosão do nacionalismo, entre outras. Cf., entre outros, Springhall (1977), Rosenthal (1986) e Pryke (1998).

objectivos do movimento num plano mais prático e experiencial: “procuramos ensinar os rapazes a viver, não apenas como construir a vida”. A sua grande preocupação era deslocar o enfoque educativo de uma esfera mais individualista, competitiva, materialista, entre outros valores mais próximos do *ethos* da escola, para uma esfera mais social e colectiva, pautada pelo serviço aos outros.

Empenhado no desenvolvimento do “civismo activo”, B.-P. preconizava uma educação escutista assente em quatro dimensões: o carácter, a saúde e a força, a habilidade manual, o serviço ao próximo. E a *pedra de toque* da metodologia escutista, na qual e pela qual se dava expressão àquelas dimensões, foi a que consagrou o *sistema de patrulhas*, isto é, um sistema que mostra “a cada rapaz a sua responsabilidade pessoal no bem da patrulha e leva cada patrulha a reconhecer que tem responsabilidade bem definida no progresso de todo o Grupo. Por meio do sistema de patrulhas, os escuteiros vêm a reconhecer que têm voz activa em tudo quanto o seu Grupo faz” (Baden-Powell, 1977: 32). Sabendo que os rapazes (os jovens em geral) tendem naturalmente a agrupar-se, B.-P. vislumbrou nestes “grupos fraternais” e na sua forma de organização e de liderança uma possibilidade inesgotável de educação e de aprendizagem. Aos jovens faltava dar-lhes “um uniforme vistoso e equipamento”, falar-lhes “à imaginação e ao sentido romântico” e lançá-los “na vida activa do ar livre” (Baden-Powell, 1976: 36). No fundo, a atribuição de responsabilidades no seio da patrulha, o espírito de colaboração e de cooperação que emergia nos jogos, nas actividades e nos vários cenários de interacção escutista, orientados para a consecução de objectivos comuns e partilhados, prefiguravam-se, por conseguinte, como valiosos contributos para a realização da aprendizagem dos sentidos da democracia e da experiência da cidadania democrática.

3. Educação e contextos de acção – representações dos jovens escuteiros

A informação compilada nos quadros seguintes provém da administração de um inquérito por questionário em dois momentos temporais distintos: em 2001, aproveitando uma actividade de âmbito nacional (*Rover* 2001) do Corpo Nacional de Escutas – Escutismo Católico Português, destinada a jovens escuteiros com idades compreendidas entre os 17 e os 23 anos (*caminheiros*), recolhemos 406 questionários válidos; o mesmo questionário, com ligeiras adaptações, foi replicado em Agosto de 2007, no acampamento nacional de Idanha-a-Nova, a outros *caminheiros* da mesma associação, tendo-se, então, reunido 249 inquéritos válidos. Sendo certo que em ambas as amostras é possível encontrar jovens de todas as regiões do país, impõe-se, contudo, acautelar a leitura dos dados obtidos em função da especificidade do processo amostral. No nosso estudo, a generalização das tendências observadas esbarra, em primeiro lugar, com o facto de a participação nessas actividades não obedecer a critérios de representatividade nacional e, em segundo lugar, com o facto de nem todos os *caminheiros* presentes responderem ao inquérito por questionário.

Quadro 1 – Contributo de diversos contextos no desenvolvimento educativo/formativo dos jovens escuteiros – valor médio das respostas na escala de 1 (contributo mínimo) a 5 (contributo máximo)

Instituição/contexto	Desenvolvimento Intelectual (aquisição de conhecimentos)		Desenvolvimento Moral e Ético (valores)		Desenvolvimento Relacional (relações sociais)	
	2001	2007	2001	2007	2001	2007
Família	3,93	3,95	4,45	4,37	3,89	3,94
Grupo de amigos	3,27	3,52	3,15	3,40	4,28	4,25
Escola	4,33	4,28	3,23	3,49	3,80	3,88
Escutismo	3,96	4,08	4,45	4,43	4,60	4,46
Igreja	2,85	2,76	3,68	3,50	3,02	2,89
Clube, associação (desport., cultural)	2,34	2,61	2,32	2,64	2,79	3,26
Meios informação/comunicação (TV, internet, rádio, ...)	---	3,43	---	2,63	---	2,59

Fonte: Inquérito por questionário aos *caminheiros* do Corpo Nacional de Escutas (2001, 2007) – Cf. Palhares (2004).

No quadro 1 sintetiza-se o contributo percebido por estes jovens quanto ao papel que os diversos contextos de socialização têm no seu desenvolvimento educativo/formativo. De uma leitura global sobressai a importância do escutismo neste processo, sendo este contexto apontado em primeiro lugar tanto na dimensão ética / moral (a par da família) como na dimensão relacional, quedando-se em segundo lugar na vertente intelectual, não obstante uma revalorização detectada nos dados de 2007. Mas se a esta visão positiva da importância do escutismo no percurso educativo e formativo dos jovens inquiridos não é alheia a natureza das vivências proporcionadas, no tempo, por este contexto de educação não-escolar, por outro lado, podem-se encontrar outras pistas interpretativas em factores extrínsecos ao

próprio movimento. Quando verificamos, por exemplo, que a escola, uma das instituições centrais da sociedade actual, ocupa apenas o primeiro lugar na esfera intelectual, posicionando-se nas outras duas esferas em níveis modestos da seriação, somos tentados a admitir que a propalada *crise* do modelo escolar é ainda mais pressentida nos planos ético/moral e relacional, o que possibilita que outras instâncias de socialização (alternativas e/ou complementares) ocupem esse lugar e se instituem gradualmente como modelos referenciais da acção.

Nesta ordem de ideias, recuperamos as opiniões dos jovens escuteiros sobre a escola e a educação escolar (ver quadro 2) que discutimos num anterior trabalho (cf. Palhares, 2004), de onde sobressai uma visão da educação não exclusivamente restrita à esfera escolar e uma visão de escola não compaginável apenas à componente instrutiva. Apesar de ser considerada livresca e transmissiva, a educação escolar continuava a representar para os jovens um local de aquisição de conhecimentos úteis para o desempenho profissional, reconhecendo-se inclusive nos professores um papel mais amplo e significativo de um ponto de vista educativo. Mas a representação mais consensual de escola faz transparecer uma instituição em défice nas suas dimensões cidadãs, repercutindo-se, designadamente, na sua incapacidade democratizadora (itens 10 e 12), aos níveis da promoção da igualdade de oportunidades e da dificuldade de integrar os mais desfavorecidos e as minorias sociais e étnicas.

Quadro 2 – A escola e a educação escolar na opinião dos caminheiros (Em Percentagem)

A Escola e a Educação Escolar		Concordo Totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
1. A educação praticada nas escolas já não corresponde aos interesses dos jovens de hoje	Idanha 2007	2,0	25,4	32,8	36,9	2,9
	Drave 2001	3,0	37,6	21,5	35,6	2,3
2. A escola é a mais importante instituição de educação existente na sociedade	Idanha 2007	8,2	41,0	18,0	31,1	1,6
	Drave 2001	9,3	44,4	9,3	33,8	3,0
3. A escola é apenas [sobretudo] valorizada pelos jovens como um local de convívio e de amizades	Idanha 2007	1,7	25,3	27,4	43,6	2,1
	Drave 2001	7,8	55,8	15,8	19,6	1,0
4. A educação fornecida na escola é sobretudo uma educação livresca e de transmissão de conhecimentos	Idanha 2007	7,0	49,0	17,7	25,5	0,8
	Drave 2001	18,5	55,6	12,5	13,0	0,3
5. O que se aprende na escola é importante para o futuro profissional dos jovens 5. Apesar de algumas opiniões, o que se aprende na escola é útil para a formação profissional dos jovens	Idanha 2007	24,0	59,1	13,2	2,5	1,2
	Drave 2001	23,6	62,4	7,0	6,5	0,5
6. A escola é o melhor lugar para a aprendizagem dos valores da democracia e da cidadania 6. A escola é um excelente lugar de aprendizagem dos valores democráticos e participativos	Idanha 2007	2,5	30,0	34,2	29,6	3,7
	Drave 2001	4,0	37,4	28,6	27,9	2,0
7. A educação global do jovem deve contemplar outras aprendizagens e outros saberes fora da escola	Idanha 2007	47,7	40,7	9,1	1,2	0,8
	Drave 2001	62,2	33,3	3,3	1,3	0
8. A educação escolar valoriza o mérito e o esforço individual dos alunos 8. A função social dos professores não se limita só à transmissão dos conhecimentos e à sua posterior avaliação	Idanha 2007	7,9	50,6	25,7	12,9	2,9
	Drave 2001	40,3	46,3	8,6	4,0	0,8
9. A escola não prepara convenientemente o jovem para o mercado de trabalho	Idanha 2007	8,6	39,7	30,0	19,8	2,9
	Drave 2001	22,1	46,2	17,3	13,3	1,0
10. A escola é a instituição social que mais promove a igualdade de oportunidades	Idanha 2007	1,2	25,3	30,7	38,2	4,6
	Drave 2001	1,5	22,8	29,8	39,6	6,3
11. De um modo geral, os professores não valorizam as aprendizagens fora da escola 11. De um modo geral, os professores não são sensíveis a outros saberes que não os escolares	Idanha 2007	15,8	34,4	36,1	22,8	0,8
	Drave 2001	8,6	42,8	19,1	28,2	1,3
12. A escola funciona como um meio de integração social para os mais desfavorecidos e para as minorias sociais e étnicas	Idanha 2007	1,2	30,9	34,6	28,4	4,9
	Drave 2001	1,3	31,2	25,4	35,3	6,8
13. Do ponto de vista dos conhecimentos, escola é hoje uma instituição ultrapassada pelos <i>mass media</i> e pela <i>Internet</i> 13. A escola e os professores desempenham um papel importante na educação para a cidadania	Idanha 2007	2,1	21,0	30,9	35,8	10,3
	Drave 2001	9,6	65,0	14,6	10,1	0,8
14. A educação escolar favorece quem já tem mais oportunidades na vida	Idanha 2007	3,7	42,0	30,5	21,8	2,1
	Drave 2001	8,8	36,2	27,6	25,4	2,0

Fonte: Inquérito por questionário aos caminheiros do Corpo Nacional de Escutas (2001, 2007)

Ao referirem-se positivamente aos saberes adquiridos fora da escola e ao refutarem um papel activo desta instituição na democratização da sociedade, julgamos oportuno conhecer a visão destes jovens em torno das relações possíveis e/ou desejáveis entre a escola e o escutismo (ver quadro 3). O sentido genérico das respostas conecta-se positivamente com o modelo escutista (e com a sua eventual

eficácia), sublinhando a importância deste na educação ambiental e, com alguma surpresa, elegem-no como referência no domínio pedagógico. Aliás, depreende-se pelas respostas que a experiência escutista parece criar e potenciar nestes jovens um sentido de pertença mais intenso do que a conseguida pela própria escola, bem vinculada na *tendência para a discordância* em relação às proposições que problematizam o envolvimento, o espírito e a originalidade do movimento: “a escola é um espaço de convívio e de amizades mais agradável que o escutismo”; “de um modo geral, a postura dos dirigentes do escutismo é uma imitação da postura dos professores”; “acho que, globalmente, o meu envolvimento no escutismo prejudica o meu rendimento escolar”. Numa *perspectiva integrada* de educação, o escutismo tende a ser reconhecido como uma das instituições mais bem preparadas no âmbito não-formal, pelo que parece fazer sentido transpor para o domínio do desejável, na óptica dos inquiridos, a articulação das duas instituições no plano educativo.

Quadro 3 – A escola e o escutismo na opinião dos caminheiros (Em Percentagem)

A Escola e o Escutismo		Concordo Totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
1. De uma maneira geral, os professores valorizam o facto de eu estar no escutismo	Idanha 2007	4,0	35,6	23,5	29,6	7,3
	Drave 2001	2,5	31,4	33,2	28,4	4,5
2. A escola é um espaço de convívio e de amizades mais agradável que o escutismo	Idanha 2007	0,4	8,9	19,0	58,5	13,3
	Drave 2001	0,5	5,0	13,0	62,3	19,3
3. Sinto que se os professores fossem tão acessíveis e amigos como os dirigentes do escutismo eu gostaria mais da escola	Idanha 2007	11,7	43,3	26,3	16,6	2,0
	Drave 2001	14,2	51,1	21,9	12,0	0,7
4. A minha experiência no escutismo permite-me tirar melhor partido da escola	Idanha 2007	14,3	58,4	19,6	6,1	1,6
	Drave 2001	13,0	61,2	17,8	7,8	0,3
5. Acho que, globalmente, o meu envolvimento no escutismo prejudica o meu rendimento escolar	Idanha 2007	1,6	16,5	12,6	48,8	30,5
	Drave 2001	1,0	11,2	8,5	49,6	29,7
6. De um modo geral, a postura dos dirigentes do escutismo é uma imitação da postura dos professores	Idanha 2007	0,8	9,0	14,7	53,5	22,0
	Drave 2001	1,3	5,5	12,5	56,8	24,0
7. A educação escolar é mais rica pedagogicamente que o escutismo 7. A educação praticada na escola sempre contemplou as propostas pedagógicas inerentes ao escutismo	Idanha 2007	1,2	13,5	32,2	41,2	11,8
	Drave 2001	1,3	16,0	44,9	32,1	5,8
8. A sociedade actual exige outras formas de educação (não formal/ não escolar) e o escutismo é a organização juvenil melhor preparada para o fazer	Idanha 2007	19,2	49,0	26,9	4,9	0
	Drave 2001	19,3	54,0	20,1	6,0	0,5
9. Era desejável que escola e o escutismo trabalhassem em conjunto	Idanha 2007	8,9	43,7	30,0	15,0	2,4
	Drave 2001	12,5	43,0	24,3	17,0	3,3
10. Do ponto de vista de uma educação ambiental, o escutismo suplanta largamente a escola	Idanha 2007	28,9	48,8	15,9	5,3	0,8
	Drave 2001	37,5	48,0	9,0	5,5	---
11. As actividades extra-escolares proporcionadas na escola são semelhantes pedagogicamente ao que se faz escutismo 11. A escola só teria a ganhar se adoptasse a metodologia pedagógica do escutismo	Idanha 2007	0,4	14,2	28,7	45,7	10,1
	Drave 2001	8,0	32,6	42,1	16,0	1,3
12. A escola desenvolve uma educação de valores mais plural e aberta que o escutismo	Idanha 2007	1,6	8,5	29,1	48,2	12,6
	Drave 2001	2,8	12,8	28,3	44,8	11,5

Fonte: Inquérito por questionário aos caminheiros do Corpo Nacional de Escutas (2001, 2007)

Do ponto de vista dos sentidos dominantes das representações, designadamente da valorização dos valores éticos, morais e relacionais bem evidente na forma como os jovens escuteiros *olham* e conferem sentido à educação e à escola actual, é possível deduzir, na esteira de Dubet (1996), a presença de duas lógicas prevaletentes no domínio das suas orientações: a *lógica da integração*, voltada para a defesa de valores e ideais de natureza identitária e democrática e a *lógica da subjectivação*, expressa pela forma como os jovens escuteiros atribuem um sentido subjectivo à sua própria vivência escutista, elegendo-a como um espaço-tempo de potencial valor educativo e pedagógico.

Numa conjuntura marcada pelo advento e difusão, à escala global, de valores ligados ao individualismo, à competitividade, à *performance* individual, ao consumo de massa, ao efémero, à flexibilidade (cf. Sennett, 1998), os jovens representam não só o segmento da sociedade mais vulnerável e permeável à adesão a estes modelos referenciais da acção como se transformaram, nas sociedades do *capitalismo avançado* (ou sociedades *desmodernizadas*), num veículo privilegiado de difusão desses valores. Singularizando-se pela crença no potencial educativo de um método pedagógico activo, que visa essencialmente a *conscientização* do sujeito em relação a valores como a paz, a solidariedade, a entreatuda, o respeito pelo ser humano, aos deveres para com o *outro*, à preservação da natureza e da vida animal, ao ambiente e à ecologia, entre outros valores significativos, o movimento escutista emerge como

um *mundo* regido por lógicas mais voltadas para a *integração* e para a *subjectivação* do que propriamente para a competição, a *performance* e o culto do individualismo. Face a este cenário marcado por forças de sentido contrário, colocou-se ao investigador o desafio de indagar os modos como os jovens escuteiros integram, gerem e sintetizam as diversas tensões de que são alvo. No fundo, apelou-se, uma vez mais, à capacidade de reflexão sociológica sobre os efeitos sociais desta forma particular de educação não-escolar. Ou ainda, inspirados em Touraine, procurou-se compreender como o sujeito situado num contexto de *desmodernização* constrói a sua história de vida, o seu projecto pessoal; enfim, como vive subjectivamente o sentimento de dilaceração entre dois mundos: o mundo da economia, da racionalidade técnica e instrumental (sistema) e o mundo da cultura, das identidades vividas (actor). Foi esse exercício que tentamos operacionalizar na versão do inquérito por questionário administrado em 2007, ao procurarmos indicadores tais como os que se observam no quadro 4, podendo-se concluir que – apesar das cautelas metodológicas e epistemológicas que a sua leitura impõe – os jovens inquiridos tem de si uma imagem mais valorizada de cidadania e de participação social, reforçando com a sua apreciação o ideário do movimento escutista ao qual pertencem.

Quadro 4 – Comparação entre o quotidiano dos escuteiros e dos não-escuteiros, a partir das representações dos jovens escuteiros inquiridos em 2007 – valor médio das respostas na escala de 1 (valor mínimo) a 5 (valor máximo)

	Jovens não-escuteiros	Jovens escuteiros
Prática do voluntariado	2,32	4,03
Adopção de comportamentos de risco	3,37	2,92
Crença e prática religiosa	2,39	3,77
Activismo em causas sociais e na defesa dos direitos humanos	2,90	3,86
Pertença associativa	2,85	3,64
Respeito pelas diferenças de género, raça e credo	2,86	4,14
Solidariedade entre as gerações	2,86	4,12
Consciência ecológica e ambiental	2,66	4,10
Participação cívica e política	2,74	3,38
Consumos e dependências (álcool e drogas)	3,32	2,76
Respeito pelo papel do Estado e pelas instituições da democracia	2,73	3,14
Cuidados com a saúde e com o bem-estar	3,34	3,76
Namoro e afectividade	4,12	3,68
Valorização da Escola e do <i>ofício</i> do aluno	2,98	3,54
Respeito pelas diferentes orientações sexuais	2,83	3,43
Centralidade da família e do espaço doméstico	3,03	3,68
Sentido de Justiça	3,02	3,89
Prevenção Rodoviária (condução segura, respeito pelo código da estrada...)	3,03	3,43
Individualismo	3,32	2,95
Participação na comunidade	2,59	3,88
Promoção da paz	2,78	4,17
Autonomia e Responsabilidade	3,00	4,14
Realização pessoal pelo trabalho	3,03	3,91
Lazer e ócio	3,59	3,47
Confiança no futuro	3,03	3,98

Fonte: Inquérito por questionário aos caminheiros do Corpo Nacional de Escutas (2001, 2007) – Cf. Palhares (2004).

E porque a subjectividade se constrói pela diversidade de *experiências sociais* e pelos sentidos que o actor confere e retira simbolicamente da sua acção, o escutismo oferece-nos a possibilidade de estudar diversas dimensões da realidade a partir do *olhar* desses jovens, pois no seu enquadramento institucional contam com uma metodologia educativa voltada para as esferas de acção inspirada no conceito de *auto-educação progressiva* (cf. Bureau Mondial du Scoutisme, 1999); ou se preferirmos utilizar as palavras do fundador do movimento, redigidas no início do século XX, e que sublinham um dos seus princípios educativos motrizes: “estudam[-se] as ideias do rapaz que é instigado a EDUCAR-SE A SI PRÓPRIO em vez de ser instruído” (Baden-Powell, 1976: 36; maiúsculas no original). Se nos detivermos no seguinte excerto da obra de Dubet & Martuccelli (1996: 13), de imediato se compreende porque optámos por estudar este movimento educativo juvenil (de cariz não-formal) à luz dos paradigmas teóricos da *sociologia da acção* e da *experiência social*:

“Os actores socializam-se através das diversas aprendizagens e constituem-se como sujeitos na sua capacidade de combinar a sua experiência, de se tornarem, por uma parte, os actores da sua educação. Neste

sentido, toda a educação é uma auto-educação, não é somente uma inculcação, é também um trabalho sobre si”.

4. A experientiação do modelo escutista

O quadro 5 procura esclarecer as razões que motivaram a vinda destes jovens para o escutismo. Observa-se, então, uma significativa concentração de respostas no item “o gosto pela natureza e pelas actividades ao ar livre” (63,8%), o que não constitui nada de estranho atendendo à grande atracção que o ar livre, a natureza e o espírito de aventura a eles associados sempre exerceram sobre as camadas mais jovens da população. De resto, o *ethos* do movimento escutista assenta justamente na auto-educação e na educação *na e pela* acção em contexto de ar livre, tal qual acreditava Baden Powell no início do século passado. Nas suas palavras (1976: 34)

“O Escutismo é um alegre divertimento ao ar livre, onde homens-rapazes e rapazes podem, em conjunto, entregar-se à aventura como irmãos mais velhos e mais novos, colhendo saúde e felicidade, habilidade manual e espírito de auxiliar o próximo”.

Seguidamente, entre as razões mais importantes para a adesão ao movimento, encontramos a influência exercida pelo grupo de amigos (33%) e pelos próprios familiares com experiência passada no escutismo (29,1%), o que vem confirmar a relevância das redes de interacção social e das sociabilidades na construção dos percursos individuais da vida dos jovens escuteiros. Por outro lado, o “gostar de acampar” (27,1%) e o “identificar-me com os ideais do movimento” (26,6%) vem reforçar ainda mais a tese de que estes inquiridos parecem ter incorporado o *espírito escutista*, no sentido atribuído expressivamente pelo seu fundador; ou seja, “a característica fundamental é o espírito do Movimento e a chave que abre a porta a este espírito é o romantismo da vida dos bosques e da história natural” (Baden-Powell, 1976: 37).

Quadro 5 - Razões que levaram à entrada no Corpo Nacional de Escutas (n=406)
(no máximo 3 razões)

	n	%
1. Os meus pais inscreveram-me no agrupamento local	75	18,5
2. Os meus amigos já pertenciam aos escuteiros	134	33,0
3. Tinha familiares no escutismo (no agrupamento local ou noutros)	118	29,1
4. O gosto pela natureza e pelas actividades ao ar livre	259	63,8
5. Gostar de acampar	110	27,1
6. Identificava-me com os ideais do movimento escutista	108	26,6
7. Por os escuteiros serem um grupo de jovens ligados à Igreja Católica	31	7,6
8. Por o escutismo ser constituído por jovens e adultos bem vistos na comunidade	11	2,7
9. Por ser um movimento empenhado em importantes causas sociais	17	4,2
10. Por ser um movimento baseado no voluntariado	16	3,9
11. Via o escutismo como um movimento educativo complementar à escola	28	6,9
12. Para ocupar os meus tempos-livres	39	9,6
13. Tinha boas referências dos escuteiros e do escutismo	35	8,6
14. A minha família incentivou-me a aderir ao escutismo	39	9,6
15. Outra.	12	3,0

Fonte: Inquérito por questionário aos caminheiros do Corpo Nacional de Escutas (2001) – Cf. Palhares (2004).

Procurando indagar até que ponto este “espírito do Movimento” constituía, ou não, uma prática dos inquiridos (e recorde-se que os inquéritos foram administrados em contexto de acção, em dois acampamentos nacionais), para além, como é óbvio, de tentar apreender a diversidade das práticas sob a égide do escutismo, apresentámos aos caminheiros um leque variado de actividades, solicitando-lhes que as graduassem consoante a regularidade em que nelas participassem (cf. quadro 6). As respostas recolhidas parecem, de facto, enfatizar o predomínio das actividades tipicamente escutistas e realizadas preferencialmente no contexto da natureza (com excepção das actividades de interior, também elas práticas escutistas — itens 15 e 19), tendendo-se, por isso, a aceitar a consonância destas respostas e as correlativas experiências educativas proporcionadas pela vivência destas actividades. Note-se, porém, que a operacionalização do grau de participação nas actividades talvez não permita explicitar, senão de forma genérica, os sentidos precisos das respostas. Mesmo assim parece-nos pertinente ressaltar o menor envolvimento destes jovens em actividades não especificamente escutistas, tais como a vigilância de

praias e de rios, a vigilância do ambiente e do *habitat* natural, o apoio à Protecção Civil e bombeiros, à defesa do património histórico-cultural, etc. Não constatamos, é certo, a ausência de experiências neste tipo de actividades de cariz mais social e comunitário, mas o significativo número de escuteiros que disse *nunca* ter participado nelas não deixa de constituir uma oportunidade de questionarmos algumas das práticas do escutismo na actualidade e em certa medida em contradição com a filosofia de base do movimento e com o lema da 4ª secção (caminheiros), que é justamente “servir”. No fundo, a participação nestas actividades não tipicamente escutistas também lhe conferem uma especificidade escutista, porque, na óptica de Baden-Powell (1976: 33)

“O civismo já foi definido resumidamente como sendo ‘lealdade activa para com a comunidade’. Num país livre é fácil, e nada invulgar, considerar-se alguém bom cidadão se for respeitador das leis, realizar trabalho útil e manifestar a sua preferência em política, desportos ou actividades, deixando ao Governo o encargo de preocupar-se com o bem da Nação. Isto é civismo *passivo*. Mas civismo *passivo* não basta para defender no mundo as virtudes da liberdade, honra e justiça. Só o civismo *activo* o pode fazer” (aspas e *itálico* no original).

Quadro 6 – Participação dos caminheiros nas diversas actividades ao longo do percurso no escutismo (Em Percentagem)

Actividades	Grau de Participação						
	Drave 2001			Idanha-a-Nova 2007			
	Frequente	Às vezes	Nunca	Nunca	Poucas Vezes	Bastantes Vezes	Sempre
1. Acampamentos no âmbito do agrupamento (de agrup., de unidade/secção...)	88,9	10,8	0,2	0,4	7,6	46,6	45,4
2. Actividades Regionais e de Núcleo (acampamentos, abertura do ano escutista, cerimónias religiosas, acções de formação, ...)	42,6	53,4	3,7	0,8	32,7	49,6	16,9
3. Actividades de âmbito Nacional (acamp. nacional, Rover, encontros escutistas oficiais, acções de formação, ...)	27,3	70,2	2,0	4,5	62,6	22,8	10,2
4. Actividades de âmbito internacional (<i>jamborees</i> , intercâmbios com escuteiros de outros países, fóruns, congressos, ...)	3,4	28,1	66,2	54,7	33,9	9,4	2,0
5. Jogos ao ar livre, pistas, jogos de orientação, jogos nocturnos, ...	62,3	36,5	1,2	0,8	18,5	56,2	24,5
6. <i>Raides</i> , caminhadas, montanhismo, ...	68,7	30,3	0,7	1,2	13,7	55,6	29,4
7. Actividades aquáticas, descidas de rios em jangadas, canoagem...	18,2	57,6	23,4	22,7	49,4	17,0	10,9
8. Acções de limpeza e preservação da natureza	21,4	70,2	7,9	2,4	53,0	36,1	8,4
9. Dinamização e animação socioeducativa (escolas, jardins de infância, na catequese, centros de dia e lares de idosos, entre outros)	16,3	64,3	19,2	10,5	61,3	23,8	4,4
10. Apoio à Protecção Civil, Bombeiros, ...	5,4	38,7	55,2	33,6	51,0	13,4	2,0
11. Vigilância do ambiente e do habitat natural (florestas, matas, espécies protegidas)	3,0	36,5	58,6	38,2	49,8	11,2	2,0
12. Defesa do património histórico-cultural	3,2	45,3	49,5	39,4	47,4	6,9	1,7
13. Vigilância de praias, rios (nadador-salvador, apoio aos banhistas)	2,2	11,3	84,5	67,1	24,5	6,8	1,6
14. Apoio a doentes, “excluídos” sociais, crianças marginalizadas...	11,1	50,5	36,0	22,2	53,5	18,9	5,3
15. Reuniões de secção, de equipa/ patrulha, de agrupamento, ...	84,7	12,8	0,7	1,6	8,9	40,1	49,4
16. Jornadas, encontros, reuniões, de vivência religiosa e de aprofundamento da fé, no âmbito do escutismo	27,6	59,9	10,6	9,0	41,6	40,8	8,6
17. Actividades de progresso, individuais e de equipa/patrulha	45,3	50,2	3,2	2,0	30,2	54,4	13,3
18. Festas escutistas, <i>fogos de conselho</i> , festas com os familiares e a comunidade	71,4	27,1	0,5	0,8	13,1	51,0	35,1
19. Actividades de animação e preparação das actividades escutistas	58,1	38,9	1,7	1,2	17,9	58,5	22,4

Fonte: Inquérito por questionário aos caminheiros do Corpo Nacional de Escutas (2001, 2007)

Inerente à metodologia escutista, e constituindo desde a sua génese uma preocupação central, a educação ambiental assume uma importância decisiva nas dinâmicas do movimento, instituindo-se mesmo como um “cartão de visita” do escutismo. Ao longo da história do movimento muitos milhões de crianças e de jovens foram socializados no gosto e no respeito pela natureza, pelo que não nos é difícil aceitar o seu lugar pioneiro e de vanguarda no desenvolvimento de uma consciência ecológica à escala global. Aliás, se o cenário actual do ambiente tem colocado sérias preocupações à comunidade internacional e tendo-se, nomeadamente, apontado a educação ambiental como a melhor solução para reverter hábitos e comportamentos individuais e colectivos, então poder-se-á afirmar que “não há dúvida alguma que o Escutismo tem o seu lugar neste género de acções” (CNE, 1994: 19). Mas se os problemas ambientais são hoje uma preocupação que ultrapassa as esferas local e nacional, antevê-se, por conseguinte, um papel central para o escutismo neste domínio de acção, atendendo sobretudo à sua implantação a nível global. O escutismo, tal como preconiza Opie (1999: ix), ao sublinhar a sua vocação para as questões ambientais,

“é uma rede global unida e sem vínculos políticos, composta por jovens interessados e sempre prontos a intervir de forma decisiva e, desde as suas origens, tem a natureza como principal preocupação. É um movimento global que reconhece a importância do espírito humano (que está à frente de todos os esforços ambientais) e está equipado com a metodologia necessária para aprender activamente através do serviço”.

Impunha-se, igualmente, dar sequência ao significado que estes jovens conferiam à fase actual da experiência escutista, não só com o intuito de apreender os sentidos específicos do “ser caminheiro”, mas igualmente para compreendermos até que ponto as suas representações não se traduziriam num indicador de conflito e de problematização face às propostas e às práticas educativas constitutivas da dinâmica da IVª secção (escuteiros situados entre os 17 e os 23 anos). Se aceitarmos a validade das respostas agrupadas no quadro 7, isto é, se estas não traduzirem meramente uma conformidade em relação ao padrão idealizado, mas, pelo contrário, nos revelarem a subjectivização das vivências do *caminheirismo*, então, face às tendências registadas em redor do que significa “ser caminheiro”, podemos concluir pela interiorização bem sucedida da matriz do movimento e, muito provavelmente, pela integração pacífica nas lógicas de acção desta etapa específica do escutismo. Tendo em linha de conta que

“o clã é assim uma Unidade de jovens adultos, em busca da maturidade plena e que deve funcionar como uma comunidade de amigos que se ajudam a conhecer-se a si mesmos, a conhecer e descobrir o meio em que vivem, para o qual vão estar disponíveis, servindo fraternalmente, sem descuidar o seu progresso (enriquecimento individual e comunitário), ajudando a descobrir a sua vocação e apoiando-se no compromisso da promessa” (CNE, 1993: 9);

por conseguinte, ao recuperarmos deste quadro em análise os enunciados 4, 5, 9 e 13, onde se denota uma tendência mais vincada quer para a concordância quer para a discordância, poderíamos afirmar, com toda a propriedade, que o *caminheirismo* é um período de desenvolvimento pessoal e social, de construção de uma autonomia responsável, no qual os valores da Igreja e do escutismo jogam um papel preponderante. Pela refutação peremptória dos enunciados 5 e 15 (onde se procurava retirar importância à experiência juvenil no escutismo), assim como a clara discordância evidenciada nos enunciados 10 e 8 (pelos quais se sugeria um menor interesse pelo *caminheirismo*, supostamente como uma fase de maior egocentrismo), pode-se, então, deduzir que para estes jovens o escutismo se afigura como uma experiência significativa de vida, e numa altura em que eventualmente se processa a transição para a idade adulta, marcada cada vez mais pelo avolumar das incertezas e das expectativas face ao futuro, o *caminheirismo* tende a prefigurar-se como um possível referencial da acção. No fundo, e recuperando o pensamento do fundador, “o fim da educação Caminheira é auxiliar os jovens a tornar-se Cidadãos (Felizes, Saudáveis e Úteis) e dar a cada um a possibilidade de se preparar para uma carreira que lhe seja útil” (Baden-Powell, 1974: 242).

Quadro 7 - Opinião sobre o significado de Caminheiro (Em Percentagem)

Sentidos de Caminheirismo	Concordo Totalmente	Concordo	Sem Opinião Formada	Discordo	Discordo Totalmente
1. É apenas uma etapa no escutismo para jovens com mais de 17 anos de idade (n=398)	1,5	11,8	6,2	47,5	31,0
2. Um período de preparação do escuteiro jovem para mais tarde assumir as funções do dirigente (n=399)	6,4	52,5	9,1	25,9	4,4
3. Uma etapa onde o escuteiro pode construir mais livremente a sua versão do escutismo (n=394)	19,5	47,0	16,7	12,3	1,5
4. Um período de amadurecimento pessoal e social orientado pelos valores da Igreja e do escutismo (401)	50,0	42,9	3,9	1,7	0,2
5. O período onde se descobre que o escutismo não faz nenhum sentido (n=396)	--	1,7	3,7	12,8	79,3
6. Uma oportunidade para se aprofundar a importância do escutismo na educação para a cidadania democrática (n=397)	16,5	50,2	26,4	3,9	0,7
7. Um período de aprofundamento do sentido de Deus e da fé (n=397)	20,9	62,1	10,6	2,5	1,7
8. Um período onde o escuteiro se deve preocupar mais consigo do que com os outros (n=397)	1,7	6,2	3,4	32,5	53,9
9. Uma etapa pensada para os jovens descobrirem o sentido da autonomia responsável, do ponto de vista pessoal e colectivo (n=397)	43,6	47,5	5,7	0,5	0,5
10. Uma etapa menos atraente no escutismo por não ter tantas actividades como nas outras secções (n=399)	1,0	3,4	6,9	39,9	47,0
11. A etapa no escutismo onde os jovens demonstram todo o seu	36,2	49,8	8,1	3,0	0,7

potencial de serviço aos outros (n=397)					
12. O período de despedida do escutismo (n=394)	0,5	5,9	10,3	39,9	40,4
13. Um percurso onde os valores do escutismo nos ajudam a enfrentar os escolhos (dificuldades) do dia-a-dia (n=398)	31,5	58,6	6,4	1,2	0,2
14. Um período de reflexão sobre os futuros papéis sociais que o jovem assumirá quando se tornar adulto (n=399)	23,2	57,6	15,0	2,2	0,2
15. Um período desaproveitado no escutismo por não ajudar a reflectir sobre os problemas do jovens (n=399)	0,7	2,5	5,4	28,3	61,3

Fonte: Inquérito por questionário aos caminheiros do Corpo Nacional de Escutas (2001, 2007)

Para encerrar este ponto sobre a experiencição do modelo escutista tentaremos seguidamente dar conta de algumas imagens que normalmente se associam ao escutismo e que nós propusemos aos inquiridos no intuito de, através deles, apreendermos o que pensavam do movimento os seus amigos não escuteiros. Sabendo de antemão que as relações de sociabilidade dos caminheiros não se esgotam no escutismo e porque muitas destas relações tendem a produzir alguma instabilização no sentido de pertença ao movimento, as imagens apresentadas no quadro 8 constituem, por isso mesmo, um olhar reflectido e reflexivo dos inquiridos, pois resulta da incorporação das representações dos seus pares sobre a sua prática escutista e traduz-se, simultaneamente, num exercício de demarcação identitária face à pluralidade de sentidos com que estes jovens se confrontam no quotidiano.

Com efeito, a imagem predominante que emerge do quadro 8 remete-nos para uma espécie de *ónus* que o movimento tende a suportar pelo facto de estar ligado à Igreja Católica. De facto, mesmo reconhecendo-se o interesse do movimento escutista, a gradual secularização da sociedade portuguesa e a cristalização de algumas representações menos favoráveis em torno da religião tendem a sobrepor-se na construção da sua imagem pública, particularmente entre determinados grupos juvenis. Mas igualmente pertinente é o facto de se subsumir nestas respostas uma certa ideia de auto-fechamento da organização escutista, não transparecendo para o exterior o potencial educativo de que se reveste o escutismo. A valorização da experiência escutista pelos próprios caminheiros e a sua influência na construção das identidades destes jovens, acaba por não se repercutir na produção de um reconhecimento público que não se circunscreva meramente ao campo dos lazeres e dos tempos livres. Obviamente esta imagem pública, não sendo hegemónica, torna-se mais provável à medida que nos afastamos dos círculos onde o movimento mais se tende a afirmar. No entanto, não deixa de merecer atenção o contraste que esse menor reconhecimento público acarreta quando nos lembramos das finalidades instituídas no escutismo, isto é, a preocupação em educar / formar cidadãos activos e participativos. Tendo acima relevado a importância do escutismo na educação ambiental, estranhámos observar que os amigos dos escuteiros não tenham reconhecido a relevância do movimento neste capítulo, sendo mesmo a opinião menos valorizada. Uma vez mais a vivência intrínseca do espírito escutista parece sobrepor-se a preocupações com a construção de uma imagem publicamente relevante do movimento, o que nos leva a concluir que para estes actores é mais importante o processo de *subjectivação* da acção do que propriamente a publicitação da consecução dos objectivos da acção.

Quadro 8 – Representação sobre a opinião dos amigos não-escuteiros sobre o escutismo
(Em Percentagem)

	Drave 2001	Idanha 2007
1. Não passa de um grupo de jovens ligados à Igreja	8,6	9,8
2. É apenas uma forma de ocupar os tempos-livres	13,8	12,7
3. Um grupo de jovens sempre disposto a prestar bons serviços à comunidade	12,8	15,6
4. Uma associação de juventude com um grande papel educativo	7,4	4,9
5. Uma organização de juventude interessante, mas que é pena estar ligada à Igreja	20,4	17,6
6. Uma associação juvenil com destaque na educação ambiental	2,2	1,0
7. Um grupo de <i>meninos sonsinhos</i>	4,9	14,1
8. Um grupo de rapazes e raparigas que anda sempre de mochila às costas	9,6	12,2
9. Um grupo de jovens que por vezes organiza actividades culturais e recreativas	5,4	6,8
10. Outra	4,9	5,4
11. Não sabe / Não responde	9,9	---

Fonte: Inquérito por questionário aos caminheiros do Corpo Nacional de Escutas (2001, 2007)

E se o que acabámos de dizer nos parece claro, mais ainda se torna com a leitura do quadro 9. Solicitando aos caminheiros que indicassem o contributo do escutismo para a construção de uma sociedade melhor, os resultados apontaram de forma vincada para o item que referia “a formação moral e

cívica dos jovens”, secundado, a alguma distância, pela valorização do item “o desenvolvimento de cidadãos activos e participativos” (18,7%). Poder-se-iam ainda apontar os contributos que sublinharam “a metodologia pedagógica e educativa criada por Baden-Powell” e “a construção do espírito de fraternidade entre os povos” (10,3%), o que por si só reflecte o reconhecimento dos valores fundacionais do escutismo para uma concepção de sociedade mais justa e mais humana. No fundo, pelo menos do ponto de vista da verbalização dos valores, denota-se uma interiorização bem sucedida da matriz axiológica do escutismo e a actualização quotidiana das propostas educativas enunciadas há um século pelo fundador deste movimento juvenil.

**Quadro IV – Contributos do escutismo para a construção de uma sociedade melhor
(Em Percentagem)**

Contributos mais significativos	Drave 2001	Idanha 2007
1. A formação moral e cívica dos jovens	35,0	32,1
2. A consciência ambiental e a preservação da natureza	5,2	6,0
3. Aprofundamento do sentido da solidariedade	3,7	7,7
4. Responsabilização dos jovens na vida democrática do país	1,7	1,3
5. O desenvolvimento de cidadãos activos e participativos	18,7	20,5
6. O preenchimento de algumas lacunas educativas da escola	1,2	1,7
7. O desenvolvimento saudável das aptidões físicas dos jovens	--	0,4
8. A construção do espírito de fraternidade entre os povos	10,3	9,0
9. A aposta na valorização dos jovens face aos "perigos" que os ameaçam	6,9	5,1
10. A metodologia pedagógica e educativa criada por B.P.	11,6	15,0
11. O aprofundamento da relação dos jovens com Deus	1,2	0,4
12. Outra	0,7	0,9
13. Não sabe/ Não responde	3,7	6,0

Fonte: Inquérito por questionário aos caminheiros do Corpo Nacional de Escutas (2001, 2007)

5. Conclusão

Situadas numa encruzilhada cada vez mais complexa de contextos de educação, as trajectórias de socialização dos jovens na actualidade deixaram de estar confinadas estritamente aos espaços-tempo da família e da escola, fragmentando-se por uma multiplicidade de influências, de constrangimentos, de modelos referenciais de acção, e tornando, por conseguinte, menos linear o processo de desenvolvimento pessoal e social da *juventude*. Sujeitos a uma grande diversidade de referenciais simbólicos, normativos e axiológicos, os percursos de vida dos jovens tornaram-se mais sinuosos, ou, na óptica de José Machado Pais (2001), mais *labirínticos*, exigindo um exercício de deliberação permanente por parte destes actores-sujeitos, colocados *à prova* pelas diversas tensões emergentes dos mais diversos contextos de acção.

Mas se este quadro de referência teórica parece ajustar-se à compreensão do quotidiano dos jovens, as suas potencialidades analíticas multiplicam-se ainda mais quando elegemos como contexto de investigação os espaços-tempo de educação não-escolar (não-formal e informal). Com efeito, dadas as especificidades e as dinâmicas inerentes a estes contextos de socialização, muito centradas na ideia da educação *pela e na acção* (como é o caso do escutismo), a exploração dos efeitos educativos e formativos destes dispositivos, a partir da apreensão do processo de construção da experiência social dos jovens, impõe-se naturalmente ao investigador como uma grelha de leitura do real. Desde logo, porque nos permitem entender o modo como os jovens gerem subjectivamente as várias lógicas de acção coexistentes nos vários contextos de educação não-escolares, as incorporam na estrutura das suas representações e as praticam na vida quotidiana. A exploração deste complexo processo de desenvolvimento pessoal e social dos jovens, exige, todavia, um trabalho de reconstituição dos sentidos por estes conferidos às diferentes lógicas em confronto na vida social: a lógica da *integração* prevalecente nos contextos de socialização primária, a lógica *estratégica*, dominante sobretudo no mundo escolar e no mundo do trabalho, e a lógica da *subjectivação*, presente em qualquer um dos contextos de socialização (cf. Dubet, 1996).

A eleição do movimento escutista como um contexto juvenil de educação não-escolar constituiu um passo decisivo para a operacionalização empírica de alguns destes pressupostos, na medida em que incorpora na sua ideologia educativa um modelo pedagógico activo assente na valorização da acção e das experiências sociais, de certo modo contrastando com os valores e a ideologia dominante difundida nas sociedades modernas (através da escola, da família, do mundo do trabalho, etc.). O escutismo apresentou-se-nos como um contexto regido por lógicas mais voltadas para a *integração* e para a *subjectivação*, já

que visam a *conscientização* do sujeito em relação a valores centrais da condição humana (como a paz, a solidariedade, a entre-ajuda, o respeito pela vida humana e animal), em contra-corrente com as tendências sociais essencialmente regidas por lógicas mais *estratégicas*, assentes nos valores da competição, do individualismo, da *performance*, entre outros.

Estas tendências, emergentes da leitura dos resultados de dois inquéritos por questionário (2001 e 2007), carecem, contudo, de um aprofundamento a partir de um plano de análise mais qualitativo, que contemple, por exemplo, as biografias dos actores e permita situar a *experiência escutista* no desenvolvimento da cidadania democrática. Não obstante este reparo metodológico (e epistemológico), as representações sociais sobre a importância dos vários contextos educativos na formação e educação dos escuteiros (a família, os grupos de amigos, a escola, o escutismo, a igreja, o clube / associação desportiva e a associação cultural / ambiental) denunciaram uma visão clara sobre a centralidade do movimento escutista no desenvolvimento integral dos jovens: não só reconheceram ser o contexto mais importante nos domínios ético e moral (a par da família) como igualmente o era no domínio relacional. Em sentido contrário, à escola apenas reconheceram um valor importante no domínio intelectual (cognitivo), ocupando mesmo o penúltimo lugar nas vertentes mais socializadoras da educação.

Esta clarividência representacional tornou-se ainda mais evidente quando os caminheiros se pronunciaram sobre a visão comparada de escola e de escutismo. Não só voltaram a reforçar a ideia de que a escola assume uma função essencialmente instrutiva, como puseram realçar as virtudes do modelo pedagógico e educativo escutista no que respeita ao desenvolvimento de valores e de saberes-fazer, sobretudo quando confrontado com o modelo escolar. Mas o que mais ressaltou dos sentidos das respostas foi uma demarcada convicção de que o processo de educação dos jovens não se restringe apenas às aprendizagens adquiridas nas esferas escolares, sendo justamente fora da escola que se encontravam os contextos mais propícios ao desenvolvimento pessoal e social. Aliás, a crítica dirigida à função democratizadora da escola, designadamente nos planos da igualdade de oportunidades, da inclusão de minorias raciais e étnicas, no combate às desigualdades sociais, veio confirmar a presença nestes jovens de uma vincada consciência sobre a importância dos valores humanos e democráticos, tanto ao nível do desenvolvimento pessoal e social como no plano mais vasto da sociedade. A aprendizagem da democracia assume, assim, no escutismo, contornos muito específicos e que a distingue da que ocorre noutras instituições educativas: *vive-se* na patrulha, na secção, no agrupamento, no âmbito das actividades de ar livre e na natureza.

6. Referências Bibliográficas

- Baden-Powell, Robert (1908). *B-P's preface to the first Scout Handbook. Scouting for boys*. Retirado em Novembro 3, 2004 de http://www.gaelwolf.com/gaelwolf/b-p_pref.html.
- Baden-Powell, Robert (1976). *O Auxiliar do chefe escuta*. Lisboa: Edições Flor de Lis / Corpo Nacional de Escutas.
- Baden-Powell, Robert (1977). *Escutismo para rapazes. Manual de educação cívica pela vida ao ar livre* (5ª ed.). Venda Nova/Amadora: Editorial IBIS, Lda./Corpo Nacional de Escutas.
- Bureau Mondiale du Scoutisme (1999). *Le scoutisme un système éducatif*. Genebra: Bureau Mondial du Scoutisme.
- CNE (1993). *Metodologia Educativa da IV Secção — Caminheiros* (2ª ed.). Lisboa: Corpo Nacional de Escutas/ Divisão Pedagógica Nacional.
- CNE (1994). *Coeducação. Manual do Dirigente 9*. Lisboa: Corpo Nacional de Escutas.
- Dubet, François (1996). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dubet, François, & Martucelli, Danilo (1996). *A l'école: Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Gauthé, Jean-Jacques (2007). *Les scouts*. Paris: Le Cavalier Bleu Editions.
- Jeal, Tim (2001). *Baden-Powell: Founder of the boy scouts*. New Haven/Londres: Yale Nota Bene/Yale University Press.
- Mayor, Federico (1995). *Guidisme et scoutisme, une culture de la paix*. Discours du Directeur-Général de l'UNESCO dans la Conférence européenne du guidisme et du scoutisme. Salzburg. Retirado em Novembro 3, 2004 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001008/100851f.pdf>
- Opie, Frank (1999). *Escuteiro Global. Um Escutismo para a Natureza e o Ambiente* (2ª ed.). Lisboa: Corpo Nacional de Escutas.
- Pais, José Machado (2001). *Ganchos, tachos e biscates. Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar.

Palhares, José Augusto (2004). *Jovens, experiência social e escutismo. Contributo para uma sociologia da educação não-escolar*. Tese de doutoramento em educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Pryke, Sam (1998). The popularity of nationalism in the early British Boy Scout movement. *Social History*, 23(3), 309-324.

Rosenthal, Michael (1986). *The character factory: Baden-Powell and the origins of the boy scout movement*. Londres: Collins.

Sennett, Richard (1998). *A Corrosão do carácter: As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar.

Springhall, John (1977). *Youth, empire and British society: British youth movements, 1883-1940*. Londres: Croom Helm.