

## **CONCLUSÃO**

Desde o início desta dissertação que o enfoque sobre a acção e a experiência social se afigurou heurísticamente pertinente para a compreensão sociológica dos percursos dos jovens em contexto de educação não-escolar. Podemos resumir esta convicção em duas ideias fundamentais: em primeiro lugar, as noções de acção e de experiência social são elas próprias estruturantes do campo de educação não-escolar, constituindo mesmo a sua essência ontológica; em segundo lugar, a *condição social* dos jovens remete-nos justamente para a prevalência de múltiplas lógicas de acção e de experiências sociais vivenciadas nos mais diversos contextos de socialização / educação. Ao mesmo tempo *sujeito* e *objecto* de análise teórica e empírica, a acção social representada a partir deste duplo estatuto exigiu o desenvolvimento de um exercício de revisão crítica dos principais paradigmas sociológicos, essencialmente para compreender e, na medida do possível, reconstituir os diversos sentidos e estatutos conferidos à dimensão da *práxis* social no campo mais vasto da Sociologia da Educação.

Uma primeira viagem analítica realizada aos postulados teóricos da sociologia clássica, permitiu confirmar a presença hegemónica de uma concepção de actor e de acção social subjugada à representação mais vasta de sistema social e, por conseguinte, perspectivada mais como uma derivação lógica de uma dada configuração social do que uma esfera dotada de dinâmicas e regularidades próprias. Ao proclamar-se a identificação do

actor com o sistema, o campo da acção era percebido fundamentalmente como um efeito supra-estrutural e social, cujos sentidos visavam exclusivamente a integração funcional num quadro de valores e orientações constitutivas da ideia de Sociedade. A partir do momento em que a ideologia da integração e coesão social se expande aos mais diversos níveis da vida social, transformando-se ela própria numa dimensão estruturante do conhecimento sociológico, o desenvolvimento de um paradigma teórico centrado essencialmente nas dinâmicas de reposição da ordem, do consenso e da integração sociais, traduz bem o quanto o conhecimento científico reflecte e reproduz o contexto político-ideológico dominante. E nesta lógica de raciocínio, a educação, e muito particularmente a instituição escolar, representava uma esfera central na socialização dos jovens nos valores sociais dominantes e consensualmente aceites como legítimos.

Entre os vários autores analisados no domínio da sociologia clássica, dedicámos uma particular atenção aos trabalhos de Max Weber, não propriamente pelo seu estatuto de autor fundador da sociologia, nem tão pouco pela vastidão e reconhecida pertinência teórica da sua obra, mas sobretudo pelo seu pensamento seminal no domínio da acção social. Weber introduz na análise sociológica uma componente de natureza mais interpretativa e compreensiva dos fenómenos sociais, ao propôr como principal recurso metodológico, uma análise de tipo indutiva: num primeiro momento tornava-se necessário a compreensão dos sentidos da acção individual e social para, posteriormente, se entender as relações sociais contextualizadas em unidades sociais mais vastas, como os agrupamentos, as classes, os partidos, as associações, entre outras organizações de diversos tipos. O enfoque weberiano revelou-se também uma perspectiva menos funcionalista do social, sobretudo quando se destacam os diferentes contextos de socialização em curso nas sociedades modernas (*socialização comunitária* e *socialização societária*), associados aos diferentes sentidos de acção visados pelos actores, que podem não convergir totalmente para a

ideia de integração social. Mais do que uma unidade entre o sistema e o actor, depreendemos do pensamento weberiano uma primeira tentativa de compreender os processos de *emancipação* do actor em relação ao sistema. E neste ponto partilhamos a leitura de A. S. Silva quando se reporta à concepção weberiana de actor e de sistema nos seguintes termos: “os indivíduos não são, pois – como o programa durkheimiano deixava entrever –, consequências das estruturas e dos processos colectivos; pelo contrário, são os seus únicos criadores e os seus únicos alicerces” (Silva, 1988: 50). Se, por um lado, os trabalhos de Max Weber emergem num contexto histórico marcado pela afirmação da sociologia clássica, e neste sentido contribuíram para a sua consolidação; por outro lado, a originalidade do seu enfoque teórico-epistemológico antecede e desencadeia a crise do próprio paradigma clássico da sociologia.

Os fundamentos apontados para o estilhaçamento da sociologia clássica e o concomitante desenvolvimento de novas correntes teóricas, veio colocar a acção e os actores no centro de análise sociológica, tornando-se não só um *objecto* de estudo privilegiado, mas sobretudo um *sujeito / agente* despoletador de novos caminhos teóricos no campo científico da sociologia. Dado estarmos em presença de diferentes olhares sobre a acção, os actores e as suas relações com os sistemas sociais – não obstante aqueles diferentes *olhares* estarem ancorados na mesma ideia de separação entre ambas as esferas –, o registo que adoptamos na primeira parte do capítulo terceiro pautou-se mais por preocupações recenseadoras do que analítico-interpretativas.

Todavia, sempre que nos deparámos com um autor, uma teoria ou uma corrente cujos pressupostos pareciam desafiar o nosso objecto de estudo, não hesitámos em avançar para uma leitura mais atenta das respectivas propostas analíticas. Podemos salientar como exemplos de referência a análise dedicada às obras de Max Weber, de Peter Berger e Thomas Luckmann, de Erhard Friedberg, de Anthony Giddens, e de uma forma mais expressiva, a *sociologia da experiência* desenvolvida por

François Dubet. Esta última proposta, tendo constituído a nossa principal fonte de inspiração teórica, mereceu, por conseguinte, uma atenção privilegiada no que respeita à noção de *experiência social*, à forma de a apreender analítica e empiricamente, e por fim, à conceptualização das diferentes lógicas de acção presentes no quotidiano dos actores. Sem que constituísse uma referência teórica hegemónica, a *sociologia da experiência* a partir de François Dubet representou um contributo significativo para o estudo dos jovens em contexto de educação não-escolar. A riqueza heurística desta proposta residia, justamente, na possibilidade de mobilização de uma heterogeneidade de lógicas de acção (inspiradas em Max Weber), no carácter reflexivo da acção e na natureza subjectiva da actividade humana. Estes três princípios estruturantes da noção de experiência social pareceram-nos nucleares para a compreensão dos percursos juvenis em contextos de educação não-escolar.

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, 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. E neste sentido, o estudo dos *projectos de vida* dos jovens não pôde dispensar um enfoque privilegiado sobre a construção da sua experiência social, repondo assim toda a centralidade analítica no trabalho reflexivo dos sujeitos, na essência das suas subjectividades e na forma de inteligibilidade das tensões do mundo circundante.

Mas se este quadro de referência teórica parecia ajustar-se à compreensão do quotidiano dos jovens, as suas potencialidades analíticas multiplicaram-se ainda mais quando elegemos como contexto de investigação os espaços-tempo de educação não-escolar. 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, impunha-se naturalmente ao investigador como uma grelha de leitura de valor inquestionável. Desde logo, porque nos permitia entender o modo como os jovens geriam subjectivamente as várias lógicas de acção coexistentes nos vários contextos de educação não-escolares, as incorporavam na estrutura das suas representações e as praticavam na vida quotidiana. A exploração deste complexo processo de desenvolvimento pessoal e social dos jovens, exigia 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. Nesta linha de raciocínio, o objectivo nodal desta investigação residiu na compreensão dos processos de construção da experiência social dos jovens, na forma como estes viviam as múltiplas tensões do quotidiano e, neste sentido, as reconduziam para a afirmação do seu *lugar* entre os vários *mundos* de que faziam parte. No núcleo da investigação encontrou-se o *elo* fundamental que permitiu repensar e debater a natureza da ligação do sujeito ao sistema, ou se quisermos, do actor (jovem em processo de *maturação* pessoal e social) à estrutura (contextos formais, não-formais e informais de socialização).

A eleição de um contexto juvenil de educação não-escolar específico constituiu um passo decisivo para a operacionalização empírica de alguns dos pressupostos teóricos que acabávamos de desenvolver. O movimento

escutista afigurou-se, desde o início deste trabalho como um contexto desafiador de algumas das nossas hipóteses (implícitas) de trabalho, entre muitas das razões que apontámos no capítulo terceiro, por incorporar na sua ideologia educativa um modelo pedagógico activo assente na valorização da acção e das experiências sociais. Mais a mais, interessava-nos um contexto cuja matriz axiológico-normativa de referência contrastasse com os valores e a ideologia dominante difundida nas sociedades modernas (através da escola, da família, do mundo do trabalho, etc.), de forma a permitir captar com maior expressividade o modo pelo qual os jovens integram, gerem e sintetizam as diferentes lógicas e tensões de que são alvo. E assim, o escutismo correspondia a estes pressupostos, na medida em que representava um contexto regido por lógicas mais voltadas para a *integração* e para a *subjectivação*, já que visava 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 de sentido contrário aos defendidos por aquele movimento juvenil.

Perante um vasto e diversificado conjunto de dados recolhidos através da administração de um inquérito por questionário a uma amostra de 406 escuteiros (caminheiros), organizámos a sua apresentação e debate em torno de quatro vectores fundamentais: em primeiro lugar, procedemos à caracterização do perfil social dos escuteiros inquiridos; em segundo lugar, analisámos os seus percursos no movimento escutista, onde destacámos as formas de experiência social da metodologia pedagógica do escutismo; em terceiro lugar, debruçamo-nos sobre as representações sociais destes jovens em torno da educação escolar e não-escolar, do trabalho e do emprego, das imagens sociais da juventude, do processo de globalização, da religiosidade; e por último, explorámos os sentidos das suas práticas sociais. Enquanto os dois primeiros vectores de análise

permitiram introduzir o leitor nas especificidades e dinâmicas pedagógicas do movimento e da forma como os jovens o vivem, experienciam e lhes conferem sentido no quadro mais vasto do seu projecto de vida, por sua vez, as rubricas dedicadas às representações e às práticas dos escuteiros revelaram-se cruciais para a discussão dos nossos propósitos investigativos, nomeadamente no que respeita aos efeitos educativos deste contexto particular de educação não-escolar.

Atendendo a que nos encontrávamos em presença de um grupo de jovens escolarizados (em maioria estudantes universitários) e pertencentes a estratos sócio-económicos intermédios, interessava indagar os sentidos dominantes atribuídos ao percurso no escutismo e o papel que este exercia nas suas vidas, designadamente num momento marcado pela *transição* destes jovens para o *mundo dos adultos*. Simultaneamente protagonistas de uma longa e intensa *carreira* escolar e actores-sujeitos de um contexto de educação não-escolar, a forma como estes jovens construíam subjectivamente a sua *história de vida* teria que reflectir de forma significativa os efeitos de socialização de ambos os contextos educativos, sobretudo quando sabíamos que aqueles apontavam para distintos quadros de referência axiológica e normativa. Não se tratava tanto de identificar o contexto mais valorizado (se a escola ou o escutismo) no desenvolvimento educativo dos jovens, mas tão-somente de analisar os mecanismos pelos quais estes escuteiros construíam a sua narrativa de vida. Enfim, e por outras palavras, como viviam subjectivamente as tensões e o sentimento de dilaceração entre, pelo menos, dois mundos: o mundo da instrumentalidade económica, dominado pelas lógicas sistémicas da *estratégia*, da competitividade e do individualismo; e o mundo da cultura, das identidades vividas e experienciadas, mais directamente conectado com as lógicas da *integração*.

As representações sociais sobre a importância dos vários contextos educativos na formação e educação dos inquiridos (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. Estaremos em presença de uma representação específica dos jovens caminheiros, em grande medida denunciadora dos efeitos de uma longa socialização no movimento, voltada para as dimensões mais éticas e relacionais da educação, ou então, significarão estes resultados um processo de *conscientização* dos jovens, mais ou menos racionalizado, em relação às várias valências pedagógicas inerentes aos distintos contextos educativos aqui presentes? Em qualquer dos casos, pareceu-nos evidente que este grupo juvenil detinha uma considerável capacidade de discernimento das diferentes contribuições educativas desempenhadas pelas diversas instâncias de interacção, determinando o seu lugar e o seu estatuto no quadro mais vasto do seu desenvolvimento educativo.

Esta clarividência representacional tornou-se ainda mais clara 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 em evidência 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, aliás, 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. E o reflexo desta predisposição para a adesão a uma ética social faz-se sentir, igualmente, nas representações sobre o trabalho e nas expectativas que depositam na actividade profissional. A proximidade em relação à forma de Estado-providência parece evidente quando se objectiva a integração no mercado laboral, jogando aqui a educação um papel determinante, como uma mais-valia competitiva. Neste caso, o seu horizonte representacional tende já a incorporar a ideia de uma *aprendizagem ao longo da vida* e a sublinhar os benefícios das novas tecnologias da informação à luz do processo de globalização, muito embora tal não signifique, pelas razões apontadas, o cenário da individualização dos vários projectos de vida.

Perante o que acabamos de escrever e no momento em que nos preparamos para encerrar este texto, fica-se com a sensação que seria necessário acompanhar a "Partida" destes jovens do escutismo e o seu confronto com as várias estruturas sociais do quotidiano, nomeadamente quando estiver em jogo a integração no mundo adulto. Será ou não perene a *experiência escutista* como sistema de valores com significado nos diversos percursos de vida?

Falamos aqui de *experiência escutista*, no quadro mais vasto da *experiência social* dos jovens. Esta última desenvolveu-se teoricamente por referência ao contexto escolar, mas não só, em cenários marcados por alguma coercitividade, em que o peso da estrutura tende a constranger de forma mais vincada a acção. No caso da experiência escutista, esta tende a transbordar para outros quadros significativos da vida, procurando dar

expressão à ideia de uma "cidadania activa". Como admitimos algures neste texto, a passagem pelo escutismo pode-se, mesmo, revelar decisiva no enfrentamento do jovem com os condicionalismos da vida adulta. E neste sentido, as estruturas do movimento, por ser voluntário, tendem a não impôr constrangimentos tão decisivos à esfera da acção, havendo neste caso lugar para uma maior consolidação das lógicas de integração e de subjectivação. No caso da escola, onde a estrutura tende a coartar as possibilidades da acção, prevalecem as lógicas da estratégia, estando os actores mais propensos para a individualização e para uma participação mais calculista, logo mais resistentes às imposições de orientações agregadoras da acção. Sendo a educação um processo de auto-educação na lógica de Dubet, então, sendo o escutismo um movimento que a adopta como metodologia, na acção e pela acção, compreende-se deste modo as respostas dos caminheiros quando tendem a valorizar as aprendizagens proporcionadas por este contexto de educação não-escolar.