

CAPÍTULO III

PARADIGMAS TEÓRICOS DA ACÇÃO: DA SOCIOLOGIA DA ACÇÃO À SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA SOCIAL

1. A reversibilidade do actor e do sistema
2. A apreensão subjectiva da acção em Max Weber
3. A crise da sociologia clássica: o actor *contra* o sistema
 - 3.1. As noções de *prática* e de *habitus* em Pierre Bourdieu
 - 3.2. A ideia de construção social da realidade em Peter Berger e Thomas Luckmann
4. A expansão dos paradigmas da acção
 - 4.1. O eixo da *comunicação*: a acção é interacção e a acção é linguagem
 - 4.2. O eixo da *racionalidade*: a acção é estratégia e a acção é utilidade
 - 4.3. A teoria da "acção social histórica" de Alain Touraine
 - 4.4. A "dualidade da estrutura" de Anthony Giddens
5. A noção de "experiência social" de François Dubet
 - 5.1. Os princípios constitutivos da "experiência social"
 - 5.2. As operações analíticas no estudo da "experiência social"
6. A educação não-escolar dos jovens no quadro da sociologia da acção
 - 6.1. A multilogicidade do campo não-escolar
 - 6.2. A centralidade analítica da "experiência social" na educação não-escolar dos jovens
 - 6.3. O movimento escutista como contexto juvenil de educação não-escolar

Ah, morrer, dormir, talvez sonhar

Mas então

Que outros sonhos virão?

Morrendo, vivendo, dormindo

Talvez que sonhando...

Sérgio Godinho, *Domingo no Mundo*, 1997

O estudo da acção individual, social ou colectiva pode inscrever-se (e inscreve-se frequentemente) na matriz de conhecimentos da Teoria Sociológica. Neste sentido, a acção humana foi adquirindo, ao longo do percurso de construção do conhecimento sociológico, diferentes acepções, estatutos epistemológicos e ontológicos, de acordo com os vários paradigmas teóricos emergentes. Desde a sociologia clássica até à moderna sociologia contemporânea, o enfoque nos sentidos da actividade humana tem reflectido as diversas condições teóricas e sociais do conhecimento e, neste sentido, a acção pode ser entendida simultaneamente como *objecto* analítico dependente de diversas modelações teóricas e como *sujeito / agente* despoletador de novas interrogações e sentidos paradigmáticos. Enquanto *objecto*, a acção social recobre um conjunto vasto e diversificado de significações ancoradas em distintos paradigmas teóricos. Referenciada a este quadro de fundo, a acção

social na versão *sujeito / agente* adquire um protagonismo crescente, sobretudo a partir da década de sessenta e setenta do século passado, quando se torna ela própria um campo teórico desafiador dos pressupostos fundacionais da sociologia clássica.

Representando dois eixos de análise indissociáveis, focaremos ao longo deste capítulo alguns dos seus desenvolvimentos teóricos, nomeadamente, as principais correntes sociológicas que contribuíram para a abordagem da acção social e, num registo distinto — a que daremos particular destaque —, os desafios de natureza teórica e epistemológica colocados pela designada corrente da sociologia da acção. Esta primeira incursão analítica e interpretativa em torno da *agência* humana constituirá o móbil para uma posterior articulação com as problemáticas da educação não-escolar e da juventude.

1. A reversibilidade do actor e do sistema

No quadro de uma ampla e representativa tradição sociológica, marcada pelas obras de autores como E. Durkheim, T. Parsons e N. Elias, a noção de acção social funde-se na própria concepção de sistema, de sociedade, de Estado-nação. Completamente integrado no sistema, o actor desenvolve a sua acção em sentido convergente, reproduzindo as normas e os valores socialmente institucionalizados através de uma interiorização cultural e normativa dos respectivos papéis e funções sociais. Ao longo das várias obras de Émile Durkheim sobressai uma noção de actor social essencialmente como sujeito da integração, assente na interiorização (entendida como vocação, imperativo moral ou subjectivação) do sistema considerado como um facto social externo que se impõe ao indivíduo de forma coercitiva. A natureza supra-individual da sociedade, que transcende a mera soma de acções humanas — concepção especialmente patente nas primeiras obras de Durkheim (na *Divisão do Trabalho Social* I e II, 1977, 1984a [ed. original em 1893] e no *Suicídio*, 1982 [ed. original em 1897]) —

constitui uma pressuposição teórica e epistemológica central no pensamento deste autor, a partir da qual se podem compreender as significações atribuídas à acção humana.

Sendo a sociedade encarada como uma ordem superior que transcende o mero registo individual, conferindo-lhe um lugar e um sentido social, a questão da solidariedade adquire um valor analítico central no pensamento de Durkheim, na medida em que permite uma maior inteligibilidade da articulação entre as duas ordens (social e individual) no processo de construção das sociedades. Convertendo-se numa espécie de cimento das relações sociais, a solidariedade social constitui um dispositivo teórico-conceptual a partir do qual o autor distingue dois tipos de sociedades: a sociedade primitiva, regulada pela "solidariedade mecânica", e a sociedade moderna, alicerçada na "solidariedade orgânica" (Durkheim, 1977, 1984a). A estes dois tipos de sociedade, o autor faz corresponder distintas formas de articular as esferas do social com as dimensões do individual, elegendo como marcos de referência, respectivamente, a instituição religiosa e a instituição educativa.

Na sociedade primitiva, a "solidariedade mecânica" é garantida e permanentemente reforçada pela crença na superioridade de uma consciência colectiva, suportada por um conjunto de crenças, valores e práticas religiosas. Numa das suas últimas obras (*As Formas Elementares da Vida Religiosa*, 2002a [ed. Original em 1912]), Émile Durkheim analisa o papel que a instituição religiosa exerce na legitimação da ordem social, sobretudo quando as dimensões sagradas adquirem um valor imanente e transcendente à vida individual, transformando-se (e confundindo-se) com formas de sublimação do próprio grupo social. E de acordo com esta pressuposição, os sentidos da acção individual fundem-se numa espécie de culto da divindade (que se confunde com o culto da própria sociedade), convertido num conjunto de normas, de comportamentos e de preceitos morais que articulam e integram o social (o sagrado) e o individual (o profano).

Com o advento da sociedade moderna, a divisão do trabalho (e a sua especialização funcional) e a consequente segmentação social contribuíram para um afastamento progressivo entre a consciência individual e o sentido colectivo da sociedade. A crescente diferenciação social e o avanço do processo de secularização da sociedade, ao mesmo tempo que promoveram a desmistificação da relação com o mundo do social, dificultaram correlativamente a conciliação entre a esfera da acção individual e o desenvolvimento de sentimentos de adesão ao colectivo. E é no âmbito desta preocupação de fundo, aqui só tão levemente esboçada, que Durkheim, já no final da sua vida, dedicará algumas reflexões sociológicas (postumamente publicadas em 1925 sob o título de *L'Éducation Morale*)¹ sobre a importância da educação moral para o desenvolvimento e reposição da integração e coesão social.

Conceptualizado como uma dimensão indissolúvel do social, o princípio da moralidade proposto por Durkheim assenta sobretudo no reconhecimento de valores, comportamentos e ideais colectivos, incorporados num projecto global e perene e, como tal, passíveis de suscitar adesão e mobilização das forças colectivas. A concretização destas finalidades integradoras passaria pela existência de uma autoridade moral, consubstanciada numa instituição social a que o autor confere uma relevância especial – o sistema escolar.

Abordada como um fenómeno eminentemente social, a educação não deixará de reflectir os múltiplos condicionalismos políticos, económicos e culturais do seu contexto de produção (conforme os pressupostos durkheimianos estabelecidos em 1895 em *As Regras do Método Sociológico*), conciliando por conseguinte uma dupla função cultural: a

1

A obra em que nos apoiámos, em termos de leitura, foi uma tradução espanhola da 1ª edição póstuma de *L'Éducation Morale* (1925), publicada recentemente em castelhano pelas Ediciones Morata, S. L., em 2002b, com o título *LA Educación Moral*. Esta publicação conta ainda com um excelente "Prólogo a la edición española" assinado por Félix Ortega.

homogeneização dos traços culturais mais genéricos que permitem a integração do ser social e a *diversificação* de acordo com os distintos padrões sócio-culturais inerentes aos diferentes círculos sociais de pertença, possibilitadores da integração e da autonomização do ser individual. É nesta perspectiva que se inscreve a clássica definição de educação elaborada por Durkheim² (2001, em *Educação e Sociologia*, edição original em 1922), alicerçada na ideia fundamental de "ideal de homem" cuja natureza é ao mesmo tempo una e diversa, isto é, se por um lado o "ideal de homem" é aparentemente igual para todos os cidadãos, por outro lado, diferencia-se consoante as especificidades dos meios sociais:

"Assim, é a sociedade, no seu conjunto, e cada meio social em particular, que determinam este ideal que a educação realiza. A sociedade só pode subsistir se existir entre os seus membros uma homogeneidade suficiente; a educação perpetua e reforça esta homogeneidade fixando com antecedência na alma da criança as similitudes essenciais que a vida colectiva exige. Mas, por outro lado, sem uma certa diversidade, qualquer cooperação será impossível: a educação assegura a persistência desta diversidade necessária ao diversificar-se e especializar-se ela própria" (Durkheim, 2001: 51)

Mais do que um facto social a educação adquire assim um valor e uma natureza essencialmente morais, na medida em que pressupõe o reconhecimento da superioridade dos fins sociais (consubstanciados em diversas regras e normas específicas) em relação às pulsões do foro

2

Após uma reflexão sobre os pressupostos e as funções da educação, Durkheim chega à "fórmula" seguinte: "A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objecto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio especial ao qual está particularmente destinada" (Durkheim, 2001: 52).

meramente individual³. A educação como agência de desenvolvimento da integração normativa e moral não só permite repensar a consciência individual como passa a constituir a própria condição da vida individual e social. E na óptica deste mesmo autor, somente o sistema escolar público (separado da igreja e da esfera familiar) poderia garantir, a nível planetário, a construção de valores e ideais sociais adequados às novas exigências e desafios colocados pelas sociedades modernas:

"Mas, apesar de todas as dissidências, tem havido até hoje, na base da nossa civilização, um certo número de princípios que, implícita ou explicitamente, são comuns a todos ou, pelo menos, que poucos ousam negar abertamente e face a face: respeito pela razão, pela ciência, pelos ideais e sentimentos que estão na base da moral democrática. O papel do Estado é esclarecer esses princípios essenciais, fazê-los ensinar nas suas escolas, velar para que em nenhum lugar as crianças os ignorem, e para que em todo o lado se fale deles com o respeito que lhes é devido" (Durkheim, 2001: 62).

Sem pretendermos resumir aqui a tese durkheimiana sobre a importância de uma educação moral, racional e laica para a promoção da coesão das sociedades, a ênfase colocada no dever, no bem, na autonomia e no espírito de disciplina, enquanto componentes centrais daquela moral racional, sugere-nos contudo uma certa fusão entre este domínio, a própria dinâmica da vida social e a estrutura do sistema escolar. Este último, devido às suas características políticas, organizativas, culturais e pedagógicas representaria a única instituição socialmente legitimada com autoridade moral para desenvolver indivíduos morais e sociais, suficientemente

³ Realçando a ideia de que a educação cria no homem um ser novo, Durkheim (2001: 54) afirma que "é preciso que, pelas vias mais rápidas, ao ser egoísta e a-social que acaba de nascer, ela sobreponha outro, capaz de levar uma vida moral e social. Eis a obra da educação, e a percebemos de toda a sua grandeza".

fortalecidos do ponto de vista da interiorização do social para combaterem as condições "anómicas" típicas de um individualismo moderno exacerbado. No seguimento do pensamento de Durkheim, a acção humana apresenta-se essencialmente como um processo de socialização, sendo reduzida aos processos que a determinam na própria consciência do indivíduo. Ou seja, o indivíduo é progressivamente identificado com o sistema mediante todo um processo de interiorização das normas, das crenças e dos valores. Como consequência desta fusão, o sentido ontológico de acção social dilui-se, adquirindo um estatuto mais ou menos difuso dependente do nível e da forma de participação social dos actores ou, então, dos sinais da lógica interna de funcionamento do sistema social.⁴ Este princípio da integração, sendo uma proposição fundacional do pensamento durkheimiano, acabou por se tornar uma referência clássica, alvo de sucessivos desenvolvimentos e reformulações por diversos autores durante o século XX.

Augusto Santos Silva representa em Portugal um dos poucos autores que estudou criticamente o pensamento de Durkheim, tendo resumido a sua tese à proposição fundamental de que "os estados individuais não explicam os factos sociais mas os factos sociais explicam em grande parte os estados individuais". Quando se questiona sobre como Durkheim perspectiva a autonomia do social, Silva conclui que as principais obras apontam para a via da integração de uma comunidade moral, entendida como:

4

A este propósito Touraine na sua conhecida obra *O Retorno do Actor* (1996 [ed. original em 1984]), sintetiza de uma forma bastante explícita a concepção de actor subjacente aos desenvolvimentos teóricos da sociologia clássica: "O resultado principal desta natureza da sociologia clássica foi o facto de ter deixado pouco espaço à ideia de acção social. Quanto mais se fala da sociedade, menos se fala dos actores sociais, uma vez que estes são apenas concebidos como portadores dos atributos próprios do lugar que ocupam no sistema social: consoante estejam no centro ou na periferia, em cima ou em baixo, participam mais ou menos nos valores da modernidade. De maneira mais complexa, o seu comportamento é explicado pelo grau de correspondência entre os seus papéis, ou pela forte ou fraca integração dos valores, das normas e das formas de organização da sociedade. [...] Entre a Razão universal e as forças ou ideologias que se opõem a ela, o actor não existe. Daí a necessidade de o formar, de o guiar, de o obrigar até e, se necessário, de o reprimir" (Touraine, 1996: 18-19).

“uma comunidade integrada, que vive do consenso; que é superior aos indivíduos que a formam, na qual eles estão integrados através da internalização das normas e valores colectivos, e na qual participam como agentes sociais na medida em que os seus comportamentos se referenciam – partilham de, são condicionados por – à totalidade social que os integra” (Silva, 1988: 36).

Este dualismo instituído entre totalidade social e personalidade singular (por outras palavras, entre sistema e actor) constitui na óptica de Silva (1988: 36) “o vector mais vulnerável do programa do nosso autor”, ainda por cima se pensarmos que “esse é o alicerce de todo o edifício teórico que construiu”. Dotada de pouca maleabilidade, a teoria de Durkheim parece exagerar na valorização dos consensos, impossibilitando, por conseguinte, a consideração de factores intermédios à totalidade social e à pessoa:

“Esta interpretação conduz a bloqueios inultrapassáveis: à sociedade é concedida uma espécie de primado ontológico; o indivíduo é visto apenas como um suporte de normas e valores colectivos. A sociedade surge assim como uma entidade singular, indiferenciada – e não se vislumbra entre ela e o indivíduo nenhum nível intermédio de análise” (Silva, 1988: 36-37).

A teoria da acção desenvolvida por Talcott Parsons encontra-se, do ponto de vista teórico, numa espécie de cruzamento⁵ entre o pensamento durkheimiano e os pressupostos weberianos. Com efeito, ao dotar a acção humana de intencionalidade e ao conceber o actor como um agente que

⁵ A tentativa de edificar uma visão unificadora e sintética de alguns autores clássicos da sociologia (como foi o caso de Durkheim, Weber e Pareto) tornou a obra de Parsons mais confusa do que esclarecedora e, na óptica de Raymond Boudon (1995: 24) “[...] mais sincrética do que sintética”, sobretudo quando se procurou misturar de uma forma extremamente frágil tradições de pensamento muito distintas, nalguns casos mesmo marcadas por claras oposições intelectuais”. Para uma análise (crítica) mais aprofundada à “teoria da acção social” de Parsons, consultar do mesmo autor um extenso artigo publicado em 1989 na revista *Sociologie et Sociétés*.

articula fins e meios, Parsons aproxima-se dos postulados formulados por Max Weber; por outro lado, ao perspectivar os meios como um conjunto de papéis e normas e os fins como um produto cultural, resultante da interiorização colectiva de valores, o autor acaba por partilhar o estilo durkheimiano no que respeita às ideias de estabilidade e integração social. Esta concepção integradora da acção, marcada pela adequação dos meios aos fins (culturais) remete-nos sobretudo para uma homologia do actor e do sistema, sendo este último concebido exclusivamente em termos de acção (cf. Parsons, 1984 [edição original em 1951]).

Uma breve recuperação dos quatro elementos invariantes da teoria geral da acção desenvolvida por Parsons⁶ permite-nos compreender o sentido integrador, adaptativo e funcional da acção humana: a) a acção está orientada para valores; b) a acção pressupõe uma capacidade de adaptação; c) a acção refere-se a normas que garantem a integração social; d) a acção implica motivação. Ausente de qualquer margem de iniciativa e inovação, a acção humana apenas adquire sentido por referência aos padrões culturais dominantes a que obrigatoriamente tem de se reportar, sendo tão bem sucedida quanto mais depressa e precocemente o actor interiorizar o sistema. Por conseguinte, as noções de papel e de norma (meios) adquirem uma pertinência capital na medida em que representam a institucionalização dos valores (fim), constituindo este conjunto cultural e normativo a pedra angular do sistema social, pois vai ser interiorizado e incorporado na própria personalidade do actor, gerando um processo de identificação deste com a configuração daquele modelo.

Sobre os sentidos da acção colectiva Parsons alerta-nos para o efeito de uma crise provocada por uma mudança social (sobre a estrutura da

6

Recorremos sobretudo à leitura de duas obras produzidas por Parsons, designadamente *O Sistema das Sociedades Modernas* (1974) e *El Sistema Social* (1984) e, igualmente, a um capítulo de livro intitulado *La Clase como Sistema Social: Algunas de sus Funciones en la Sociedad Americana*, publicado em 1959 numa colectânea de textos sobre a *Sociología de la Educación*, organizada por A. Gras.

acção) que não consegue institucionalizar-se. Ao emergir de uma situação de crise, a acção colectiva pode ser ou parecer irracional quando orientada para a busca de valores susceptíveis de reconstruírem a unidade psíquica e emocional dos indivíduos que entretanto se havia perdido. A tentativa de articular a ordem e a mudança, a coesão da sociedade e a autonomia moral do actor parece ter constituído a preocupação de fundo no desenvolvimento de uma teoria geral da acção capaz de conciliar a tensão permanente entre as dimensões da integração e do progresso.

O processo de identificação dos actores com o sistema é, desde cedo, desencadeado a partir de importantes mecanismos de socialização presentes em diversos contextos institucionais. De relevância particular, Parsons destaca o papel primordial da família, dos grupos de pares e da escola na difusão de um modelo reduzido da sociedade adulta que as crianças e os jovens vão incorporando e, por esta via, criando uma relação de identificação com o sistema, ou nas palavras do autor, com os “modelos universalistas” (Parsons: 1976: 57; edição original em 1959). No que respeita ao papel da escola, o autor realça a sua importância na socialização de valores como a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso, a competência, mas de forma particularmente fundamentada, na ideia de classe como sistema de *status*, entendida como um espaço de diferenciação e selecção social, indispensável ao futuro desempenho (pelos jovens) de papéis e funções social e hierarquicamente diferenciados:

“la evaluación del logro y el hecho de que esta se divida entre la familia y la escuela proporcionan no solamente los valores necesarios a la interiorización por el individuo, sino que cumplen igualmente una función de integración esencial para el sistema. La diferenciación de la clase según la dimensión de la realización es inevitablemente una fuente de tensiones, ya que confiere gratificaciones y prerrogativas más importantes a un grupo antes que a outro en el interior del mismo sistema. Esta evaluación común permite, especialmente a los perdedores de la competición, aceptar la diferenciación esencial” (Parsons: 1988: 59).

Nesta linha de pensamento, a socialização desenvolvida na escola confere aos jovens uma nova identidade (mais independente) que tende a transcender a identidade familiar, no sentido em que releva de um *status* diferenciado no interior de um novo sistema, onde a posição ocupada na estrutura formal da classe e no grupo de pares adquire um valor determinante na reconfiguração identitária. Este processo de reconstrução das identidades constitui, na opinião de Parsons, uma etapa decisiva da integração dos jovens no sistema, podendo mesmo ser abalada sempre que se verifiquem tensões contrárias entre o *status* familiar e o *status* escolar, potencialmente desencadeadoras de fenómenos de abandono escolar e de delinquência juvenil.

A recusa por parte da sociologia clássica de uma representação dualista do indivíduo (acção) e da sociedade (sistema) como se duas realidades diferenciadas se tratassem aparece bem explícita no pensamento de Norbert Elias⁷. Ao defender a natureza puramente social do actor, Elias considera pré-sociológico qualquer forma de pensamento dualista e/ou mecanicista, argumentando em contrapartida que o sentido da acção humana não pode ser encontrado fora do indivíduo (na tradição e cultura sociais), mas antes nas regras sociais que ele subjectivamente interioriza tal qual se tratasse de uma obra sua⁸. Neste sentido, o

7 Entre as várias obras produzidas pelo autor, destacamos *O Processo Civilizacional: Investigações Sociogenéticas e Psicogenéticas* (ed. orig. em 1932); *A Sociedade dos Indivíduos* (ed. orig. em 1939); e já em plena década de setenta a célebre obra intitulada *Introdução à Sociologia* (ed. orig. 1970).

8 Norbert Elias no seu livro publicado originalmente em 1970 (*Introdução à Sociologia*), reflecte longamente sobre os perigos inerentes à reificação de conceitos tradicionais, frequentemente suportados por modelos de pensamento social heterónomos do tipo egocêntrico, metafísico (ou mágico-mítico) ou ainda inspirados nos modelos das ciências naturais. Como esclarece o autor, "tal reificação é um encorajamento constante à ideia de que a sociedade é constituída por estruturas que nos são exteriores — os indivíduos — e que os indivíduos são simultaneamente rodeados pela sociedade e separados por uma barreira invisível" (p. 15). Propõe, em contrapartida, "[...] uma visão mais realista das pessoas que, através das suas

desenvolvimento do Ego autónomo e da plena individualidade é o resultado do social interiorizado mediante um processo de socialização puramente emocional, o que implica defender a unidade do actor e do sistema. Isto é, tanto um como outro são percebidos como um processo socialmente construído ao longo do qual o actor interioriza, por via das instituições, os padrões culturais dominantes. A acção humana vista como o reino da liberdade e das escolhas não passa, de acordo com esta linha de pensamento, de um processo socialmente construído através da interiorização do social. E é por referência aos padrões culturais vigentes que o actor inventa, cria e recria modalidades de acção adaptadas à lógica de funcionamento do sistema, agindo de acordo com princípios fundamentais que se transformam progressivamente em categorias do próprio *Ego*. Como consequência, a autonomia individual é percebida, não como uma liberdade efectiva mas tão só como condição da integração social e do longo trabalho de socialização.

Em síntese, a ideia central que percorre a sociologia clássica (pelo menos alguns dos muitos autores aqui referidos), reside na identidade do actor e do sistema, representando a noção de acção o elo essencial de ligação daqueles pólos (cf. Ianni, 1991). No seio desta equação geral, em que “[...] a sociedade é um sistema de acção e a acção resulta da interiorização do sistema pelos actores” (Dubet, 1996a: 50), recheada de equivalências e correspondências mútuas, a tradição sociológica mais clássica acaba por enveredar por interpretações relativamente fechadas e circulares. A ideia de que o indivíduo é tanto mais autónomo quanto mais socializado estiver remete-nos para uma concepção muito particular do social que acabará por constituir um *colete de forças* para a explicação dos

disposições e inclinações básicas são orientadas umas para as outras e unidas umas às outras das mais diversas maneiras. Estas pessoas constituem teias de interdependência ou configurações de muitos tipos, tais como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados. Cada uma dessas pessoas constitui um ego ou uma pessoa, como muitas vezes se diz numa linguagem reificante. Entre essas pessoas colocámo-nos nós próprios” (pp. 15-16).

fenómenos sociais tidos como desviantes e patológicos, como foi o caso das preocupações em torno das questões da *anomia*, da crise da sociedade e da *alienação*.

2. A apreensão subjectiva da acção em Max Weber

Em finais do século XIX e inícios do século XX os postulados da sociologia clássica desenvolveram-se em torno de duas orientações antagónicas: a escola francesa protagonizada por Émile Durkheim e a escola alemã liderada por Max Weber. Situado num filão teórico e epistemológico distintos, Max Weber constitui também um dos fundadores da sociologia da acção. Embora contemporâneo de Durkheim, o pensamento weberiano inscreve-se num paradigma de análise regido por um modelo intelectual dificilmente conciliável com a postura teórica defendida por Durkheim⁹.

Ao contrário da sociologia clássica francesa, a sociologia weberiana envereda por enfoques mais explicativos e compreensivos da realidade social, bem enunciados logo no início da conhecida obra *Economia y Sociedad*:

"Debe entenderse por sociología (el sentido aquí aceptado de esta palabra, empleada con tan diversos significados): una ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social para de

9

Para uma compreensão mais aprofundada sobre o contexto de emergência e definição dos contornos da sociologia clássica em França e na Alemanha, nomeadamente o clima intelectual e os factores de ordem social, histórica, política e económica vividos nos dois países, consultar, entre outros o trabalho produzido por Boudon (1995), onde o autor, após uma reflexão sobre esta problemática, conclui que "havia, pois, razões de sobejo para que a sociologia, na Alemanha, se desenvolvesse como que na encruzilhada da história, da economia e da psicologia. Em França, pelo contrário, encontravam-se reunidas todas as condições para que se definisse contra essas disciplinas. Assim como havia também todos os motivos para que a sociologia francesa fosse atraída sobretudo por uma perspectiva *holista*, e a sociologia alemã por uma perspectiva *individualista* das sociedades" (Boudon, 1996: 26; *italico no original*).

esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos"
(Weber, 1993: 5 [edição original em alemão em 1922]).

Esta abordagem compreensiva dos processos e das dinâmicas sociais, mais do que assentar na rejeição categórica de um saber nomológico, foca antes o interesse na apreensão da inteligibilidade subjectiva da acção humana, recorrendo como principal artifício metodológico à construção de *tipos-ideais*. E é no quadro de uma lógica analítica indutiva, que decorre primeiramente da compreensão dos fenómenos sociais mais singulares para enfatizar posteriormente os fenómenos de espectro mais global, que Max Weber envereda pela construção, em cadeia, de *tipos-ideais*. Concretamente, começa por incidir a sua análise sobre parcelas mais elementares da vida social — *a actividade em geral* — para, num segundo momento, alargar o enfoque à *actividade social ou actividade comunitária*, e no seguimento, privilegiar o estudo dos *agrupamentos sociais*, tais como a empresa, a associação, a instituição e outros múltiplos contextos de transição. Consequentemente, todas as outras construções ideal típicas elaboradas por Weber resultam do mesmo pressuposto, isto é da ideia de que as estruturas sociais são extensões ou resultados dos sistemas de acção concretos, ou dito de outro modo, da orientação significativa da acção humana¹⁰.

A adopção do princípio da simplificação baseado no reagrupamento dos actores por tipos (*tipos ideais*) constituiu uma estratégia explicativa dos fenómenos de índole macroscópica através de um mecanismo de

¹⁰ Nas primeiras páginas da obra *Economia e Sociedade*, Max Weber dedica um espaço considerável à explicitação deste pressuposto analítico subjacente ao trabalho empírico-sociológico, argumentando que "Para a sociología la realidad 'estado' no se compone necesariamente de sus elementos *jurídicos*; o, más precisamente, no deriva de ellos. En todo caso no existe para ella una personalidad colectiva en acción. Cuando habla del 'estado', de la 'nación', de la 'sociedad anónima', de la 'familia', de un 'cuerpo militar' o de cualquiera otra formación semejante se refiere únicamente al desarrollo, en una forma determinada, de la acción social de unos cuantos individuos, bien sea real o construida, como posible [...]" (Weber, 1993: 12; aspas e itálico no original).

recondução às suas causas microscópicas. E o sentido destas causas deveria ser encontrado nas razões (implícitas e explícitas) dos actores. A aplicação deste princípio nas análises sociológicas desenvolvidas por Weber que, de uma forma elíptica, comportam de forma recorrente momentos em que se procede ao estudo das razões e dos sentidos dos comportamentos humanos, mais não traduz do que um primeiro princípio da sociologia da acção, comumente designado pela expressão "individualismo metodológico" (cf. Weber, 1979 [ensaio publicado originalmente em 1904 e 1917]; 1993 [1ª edição em alemão em 1922]).

Se, de acordo com o princípio do "individualismo metodológico", qualquer fenómeno social deve ser apreendido como o efeito de acções, de convicções, de comportamentos individuais, não deixa de ser pertinente, igualmente, *explicar* e *compreender* o sentido desses comportamentos humanos. A reconstituição do sentido da acção humana implica necessariamente tornar inteligíveis fenómenos que o não são de imediato, mediante a compreensão das razões válidas accionadas pelo actor. E neste sentido, a perspectiva weberiana tende a subscrever o postulado da *racionalidade* do actor social, não enquanto afirmação ontológica mas tão-somente como princípio metodológico. De resto, o autor introduz dois tipos diferenciados de métodos compreensivos da acção ("captación interpretativa del sentido o conexión de sentido") — a "compreensão actual ou imediata" e a "compreensão explicativa" (Weber, 1993: 8-9) — justamente para ilustrar o modo de aceder (directa e indirectamente) ao sentido visado subjectivamente pelos actores sociais, no decurso de uma actividade concreta. A peculiaridade da sociologia weberiana residia assim, na esteira de Freund (1987: 88), na introdução, "com base em uma subjectividade original, de uma racionalidade no real para explicá-lo e compreendê-lo". Entre nós, Augusto Santos Silva figura como um dos autores que desenvolveu uma leitura crítica ao pensamento de Weber (em confronto com o pensamento de Durkheim), tendo esclarecido da seguinte forma o seu entendimento sobre o significado de "individualismo metodológico":

“O individualismo metodológico não implica contudo, forçosamente, a queda no subjectivismo. O procedimento característico do nosso autor consiste, outrossim, em desenhar uma perspectivação em espiral, que começa pelo nível micro das acções singulares para, usando-as sempre como único suporte, alargar sucessivamente os círculos aos atributos grupais e colectivos” (Silva, 1988: 82).

E de acordo com esta interpretação, o indivíduo não se movimenta totalmente fora dos condicionalismos exteriores, antes pelo contrário, “o indivíduo que está no centro da sociologia compreensiva é o actor sujeito aos constrangimentos da sua situação, à acção dos outros, aos circunstancialismos colectivos” (Ibid: 67), não sendo indiferente a Weber as regularidades dos factos sociais. Todavia, o autor recusa qualquer concepção substancialista e reificante das estruturas sociais, fazendo-as depender, em primeira instância, da dinâmica e do fluir das relações sociais, com vista a cumprir “o seu ditame programático de reaproximação das instituições aos actores” (Ibid.: 81).

De forma a compreender os sentidos da actividade humana, Max Weber debruça-se, através do recurso metodológico aos *tipos ideais*, sobre os fundamentos determinantes da acção social, distinguindo basicamente quatro tipos fundamentais de acção: a *acção racional em ordem a fins* ou por finalidade; a *acção racional quanto a valores*; a *acção afectiva ou emocional* e a *acção tradicional* (cf. Weber, 1993: 20). A *acção racional em ordem a fins* ou por finalidade resulta de um processo de ajustamento racional dos meios aos fins preconizados:

"Age racionalmente em ordem a fins quem orienta a sua acção por uma meta, meios e consequências laterais e pondera racionalmente, para tal, os meios com os fins, os fins com as consequências secundárias como, finalmente, também os diferentes fins possíveis entre si" (Weber, 1993: 47).

Subjacente a este sentido da acção prevalece uma orientação segundo a ética (ou moral) da responsabilidade, que se distingue claramente da ética de convicção que regula a *acção racional quanto a valores*, determinada pela

"[...] crença consciente no valor — ético, estético, religioso ou de qualquer outra forma que se interprete — específico e incondicionado de uma determinada conduta puramente como tal e independentemente do resultado" (Idid.: 46).

As duas últimas modalidades de acção propostas por Weber apresentam contornos mais específicos, na medida em que resultam de processos ontologicamente distintos: enquanto a *acção afectiva ou emocional* deriva de factores intrínsecos ao actor, isto é, reflecte comportamentos puramente do foro afectivo e do estado sentimental, a *acção tradicional* é determinada por factores de natureza extrínseca, designadamente pelo hábito e pelo costume.

A consideração destes quatro tipos de orientação da actividade humana constituiu, efectivamente, a *pedra angular* do pensamento weberiano, uma espécie de ponto de partida para a construção de todo o seu edifício teórico-conceptual. De resto, será com base nestas configurações ideal-típicas que o autor procederá metodologicamente à elaboração de outros constructos teóricos absolutamente centrais para o desenvolvimento das suas abordagens em torno de uma vasta diversidade de esferas da vida social, política, económica, cultural e artística. E no que à compreensão da acção social diz respeito, convém esclarecer o estatuto e as funções epistemológica e metodológica inerente às classificações ideais-típicas, tão frequentemente aludidas por Weber ao longo das várias obras publicadas: não se tratam de classificações fixistas e exaustivas das ocorrências possíveis, mas tão-somente puros tipos conceptuais construídos para fins sociológicos. Consequentemente, a apreensão subjectiva da acção social real pode aproximar-se mais ou menos daqueles

tipos, sendo ainda mais frequente as suas orientações apresentarem uma configuração de sentido totalmente mesclada. A lógica subjacente a este raciocínio compreensivo-interpretativo constitui, na nossa óptica, uma das dimensões mais singulares e pertinentes do pensamento weberiano, tantas vezes objecto de leituras interpretativas inadequadas e descontextualizadas produzidas ao longo do século XX¹¹.

Procurando incorporar os princípios (epistemológicos, teóricos e metodológicos) que presidiram ao pensamento weberiano na abordagem do campo da acção social, importa agora recuperar as reflexões deste autor em torno de duas concepções de agrupamento humano que, no quadro global da sua obra, ocupam um lugar de destaque num duplo sentido: em primeiro lugar, porque representam um *ponto de chegada* resultante de todo um sinuoso exercício de apuramento teórico dos sentidos mais profundos da acção humana; em segundo lugar, porque aquelas conceptualizações acabaram, inevitavelmente, por se instituírem numa espécie de novo *ponto de partida* para a análise de fenómenos sociais mais vastos, designadamente os processos de racionalização das sociedades modernas e suas consequências nas mais variadas esferas da vida política, económica, religiosa e cultural.

Na óptica de *ponto de chegada* a distinção conceptual avançada entre "constituição da comunidade" e "formação da sociedade" (Weber, 1997: 66) — ou na esteira de outras traduções sobre estas categorias weberianas, a diferença entre "comunalização" e "socialização" (Freund, 1987: 95), ou ainda, entre "processo de entrada na comunidade" e "processo de entrada na sociedade" (Dubar, 1997: 86) — aponta para duas realidades social e culturalmente distintas, alicerçadas em diferenciados processos de

11

Em muitos casos, no seio das próprias ciências da educação, a utilização de alguns conceitos weberianos (como por exemplo, a burocracia, a acção, a socialização, a cultura, a racionalização, etc.) aparece descontextualizada do raciocínio teórico do autor, incorrendo-se, por conseguinte, em análises sociológicas incorrectas e, por vezes, desprovidas de sentido.

socialização. O primeiro, designado por socialização "comunitária", assenta num forte sentimento colectivo de pertença e de identidade a uma determinada colectividade (a família como exemplo mais expressivo, mas igualmente o clã, a aldeia, a etnia, representam contextos alocáveis nesta categoria), assim como em formas unificadoras de estar e de sentir, traduzidas num forte espírito de solidariedade sentida. Os fundamentos da acção individual e social encontram-se ligados a um *sentimento* subjectivo ancorado sobretudo em lógicas afectivas e/ou tradicionais¹². O segundo processo de socialização, de natureza mais "societária", baseia-se na conformidade subjectiva, voluntária e recíproca dos actores (por via do acordo ou pacto racional) a regras estabelecidas de forma "estricamente racional con arreglo a fines y libremente pactado en el mercado" (Weber, 1993: 33), prefigurando uma espécie de constelação de interesses variados, cujos exemplos mais ilustrativos sugeridos por Weber são a instituição, a associação e a empresa.

A conceptualização desenvolvida por Weber nesta espécie de *porto de chegada* sobre as especificidades sociológicas da comunidade-sociedade, não obstante recordar a distinção estabelecida por F. Tönnies (1988 [ed, orig. em 1887]) na sua célebre obra *Comunidade e Sociedade*, não deixa de se pautar por princípios claramente distintos dos defendidos por aquele autor, como é claramente assumido por próprio Weber (1993: 33):

"Esta terminología recuerda la distinción establecida por F. Tönnies en su obra fundamental: *Gemeinschaft und Gesellschaft* ("Comunidad y Sociedad"). Sin embargo, de acuerdo con sus propios fines, Tönnies dio a esta distinción, desde un principio, un

12

"Llamamos *comunidade* a una relación cuando y en la medida en que la attitude en la acción social — en el caso particular, por término medio o en el tipo puro — se inspira en el *sentimento* subjectivo (afectivo o tradicional) de los partícipes de *constituir un todo*." (Weber, 1993: 33; itálico no original).

contenido específico, que no tiene utilidad para nuestros propósitos".

Contrapondo a natureza fixa, estática e dicotómica destes dois tipos de agrupamentos (*comunidade* e *sociedade*) assim designados por Tönnies, Weber propõe um enfoque dinâmico que visibilize as interacções mútuas entre aquelas categorias, argumentando que "la inmensa mayoría de las relaciones sociales participan *en parte* de la 'comunidad' y *en parte* de la 'sociedad' (Ibid.; itálico e aspas no original), sendo relativamente comum as relações sociais tipicamente societárias gerarem no seu interior, na *durée*, sentimentos tipicamente comunitários e vice-versa. Contudo, a tendência sociológica que se desenha no panorama macro-analítico apesar de apontar para a coexistência dos dois tipos de agrupamentos nas diferentes sociedades com graus de desenvolvimento distintos, consoante as especificidades das condições sócio-económico-culturais, deixa antever, sobretudo nas sociedades ocidentais, a passagem progressiva e histórica de um tipo de uma socialização "comunitária" dominante para uma socialização "societária" dominante (mas não exclusiva nem necessariamente hegemónica), concomitante com o processo crescente de racionalização das esferas económica, social, política, cultural e religiosa.

Esta vertigem racionalizadora que perpassa todas as esferas da vida social é apresentada nas várias obras de Weber como um traço estruturante da modernização, apesar de não obedecer a um percurso evolutivo linear e inevitável; contrariamente, este movimento racionalizador contempla todo um conjunto de tensões e contradições entre distintas racionalidades, poderes e formas de legitimação inerentes aos distintos campos de actividade social, cada vez mais fechados sobre si próprio. E neste seguimento, a compreensão sociológica do processo de racionalização ou modernização das sociedades só faz sentido se se considerar as múltiplas combinações entre as duas formas de socialização mais frequentes: a "comunitária" e a "societária".

Armado das conceptualizações de actividade em geral e de actividade social em particular, da consequente e correlativa caracterização das relações sociais de tipo comunitário e de tipo societário, Weber desafia um novo *ponto de partida* procurando compreender e explicar sociologicamente as diversas direcções da acção social (aos níveis da economia, da política, da religião, do direito, da arte, da ciência), aprofundando de passagem algumas estruturas que lhe pareciam mais pertinentes do ponto de vista analítico. Entre as diversas noções que retiveram a atenção teórica do autor, destacamos a conceptualização em torno das formas de agrupamento humano consideradas mais comuns: a empresa, a associação, a instituição e a união. Procedendo a uma caracterização exaustiva de cada uma destas modalidades, apoiada uma vez mais na construção de tipologias ideal-típicas (sobretudo para explicar a amplitude, natureza e extensão das associações¹³), o autor reforça a essência mesclada e híbrida subjacente à realidade social, cujas dinâmicas frequentemente extravazam os limites impostos pelos esquemas analíticos. A explicitação avançada, por exemplo, para os sentidos da acção típicos de uma associação parece-nos particularmente pertinente na ilustração deste raciocínio weberiano: o autor identifica dois tipos de acção associativa — a "acção para a associação" e a "acção regulada pela associação" (Weber, 1993: 41) —, que muito embora em termos analíticos se apresentem como pólos opostos, na realidade não deixam de se sobrepôr. A "acção para a associação" configura um sentido mais restrito de acção que visa exclusivamente a garantia e concretização da ordem estabelecida da associação; a "acção regulada pela associação" remete-nos para o campo das práticas sociais quotidianas mais

13

O autor distingue vários tipos de associação: associação autónoma e/ou heterónoma, associação autocéfala e/ou heterocéfala, associação territorial, associação de carácter administrativo e/ou associação de carácter regulador, associação de empresa, união e/ou instituição, associação de domínio e/ou associação hierocrática. Para uma análise mais aprofundada sobre a conceptualização teórica desenvolvida por Max Weber a propósito das associações, consultar a sua clássica obra *Economia y Sociedad* (1993: 39 e segs.).

abrangentes, cujo desenvolvimento apesar de não se confinar ao espaço físico e legal da associação, não deixa, mesmo assim, de reflectir algumas normas e disposições morais instituídas pela associação.

De difícil e polémica *catalogação* teórica, o pensamento de Max Weber traduz uma postura epistemológica essencialmente interpretativa dos fenómenos sociais, de onde emerge uma análise compreensiva da acção social, muito centrada nos múltiplos significados atribuídos pelos actores ao sentido da sua conduta. E nesta linha de raciocínio, o autor empreende uma abordagem de tipo indutivo na qual o sistema (sociedade) é perspectivado a partir de um conjunto articulado de conceitos, cuja dimensão estruturante é sempre o sentido subjectivamente visado pelo actor no decurso da sua relação social, agrupamento ou contexto de interacção. De resto, a análise efectuada sobre as dinâmicas racionalizadoras das sociedades modernas é o resultado de toda uma travessia metodologicamente orientada pelo mundo dos significados da acção social, que ao apresentarem-se sob múltiplas formas, extensões e objectivos, rompem com a concepção clássica de mera subjugação do actor ao sistema, isto é, com a ideia elementar de que

"o actor individual é definido pela interiorização do social, a acção é tão-só a realização das normas de um conjunto social integrado em torno de princípios comuns aos actores e ao sistema" (Dubet, 1996a: 12).

Inversamente a esta concepção clássica que pressupunha uma diluição do actor nas *teias* impositivas e hegemónicas do sistema, postula-se uma compreensão das dinâmicas do sistema (sociedade moderna) a partir da reconstituição subjectiva das lógicas que presidem à acção social nos mais variados contextos de interacção humana. E neste sentido, o pensamento weberiano parece antecipar uma certa crise da matriz teórica e epistemológica do paradigma clássico, sobretudo ao enveredar por uma lógica analítica invertida em termos de abordagem sociológica e,

paralelamente, ao fazer vincar uma postura epistemológica claramente distinta e em contra-corrente com a dominante no paradigma clássico.

3. A crise da sociologia clássica: o actor *contra* o sistema

Ao mesmo tempo que a unidade do campo da sociologia clássica se vai estilhaçando, nomeadamente no que toca à representação de sistema e da sua evolução, assim como à forma como se concebem as ligações do actor ao sistema, multiplicam-se as soluções alternativas, com gradações teóricas e sensibilidades ideológicas muito distintas no modo de explicação dos *factos sociais*. No entanto, apesar da diversidade e da dispersão das teorias sociológicas contemporâneas então emergentes, é possível encontrar como ponto de partilha entre elas, a recusa da concepção clássica de actor (cf. Ianni, 1991). A rejeição da representação da sociedade como um sistema funcional e culturalmente homogéneo, onde os actores e as instituições não passam de meros objectos redutíveis a uma lógica única e a uma programação cultural das condutas, foi dando lugar a uma visão marcada pela separação entre o actor e o sistema, entre a "subjectividade dos indivíduos e a objectividade do sistema", entre as "identidades culturais, a racionalidade instrumental e a acção política" (Dubet, 1996a: 14-15). Na óptica de Touraine (1998) a dissociação crescente e cada vez mais rápida dos universos dos mercados (sistema) e da vida cívica (actor) despoletou o desenvolvimento de uma crise social, que configurou um processo de *desmodernização* das sociedades, acabando por "abrir caminho a um novo princípio de combinação entre a racionalidade instrumental e a identidade cultural" (Touraine, 1998: 44), cujo princípio fundamental residia na concepção de sujeito, como construtor de si mesmo.

A decomposição da imagem clássica de actor inscreve-se, na perspectiva de Dubet, num movimento de ideias associadas a todo um conjunto de transformações históricas e sociais, que ao longo das últimas décadas se foram consubstanciando em teorias e paradigmas mais ou

menos justapostos e dispersos. Apontadas como as duas vertentes que mais contribuíram para o enfraquecimento da concepção de indivíduo, os temas do "individualismo narcisista" e o da "morte do sujeito", contribuíram para a consolidação de uma imagem de indivíduo em ruptura com o sistema, com evidentes ressonâncias no campo do pensamento sociológico e no âmbito dos trabalhos mais académicos.¹⁴ As imagens de indivíduo associadas ao "individualismo ético" e ao "individualismo do *homo economicus*" pugnam pela sua separação em relação ao sistema¹⁵, no exacto sentido em que

"O triunfo do individualismo produz um indivíduo auto-referido no qual a busca obcessiva de uma subjectividade não social destrói a subjectividade 'sincera' do homem das Luzes, do homem da democracia americana ou do homem da convicção puritana" (Dubet, 1996a: 71; aspas no original).

O eco destas imagens produzidas no domínio da filosofia social e da crítica moral no campo sociológico mais restrito fez-se sentir nas análises desenvolvidas pela Escola de Frankfurt, nos estudos de Adorno e de Horkheimer e, de forma ainda mais expressiva, nas obras de Bell (1978), de Simmel (1988) e de Touraine (1994).

3.1. As noções de *prática* e de *habitus* em Pierre Bourdieu

Na sequência e em articulação com este movimento de ideias, desenvolve-se a sociologia crítica, representado no contexto francês pelo

¹⁴ Para uma análise mais aprofundada em torno dos múltiplos factores que conduziram à queda do modelo clássico, sugerimos as obras de Touraine, designadamente *O Retorno do Actor* (1996) e *Iguais e Diferentes* (1998).

¹⁵ Entre alguns dos trabalhos enquadráveis na corrente filosófica do individualismo, destacamos as obras de origem francófona de Marcuse (1968), Lasch (1980), Dumont (1983) e Birnbaum & Leca (1986).

pensamento e pelas obras de Pierre Bourdieu, nomeadamente o trabalho produzido originalmente em 1972 (*Esboço de uma Teoria da Prática*), posteriormente sistematizado em 1980 com o título *O Sentido Prático* e, já na década de noventa, o trabalho intitulado *Razões Práticas. Sobre a Teoria da Acção*¹⁶. Muito embora, a linha intelectual perseguida por este autor não deixe de invocar as mesmas preocupações da sociologia clássica — na medida em que insiste na questão fundamental da ligação entre a actividade autónoma dos indivíduos e a coerência do sistema —, a forma como se vai construindo, entretanto, todo o seu edifício teórico desafia criticamente quer o postulado classista (identidade do actor e do sistema) quer a solução alternativa então emergente alicerçada na separação entre o actor e o sistema. Recorrendo para o efeito aos conhecidos conceitos de *prática* e de *habitus*, Bourdieu estabelece uma articulação de sentido duplo entre as estruturas objectivas (as dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (as do *habitus*), rejeitando categoricamente qualquer raciocínio analítico de pendor determinista que ora tende a reduzir a acção social a um mero epifenómeno mecânico sobredeterminado pelo sistema /estrutura, ora tende a confiná-la aos ímpetus estritamente racionais. Como alternativa analítica, o autor entende a *prática* como a realização de um *habitus*, metaforicamente concebido como uma espécie de "sentido do jogo",

"[...] essa espécie de sentido prático do que se deve fazer numa situação dada — aquilo a que se chama, em desporto, o sentido do jogo, arte de antecipar o futuro do jogo inscrito a ponteados no seu estado presente" (Bourdieu, 1997: 26).

16

Para a análise do pensamento de Pierre Bourdieu recorremos a algumas das suas obras traduzidas em português, publicadas pela Celta Editora, em 1997 — *Razões Práticas. Sobre a Teoria da Acção* —, e em 2002 — *Esboço de uma Teoria da Prática. Precedido de Três Estudos de Etnologia Cabila*. Relativamente ao trabalho publicado em 1980 intitulado *Le Sens Pratique*, recorremos à consulta da sua versão original.

A interiorização precoce de disposições e de códigos geradores de condutas regulares e coerentes com uma dada ordem social, pressupõe uma concepção de actor simultaneamente agente e sujeito, isto é, um individuo activo e actuante sobre o seu próprio processo de socialização, transformando-o num campo ao mesmo tempo de programação e de estratégia. E de acordo com esta postura epistemológica, o *habitus* surge simultaneamente como uma causa e como uma consequência, referenciado sempre a um determinado "espaço social" e a um "campo do poder", na medida em que reflecte as posições relativas que os actores ocupam num determinado espaço de relações. A recusa de uma concepção substancialista do mundo social é substituída por uma noção que privilegia a apreensão da diferenciação social:

"[...] todas as sociedades se apresentam como espaços sociais, quer dizer, estruturas de diferenças que só podemos compreender deveras na condição de construirmos o princípio gerador que funda essas diferenças no plano da objectividade. Princípio que não é senão a estrutura da distribuição das formas de poder ou das espécies de capital que são eficientes no universo social considerado — que variam, portanto, segundo os lugares e os momentos" (Bourdieu, 1997: 32).

Esta análise dinâmica e diferenciada da estrutura apoia-se e fundamenta-se no significado de espaço social enquanto *campo*: por um lado, "campo de forças" no sentido em que se impõe aos agentes que nele se referenciam; por outro lado, "campo de lutas" no interior do qual "os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados segundo a sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para conservar ou para transformar a sua estrutura" (Ib. Ibid.).

O posicionamento teórico de Pierre Bourdieu enquadra-se numa espécie de intervalo situado entre o actor e o sistema, onde a noção fundamental de *habitus* — que na opinião de Dubet (1996a: 51) representa uma concepção mais sofisticada de socialização —, cruza a objectividade da

sociedade com a subjectividade do actor¹⁷, ou ainda, nas palavras do autor, resulta da "dialéctica da interioridade e exterioridade, quer dizer, da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade" (Bourdieu, 2002: 163).

Ao romper com a figura do indivíduo clássico e com a noção de socialização a ela associado, Bourdieu contrapõe a ideia de indivíduo, que representa não só o *actor* social permeável aos múltiplos condicionalismos sociais externos, mas igualmente o *sujeito*, que participa activamente e reflexivamente na construção do seu percurso de socialização, com capacidade de individualização e de autonomia. Resta, pois, questionar o grau e a natureza dos sentidos e da força exercida por este duplo e recíproco condicionamento da acção humana, tendo em consideração as especificidades dos diversos contextos de interacção.

3.2. A ideia de construção social da realidade em Peter Berger e Thomas Luckmann

Inspirados na corrente fenomenológica, P. Berger e T. Luckmann na sua obra *A Construção Social da Realidade*, publicada em 1966, privilegiam o estudo do actor a partir da forma como ele define teoricamente a realidade social, recorrendo para o efeito ao estudo da experiência, da linguagem e das tipificações que regulam as interacções quotidianas construídas pelos actores. Apesar das notórias influências de Schütz¹⁸, nomeadamente no que

¹⁷ Na medida em que "[...] présente une face de subjectivation de l'objectivité, de conditionnement, et une autre définie comme la capacité d'objectiver ces dispositions subjectives dans diverses pratiques" (Dubet, 1996b: 51).

¹⁸ Em várias passagens da sua obra os autores assumem claramente a sua inspiração de tipo fenomenológico, nomeadamente quando afirmam que "o método que julgamos mais conveniente para esclarecer os fundamentos do conhecimento da vida cotidiana é o da análise fenomenológica, método puramente descritivo, e como tal 'empírico' mas não 'científico', segundo o modo como entendemos a natureza das ciências empíricas" (Berger & Lukmann, 1990: 36).

respeita ao desenvolvimento de uma *sociologia da experiência* da vida quotidiana, aqueles autores acabam por enveredar por um enfoque ainda muito próximo das correntes clássicas, apresentando uma versão de feição mais subjectivista. Isto é, a interpretação que o actor tece acerca da realidade social que o rodeia (e acerca de si próprio) não deixa de estar submetida às categorias que lhe pré-existem, designadamente os papéis e as instituições que se apresentam como as formas legítimas de organização da realidade. De resto a integração do actor no sistema passa pelo conhecimento comum, ou ainda, pelas significações objectivadas das normas e dos valores.

Se bem que as instituições sejam perspectivadas como construções sociais, ou seja, como produtos das actividades dos actores em pleno fluxo da experenciação da vida quotidiana, o certo é que elas tendem a estabilizar no tempo e, conseqüentemente, a exercer sobre o actor em processo de socialização uma força motriz (um 'deus oculto') no norteamiento das tipificações sobre a realidade social. No entanto, nas palavras dos autores, a objectividade do mundo social e o seu carácter de exterioridade em relação ao actor não lhe confere "um *status* ontológico à parte da actividade humana que o introduziu" (Berger & Luckmann, 1990: 87). Pelo contrário, é importante compreender que

"a relação entre homem, produtor, e o mundo social, produto dele, é e permanece sendo uma relação dialéctica, isto é, o homem (evidentemente não o homem isolado mas em colectividade) e seu mundo social atuam reciprocamente um sobre o outro. O produto reage sobre o produtor. A exteriorização e a objectivação são momentos de um processo dialéctico" (Id. Ibib.).

Se, por um lado, o carácter de dialecticidade inerente ao processo de construção da realidade social parece ser evidente enquanto pressuposto teórico-epistemológico, por outro lado, à medida que os autores vão avançando na sua linha de argumentação e aprofundando a forma como se

processa a objectivação do mundo social no curso da socialização, algumas interrogações se podem colocar quanto à eventual partilha de proposições de pendor mais classista. De resto, basta determo-nos na rubrica dedicada ao processo de institucionalização para concluirmos que o pensamento dos autores parece estar conectado com as propostas da sociologia clássica, ao reactualizar alguns dispositivos conceptuais, como é o caso da socialização, dos papéis sociais, do grupo de pertença, da congruência de estatutos, entre outros conceitos estruturantes do pensamento clássico.

Como produto social, o mundo institucional não deixa de configurar um uma realidade histórico-cultural e objectiva, exterior ao indivíduo, que se lhe impõe coercitivamente a vários níveis e graus de extensão consoante os contextos de interacção:

"A biografia do indivíduo é aprendida como um episódio localizado na história objectiva da sociedade. As instituições, como facticidades históricas e objectivas, defrontam-se com o indivíduo na qualidade de fatos inegáveis. As instituições estão aí, exteriores a ele, persistentes em sua realidade, queira ou não" (Berger & Luckmann, 1990: 186).

Prosseguindo com amplas considerações sobre o processo de legitimação da ordem institucional e da manutenção do universo, os autores desembocam na análise de uma das mais pertinentes distinções analíticas produzidas no domínio sociológico e, que face ao nosso campo de estudo, se assume como heurísticamente relevante: os processos de socialização primária e de socialização secundária.

A interiorização do mundo social pelo indivíduo é analisada como se de um ilimitado processo de socialização se tratasse, com início na infância (socialização primária) e posteriormente reconstruído ao longo da fase da vida adulta (socialização secundária). Conceptualizada como um processo contínuo e dinâmico, a socialização dos indivíduos representa uma dialéctica entre "a identidade objectivamente atribuída e a identidade subjectivamente

apropriada" (Ibid.: 177), a conquista de um lugar e de um espaço no mundo dotado de um sentido simultaneamente objectivo e subjectivo. Esta identidade básica, subjectivamente apropriada pelo indivíduo em processo de socialização primária, incorpora todo um conjunto de papéis, normas e atitudes interiorizadas e progressivamente entrincheiradas na consciência, que ao longo do seu percurso biográfico serão alvo de reelaboração contínua por via de uma socialização secundária, mais voltada para a interiorização de 'submundos' institucionais ou de realidades parciais concomitantes com a divisão social do trabalho constitutiva dos contextos sociais então dominantes na maior parte das sociedades. Embora de natureza mais móbil e mais plástica, a forma como é abordada a socialização secundária, designadamente a sua correlação com as questões da integração social (por exemplo, as referências ao indivíduo mal socializado constituem uma ilustração deste raciocínio), não deixa de suscitar no leitor uma interpretação de contornos algo ambíguos: se por um lado, não temos dúvidas da pertinência teórica deste trabalho no âmbito do aprofundamento da sociologia do conhecimento (da vida quotidiana) e da consequente clarificação do enfoque epistemológico; por outro lado, somos levados a concordar com o posicionamento crítico de Dubet (1996a), quando argumenta a relativa proximidade do pensamento destes autores aos postulados teóricos da sociologia clássica. Como já tivemos oportunidade de fundamentar, não obstante este contributo opere efectivamente uma ruptura considerável com um modelo mecanicista e unilateral de análise da realidade social, não deixa, mesmo assim, de se desprender totalmente dos postulados classistas, sobretudo ao assumir a onnipresença aniquiladora do sistema institucionalizado sobre as possibilidades de acção do indivíduo em processo de socialização.

4. A expansão dos paradigmas da acção

Se é certo que toda e qualquer teoria sociológica subentende uma representação de sistema e de acção e das relações entre ambas, contudo a ideia que subsiste como relativamente consensual na literatura sociológica é a de que a expansão dos paradigmas da acção desenvolve-se por oposição directa aos princípios da sociologia clássica, designadamente a "morte do sujeito" e a ideia de sobreposição do actor e do sistema. Tendo como ponto de partida comum a recusa destes postulados, as várias correntes e teorias que então foram emergindo no panorama científico não deixaram de divergir quanto às consequências daquela rejeição. No sentido de sinalizar as diferentes concepções de acção, Dubet (1996a) situa analiticamente os vários paradigmas da acção em torno de dois eixos distintos, que representam duas vertentes distintas da decomposição do modelo clássico: o eixo da *comunicação* e o eixo da *racionalidade*.

4.1. O eixo da *comunicação*: a acção é interacção e a acção é linguagem

No eixo da *comunicação* integram-se duas concepções de acção assentes em enfoques distintos: a primeira, tributária do pensamento goffmaniano privilegia como unidade analítica a interacção humana, reduzindo a acção social ao produto dessas mesmas interacções. Adoptando uma abordagem microssociológica, onde o actor se define mais pela natureza da interacção que desenvolve e mantém com vista a ser reconhecido e aceite pelo outro do que pela interiorização dos valores e dos papéis da sociedade, esta corrente teórica postula uma relativa separação entre o actor e o sistema operada pela centralidade conferida aos *ritos de interacção* (cf. Goffmann, 1974).

A segunda concepção de acção releva de uma orientação etnometodológica e radicaliza ainda mais a ideia de dualidade do actor e do

sistema. Sintetizada na afirmação "a acção é linguagem", este enfoque define a acção como a realização da própria actividade, como uma "forma de organização da narrativa que comporta uma 'gramática' da acção, da intencionalidade e da descrição" (Dubet, 1996a: 85). A linguagem constitui assim o principal factor de reflexividade do actor, na medida em que este mobiliza no decurso da sua actividade/conversaão procedimentos de descrição da realidade social que provêm exclusivamente do tacto linguístico e não da aplicação/interiorização prévia de regras e valores sociais (cf. Garfinkel, 1967). E neste sentido a realidade é produzida a partir das propriedades indexais da linguagem, como se a única coacção que existisse no decorrer da acção humana fosse a da necessidade de uma inteligibilidade recíproca do mundo social.

4.2. O eixo da *racionalidade*: a acção é estratégia e a acção é utilidade

O eixo da *racionalidade* contempla dois enfoques sobre a acção social: o primeiro centrado na ideia de análise estratégica desenvolvido por Crozier & Friedberg e o segundo no princípio da utilidade protagonizado no meio científico pelas propostas teóricas de Raymond Boudon. Ao desenvolverem o ensaio *O Actor e o Sistema*, Crozier & Friedberg (1977) propõem-se reflectir sobre as relações entre aqueles pólos (o actor e o sistema) aprofundando os fundamentos da descontinuidade entre a lógica que orienta o actor e a lógica que subjaz ao sistema. Tomando como preocupação de fundo os problemas relacionados com a mudança organizacional, o raciocínio e as premissas metodológicas dos autores acabaram por configurar uma teoria geral da mudança social, cujo impacto ao nível do debate científico não pode deixar indiferente qualquer sociólogo que se debruce sobre estas matérias.

Ao propôr uma "análise estratégica da acção social", os autores pretendem compreender a forma como os actores aproveitam e usam as

margens de liberdade e de racionalidade num contexto organizacional/social fortemente marcado pelos constrangimentos sobre a acção organizada. Deste modo, o actor não deixa de estar confrontado com um sistema de acção que lhe é imposto mas que simultaneamente deixa antever alguns espaços e margens de manobra que poderão ser aproveitados e usados em função dos interesses estratégicos do actor. E assim, embora o actor não tenha capacidade para escolher o seu campo de actuação (pois este já está determinado pelo sistema mais vasto de inserção), a partir do momento em que decide intervir estrategicamente nele (e porque o sistema nunca é totalizante) passa a deter poderes para o modificar de acordo com as *regras de jogo* que escolher e com as relações de poder que entretanto dispor. Daqui resulta como centro fundamental da análise a justaposição das duas lógicas — a lógica de um sistema não totalizante que subentende zonas de incerteza, e a lógica dos actores que jogam estrategicamente num campo minado de interesses e poderes vários. Do jogo misto deste encontro ergue-se uma teoria sobre a mudança *regulada* dos sistemas assente em valores colectivamente assumidos em contextos marcados ora pela liberdade de acção ora pelo seu constrangimento. Entretanto, esta teorização mais vasta constituirá o mote de partida para, dezasseis anos mais tarde e no contexto da teoria das organizações, o co-autor da obra (Erhard Friedberg) escrever um trabalho intitulado *O Poder e a Regra* (1993) onde aprofundará alguns conceitos fundamentais, designadamente os de "acção organizada", de "sistema de acção concreto", de "poder como capacidade de acção", entre outras concepções de fronteira com o domínio da acção social.

O segundo enfoque de pendor racionalista remete-nos, na esteira de Dubet (1996a), para os caminhos traçados pelo "individualismo metodológico" frequentemente associado ao princípio da "racionalidade utilitarista". Criticando a natureza holista dos grandes paradigmas, Raymond Boudon defende nos vários trabalhos produzidos ao longo das décadas de

setenta, oitenta e noventa¹⁹, que os dois princípios estruturadores de uma sociologia da acção são justamente o princípio do individualismo metodológico, tal qual foi concebido por Max Weber, e o princípio da racionalidade. Alongando-se primeiramente na análise crítica das potencialidades heurísticas suscitadas pelo individualismo metodológico (cf. por exemplo, Boudon, 1989, 1995, 1998), o autor reflecte sobre a falsa associação entre este princípio e o da racionalidade utilitária:

"Considera-se frequentemente que o individualismo metodológico implica uma axiomática utilitarista. Contudo, não há nada nos princípios que acabo de enunciar que indique que as crenças e os comportamentos individuais devam ser explicados a partir de considerações de interesse" (Boudon, 1998: 193).

Se bem que se compreenda a natureza desta associação por múltiplas razões que o autor sinaliza nos seus trabalhos, no entanto "não resulta daí que o individualismo metodológico implique 'utilitarismo'. Por muito importante que seja a axiomática utilitarista, é impossível torná-la como universal" (Ibid.: 194; aspas no original). Neste seguimento, a abordagem Boudoniana vai-se aclarando à medida que o autor vai assumindo como matriz referencial das suas abordagens os postulados do individualismo metodológico, designadamente o princípio analítico da supremacia da lógica da racionalidade complexa do actor sob os constrangimentos sociais que lhe fixam os limites. Mais do que um jogo de estruturas sociais, o actor passa a constituir o átomo da análise sociológica, não obstante pertencer a um meio social que lhe fixou determinado tipo de aprendizagens.

¹⁹ Destacamos, entre outros, os seguintes trabalhos desenvolvidos por Raymond Boudon: *Effets Pervers et Ordre Social* (1989; 1ª edição em 1977); *O Lugar da Desordem* (1990; 1ª edição original em 1984); *Traité de Sociologie* (1992); *O Justo e o Verdadeiro. Estudos Sobre a Objectividade dos Valores e do Conhecimento* (1998).

O protagonismo analítico conferido ao actor, nomeadamente à compreensão das suas múltiplas racionalidades em contexto de interacção²⁰ remete-nos para uma perspectiva original, não tanto da imagem de actor (similar a outras já analisadas nesta secção), mas da ideia de sistema vista como uma reconstrução a partir do efeito emergente das acções individuais. O rearranjo dos átomos da acção individual, o efeito (perverso ou não) da composição da acção e das estratégias individuais gera como efeito (previsível ou não previsível) a imagem de sistema ou ordem social (ou, nas palavras de Boudon, de "fenómenos macrosociais"), a partir de um raciocínio novo. Isto é, para dar conta da efectiva descontinuidade da relação entre as lógicas de funcionamento do actor e do sistema, Boudon propõe a ideia de "efeitos de composição"²¹ para se referir aos "efeitos macroscópicos produzidos pela *composição* ou, como também se diz, pela *agregação* dos comportamentos individuais" (Boudon, 1995: 44; *italico no original*). Partindo desta expressão de "efeitos de composição", procede-se à distinção conceptual entre "efeitos de composição simples" para indicar a forma dos efeitos de soma de comportamentos individuais ou colectivos, e "efeitos de composição complexa" para compreender comportamentos de estrutura mais complexa e, por consequência geradores de resultados mais imprevisíveis e indeterminados.

A integração destes dois enfoques (análise estratégica e análise utilitarista) no eixo do racionalismo constituem duas tentativas de teorização de uma sociologia da acção que apresentam tanto linhas de proximidade

²⁰ À semelhança de Crozier & Friedberg, recupera-se uma vez mais a célebre concepção de "racionalidade limitada" desenvolvida por Herbert Simon na década de quarenta (cf. Simon, 1970, 1997) para fundamentar a necessidade de se equacionar outros tipos de racionalidades subjacentes à acção individual e colectiva, assim como para estabelecer as fronteiras analíticas entre os pólos racionalidade e irracionalidade.

²¹ Boudon opta pela expressão "efeitos de composição" por a considerar neutra, evitando por conseguinte enveredar por adjectivações subjectivas, tais como efeitos inesperados, desejados, perversos, etc. Em contrapartida propõe tão somente a expressão efeitos de *composição*, ou em alternativa, efeitos *emergentes*, efeitos de *agregação*, efeitos de *sistema*.

como de oposição conceptual. Aquilo que mais parece aproximar estes enfoques é fundamentalmente a concepção weberiana de acção social, com particular destaque para a atribuição de racionalidade ao actor e para a consideração da esfera societal como resultado do complexo jogo dessas racionalidades. No que toca às diferenças, podemos efectivamente identificá-las no peso e no grau de intensidade conferidos pelos dois enfoques à relação estabelecida entre o actor e o sistema.

Na análise estratégica sistematizada por Crozier e Friedberg o actor e o sistema constituem duas dimensões omnipresentes no desenvolvimento de níveis de negociação e no processo de aprendizagem colectiva: o actor participa no processo de negociação porque controla uma zona pertinente do sistema, sendo-lhe, portanto, reconhecido o direito e a possibilidade de negociar; por outro lado, a compreensão do sistema exige a adopção do ponto de vista estratégico do actor, que interpreta e se situa face aos constrangimentos impostos pela ordem social / organizacional. É neste cruzamento de esferas que o actor afirma a sua identidade ao participar estrategicamente nas suas escolhas e, concomitantemente, desenvolve uma aprendizagem colectiva de regras, ora pela sua reprodução institucional ora pela invenção de novas regras, que orientará a apropriação individual e colectiva do sentido da acção. Daqui parece resultar uma concepção de mudança dos contextos e dos constrangimentos assente na crença de uma acção colectiva comprometida com a causa social.

Enquanto na análise estratégica os objectivos do actor ficam submetidos aos constrangimentos do sistema, a algo que lhe é exterior — não obstante o seu poder estratégico de actuação —, no individualismo metodológico acredita-se na lucidez do sujeito no que respeita à acção, derivando a imagem de sistema dos efeitos de composição simples ou complexa das acções individuais e colectivas. Em síntese, podemos afirmar que se para a análise estratégica prevalece a lógica de negociação necessária à sobrevivência dos dois elementos da equação (actor e

sistema), para o individualismo metodológico sobressai a valorização do actor "contra" o sistema.

4.3. A teoria da "acção social histórica" de Alain Touraine

A pertinência teórica da sua vasta obra bem como o impacto que o seu pensamento exerceu na comunidade das ciências sociais justificam só por si algumas referências às propostas desenvolvidas por Alain Touraine no que respeita à problemática da sociologia da acção. Partindo do questionamento da representação da vida social proclamada pela sociologia clássica, o autor desenvolve uma outra concepção que contrapõe as noções de evolução e de sobreposição do actor ao sistema às ideias de autoprodução, de historicidade, de movimento social e do "regresso do actor". Esta viragem fundamental de pensamento sobre a vida social releva do pressuposto de que a esfera social já não pode ser compreendida como uma mera manifestação de uma essência, de uma imposição funcional, mas antes como um processo de criação e invenção (dinâmico e permanente) através dos conflitos e das negociações das regras da vida colectiva. Motivado pelo desafio de renovação do pensamento social, ou ainda, de reconstituição da unidade do campo sociológico, Touraine analisa criticamente os fundamentos da crise da sociologia clássica e, de forma consistente, procede à construção de uma nova concepção da vida social assente sobretudo no "regresso do actor". Como ele próprio esclarece, "o essencial é que a separação crescente entre o actor e o sistema seja substituída pela sua interdependência, graças à ideia de sistema de acção" (Touraine, 1996: 23-24; 1ª edição original em 1984).

No núcleo central das propostas de Touraine reside a convicção de que a imagem cosmocêntrica da vida social deu lugar a uma imagem de natureza essencialmente antropocêntrica, com efeitos importantes ao nível do estatuto ontológico da acção social: enquanto na primeira imagem, os princípios legitimadores da acção social eram procurados fora da dimensão

humana (Deus, Razão ou no sentido da História), agora que a sociedade parece ter atingido o mais elevado grau de historicidade, o actor passa a ser concebido exclusivamente em termos de acções e de relações. Ao recusar o postulado clássico da explicação do actor pelo sistema, esta nova imagem postula que toda a situação é o resultado das relações entre os actores, definidas pelas suas orientações culturais mas igualmente pelos seus conflitos sociais, e neste sentido,

"Não basta, e é mesmo perigoso, falar de determinismos sociais, pois o actor individual, ao mesmo tempo que é condicionado por uma situação, participa na produção desta situação. Assim, é verdade que vivemos em cidades construídas antes de nós, mas é ainda mais verdade que os planos urbanísticos traduzem relações entre actores sociais e políticos" (Touraine, 1996: 26-27).

Esta concepção de actor autoprodutor parte do pressuposto de que mais importante do que colocar o actor na história, interessa indagar e compreender a produção das situações históricas pelos actores. Dito de outro modo, torna-se heurísticamente relevante apreender em que medida e de que modo o actor vive pessoalmente a sua historicidade, ou ainda, de que forma o actor se afirma mais como produtor do que como consumidor da situação social, no sentido de desenvolver "a capacidade de se demarcar das formas e normas de reprodução dos comportamentos e do consumo, para participar na produção dos modelos culturais" (Ibid.: 28). Decorrente deste raciocínio, a restituição da unidade do sistema social passaria pela articulação de três vertentes fundamentais: a historicidade, os conflitos sociais e a consciência do sujeito, expressa da seguinte forma pelo autor:

"A vida social é antes de tudo definida pela acção autoprodutora e autotransformadora que exerce sobre si mesma por intermédio dos seus investimentos, dando a esta noção um sentido mais lato que o seu sentido puramente económico, através dos conflitos pela gestão desses investimentos, pela consciência cada vez mais viva

do actor-sujeito que se distancia dos produtos do seu investimento, e reconhece-os como criações suas, reflecte sobre a sua própria criatividade e forma para si como valor central o reconhecimento e a experiência de si mesmo como sujeito, e dos outros como seus semelhantes unicamente pela sua capacidade de serem sujeitos" (Ibid.: 28).

Preconizando a construção de uma unidade da análise sociológica (para lá da diversidade dos campos de estudo ou das correntes teóricas), Touraine afirma várias vezes ao longo da obra *O Regresso do Actor*, que tal só pode ser alcançado tendo como base a sociologia do sujeito, pois como refere "a sociologia da acção está no centro da análise sociológica" (Ibid.: 75). As sociedades são sobretudo "sistemas de acção" que representam os desígnios das orientações culturais através de relações sociais conflituais. E a concepção de conflito aparece relativamente desideologizada, na medida em que não é conotada nem com contradição nem tão pouco revolta, mas antes como a "forma social da historicidade, da produção da sociedade sobre si mesma (Ibid.: 96). Como consequência, o estudo dos movimentos sociais — "quando as acções conflituais procuram transformar as relações de dominação exercidas sobre os principais recursos culturais (a produção, o conhecimento, as regras éticas)" (Ibid.: 98) — constituirá para o autor um objecto central da análise sociológica. Mas nesta sede de reflexão sobre a relevância sociológica dos movimentos sociais, o debate teórico reveste-se novamente de todo um quadro de referenciação política e ideológica, designadamente quando se articula a problemática dos movimentos sociais com a democratização das sociedades contemporâneas.

Entretanto, numa das suas últimas publicações intitulada *Iguais e Diferentes. Poderemos Viver Juntos?* (1997), Touraine retoma a mesma problemática teórica para reflectir criticamente sobre os efeitos da *desmodernização* — concebida como a ruptura acelerada entre o mundo da economia, da racionalidade instrumental (sistema) e o mundo simbólico, das identidades culturais (actor) — ao nível da fragmentação da experiência

dos indivíduos que passam a ter de conviver em diferentes mundos regidos por *mandamentos* distintos e contraditórios. A superação da dissociação entre o sistema e o actor passa, doravante, pela introdução de um novo princípio de combinação entre aqueles dois universos que se separam, assente na ideia de projecto de vida pessoal, "para que a existência não se reduza a uma experiência caleidoscópica, a um conjunto descontínuo de respostas aos estímulos do meio social" (Ibid.: 29). Face a um mundo em permanente mudança, a única forma do indivíduo resistir à dilaceração da personalidade consiste na transformação das situações de vida (incoerentes, contraditórias, fragmentadas) numa história de vida, numa experiência vivida na construção de si como actor, na ideia de *sujeito pessoal* capaz de se construir a si mesmo.

Associada à ideia de *desmodernização*, outras transformações ocorreram em paralelo, designadamente a *desinstitucionalização* e a *dessocialização* das sociedades contemporâneas. Por *desinstitucionalização*, entende o autor

"o enfraquecimento ou o desaparecimento das normas codificadas e protegidas por mecanismos legais e, mais simplesmente, o desaparecimento dos juízos de normalidade, que se aplicavam às condutas regidas por instituições. Entramos em sociedades que alguns se comprazem chamar tolerantes, palavra agradável de ouvir, mas cujas normas se apagam, favorecendo a coexistência de vários tipos de organização social e de condutas culturais em cada domínio, o que é simultaneamente libertador e angustiante" (Ibid.: 59).

Apontando como exemplos paradigmáticos do declínio generalizado das instituições (*desinstitucionalização*) a família e a escola, Touraine recusa-se a aceitar a ideia de crise e de decomposição social, contrapondo a esta visão negativista um cenário de mutação com efeitos positivos designadamente na "emergência de uma nova paisagem cultural e social na qual a noção de Sujeito ocupa o lugar central que pertencia na paisagem

antiga à noção de Sociedade" (Ibid.: 60). Como consequência directa deste processo de *desinstitucionalização* da economia, da política e da religião, o movimento de *dessocialização* refere-se ao "desaparecimento dos papéis, normas e valores sociais através dos quais se construía o mundo vivido" (Ibid.: 62). Por conseguinte, o indivíduo vê-se reduzido a um mosaico de comportamentos orientados por lógicas diversas, sendo-lhe difícil apreender o sentido de unidade da sua própria personalidade. Se o sistema e o actor já não se encontram em reciprocidade de perspectivas, mas antes em oposição directa, então o mundo vivido pelo actor entra em ruptura com o sistema social, tornando-se necessário desocultar do ponto de vista sociológico, a forma como o Sujeito passa a construir subjectivamente o seu mundo.

4.4. A "dualidade da estrutura" de Anthony Giddens

Autor reputado no domínio das ciências sociais, Anthony Giddens constitui mais uma referência académica fundamental no domínio da sociologia da acção, designadamente no que concerne às propostas teóricas de uma "teoria da estruturação" esboçada em 1976 em *As Novas Regras do Método Sociológico*, aprofundada três anos mais tarde em *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis* (1979), e por último apresentada de forma mais sistemática em 1984b na obra central do autor *The Constitution of Society*. Considerando que o *corpus* teórico constitutivo da teoria social actual extravasa os limites impostos pelas fronteiras disciplinares, Giddens coloca como desafio a tentativa de reconstrução da teoria social a partir da incorporação de contributos de diferentes quadrantes disciplinares. O célebre teorema da "dualidade da estrutura" — enunciado nuclear da teoria da estruturação — permitiu pôr à prova a importância de uma análise multidisciplinar, articulando contributos da psicologia, da história, da geografia, da antropologia, entre outras disciplinas científicas. Tendo em conta a influência

que a proposta de Giddens teve na teoria social contemporânea, bem evidente pelos conhecidos debates despoletados nos mais diversos espaços científicos, procuraremos, nesta sede, e de forma necessariamente breve, sinalizar alguns dos seus mais pertinentes contributos.

A *teoria da estruturação* desenvolvida por Giddens entronca, na perspectiva de Cohen (2002: 130-131), numa tentativa de superação de dois tipos de dualismos ou divisões conceptuais: a divisão entre sujeito e objecto e a divisão entre acção e estrutura. Procurando reconciliar estes dois problemas, Giddens introduz a discussão de uma proposição aparentemente simples que se pode resumir da seguinte forma: todas as práticas contribuem de igual forma para a produção e reprodução das relações sistémicas e dos padrões estruturais, isto é, a acção humana é simultaneamente produtora e reprodutora da estrutura social. O conceito nuclear para compreender a natureza desta implicação mútua entre estrutura e acção é o de "dualidade da estrutura" (Giddens, 2000²²):

"Pretendo demonstrar neste texto que, na teoria social, as noções de acção e estrutura *se pressupõem uma à outra*, mas que o reconhecimento desta dependência, que é em si uma relação de tipo dialéctico, necessita de reformulação não só de uma série de conceitos associados a cada um dos termos, como dos próprios termos em si" (Ibid.: 11; *itálico no original*).

A recusa de pensar em termos de relação causa-efeito a ligação entre a estrutura e acção, substituindo-a por um enfoque que privilegia as suas mútuas interacções — as estruturas são concebidas tanto como constringedoras como possibilitadoras da acção humana; por sua vez a acção tanto depende das estruturas que se lhe impõem e constringem,

22

Seguimos uma versão portuguesa resultante da tradução do capítulo "Agency, Structure" da obra de Giddens (1979), intitulada *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*, publicada em 2000 pela Celta Editora com o título *Dualidade da Estrutura. Agência e Estrutura*.

como as produz, reproduz, altera e redefine — permitiu a superação gradual e consistente dos dualismos acima referidos. De resto os actores e as estruturas não representam um *dualismo* mas antes uma *dualidade*, no sentido em que a estrutura não é de forma alguma sinónimo de constrangimento mas apresenta-se simultaneamente como constrangimento e possibilidade, o que equivale a afirmar que as propriedades estruturais são tanto o meio como o resultado das práticas sociais.

A ideia de que a possibilidade da acção não se reduz à capacidade reprodutora das condições de existência, mas que permite igualmente a criação de contextos e trajectórias (individuais e colectivas) singulares e distintivas, deriva da concepção de actor como sujeito reflexivo, dotado de conhecimento e de capacidade de interpretação sobre as suas próprias acções. O carácter reflexivo da acção humana manifesta-se por via da "monotorização reflexiva" e representa a expressão de uma "consciência prática" (Giddens, 1984b: 41 e segs.) que orienta as acções humanas e, por conseguinte, garante a compreensão contínua do que se faz no decurso do devir histórico. Mas a superação das dicotomias sujeito-objecto e estrutura-acção exige a incorporação de mais duas noções vitais na teoria da estruturação: a da *temporalidade* na compreensão da agência humana e a do *poder* como dimensão constitutiva das práticas sociais (Giddens, 2000: 11-12).

A dimensão da *temporalidade* da acção assenta no reconhecimento de que "as interseções de tempo-espço se encontram envolvidas em toda a existência social de maneira essencial" (Giddens, 2000: 12), ou expresso de outra forma, "o tempo e o espaço são os modos através dos quais os objectos e os acontecimentos 'são' ou 'acontecem' " (Ibid.: 13; aspas no original). Convém esclarecer que esta noção de temporalização da acção não significa conceber a *démarche* da acção enquanto processo sequencial e linear (de pontos e de etapas), mas tão somente um movimento dinâmico ("um fluxo contínuo da conduta" - Ibid.: 14) onde continuamente se

interseptom no espaço-tempo momentos e linhas enoveladas de acção. A própria noção de acção elaborada por Giddens subentende a essência destas dimensões, nomeadamente a ideia de que o conceito de acção não pode ser compreendido fora do contexto dos modos de actividade historicamente localizados: "Corrente de intervenções causais, concretas ou projectadas, de entes corpóreos no decorrer do processo de acontecimentos que ocorrem no mundo" (Ibid.: 14). A concepção de acção aqui proposta e aprofundada pelo autor ao longo de vários anos integra três dimensões fundamentais: o *sentido* da acção (ou a natureza simbólica da acção), a *interacção* e a ideia de *fluxo* (ou de reflexividade da acção).

Senão vejamos: a noção de "intervenções causais", ao contrário do que a expressão poderá sugerir, remete-nos não tanto para uma lógica determinista de causa-efeito, mas sobretudo para a defesa do carácter optativo e relativamente autónomo da acção humana, não obstante a presença de determinados constrangimentos estruturais (acção dotada de sentido). Por outro lado, ao adoptar a expressão "corrente de intervenções causais" pressupõe a ideia de fluxo contínuo e de interacção dinâmica entre o actor e o sistema por via da reflexividade da acção. De igual forma a ideia de processo de *devir* ou "processo de acontecimentos que ocorrem no mundo" remete-nos para a noção de fluxo e de interacção, na medida em que aquele processo radica no tempo e é continuamente activado mediante a intervenção dos actores, que se configuram como os protagonistas dos acontecimentos e factos historicamente datados. Mas, sendo a acção necessariamente social, tendo em conta a natureza reflexiva da acção no referido *devir*, então a acção é sempre uma acção entre actores, podendo ser realizada tanto em condições de cooperação como de competição.

A fundamentação do teorema da "dualidade da estrutura" — do qual apenas nos limitámos a realçar algumas dimensões — arrastou consigo a redefinição dos conceitos de estrutura, de acção, de sistema e, correlativamente, a reconceptualização da temática do poder. Para além da superação das antinomias conceptuais (sujeito-objecto e estrutura-acção),

as propostas teóricas de Giddens representam igualmente uma passagem articulada do microacontecimento à macroestrutura, deslocando, deste modo, o objecto principal da sociologia para a compreensão do conflito na interacção entre os sujeitos e o sistema, da liberdade e do poder, da dependência e da autonomia dos actores, e correlativamente, centra o olhar tanto nas regularidades sociais e sistémicas como nos processos de mudança.

A multiplicação de propostas teórico-conceptuais para a análise compreensiva da acção social não se esgota, de forma alguma, nas abordagens sinalizadas neste capítulo. O estilhecimento da sociologia clássica, designadamente o esgotamento da ideia de sociedade, não só implicou uma mudança de paradigma científico-epistemológico no campo disciplinar da sociologia, como arrastou consigo a construção de uma complexa pluralidade de teorias da acção (ou de uma *sociologia do sujeito* — cf. Delchambre, 1996), procurando cada uma delas constituir um contributo substantivo para a reconstituição da articulação entre o actor e o sistema. Despida de unidade e de centro, a ideia de "sociedade" que agora emerge confunde-se com a diversidade de lógicas de acção que dinamizam o quotidiano das vidas contemporâneas. É neste linha de raciocínio que se integra a proposta desenvolvida por François Dubet, quando intenta a construção de teorias de "médio alcance" susceptíveis de recombinares as diversas lógicas de acção, sem que o objectivo passe pela reconstrução da visão unificadora e totalizante de um mundo social que já deixou de ter centro. Daqui resulta a construção da noção de "experiência social" como oposição ao conceito de acção da sociologia clássica.

5. A noção de "experiência social" de François Dubet

5.1. Os princípios constitutivos da "experiência social"

Ao longo do percurso investigativo de François Dubet, a noção de "experiência social" impõe-se como uma concepção heurísticamente pertinente para cobrir a complexidade das condutas sociais estudadas há longos anos no quadro das temáticas dos movimentos sociais, da juventude, da imigração e da escola. De inspiração assumidamente weberiana, a construção teórica de uma sociologia da experiência — designação que serve de título a uma das suas obras fundamentais publicada originalmente em 1994 — encontra os seus fundamentos nucleares nas pressuposições sobre a acção social desenvolvidas por Max Weber. Efectivamente, tanto a consideração de uma tipologia da acção múltipla²³, como a ideia de pluralidade analítica não hierárquica da acção desenvolvida por Max Weber em *Economia e Sociedade*, constituíram postulados fulcrais para Dubet aprofundar e fundamentar a crença de que a acção social não tem unidade. Pelo contrário, a noção de "experiência social" irrompe no pensamento dubetiano justamente para recobrir a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que orientam as condutas humanas, assim como os processos pelos quais os sujeitos devem construir o sentido das suas práticas neste quadro marcado pela heterogeneidade. Nas palavras de Dubet, as

"condutas não estão diluídas no fluxo contínuo de uma vida quotidiana feita de interacções sucessivas; elas são organizadas por princípios estáveis mais heterogéneos. É esta própria

23

Recorde-se a célebre distinção dos quatro tipos de acção proposta por Weber: a acção tradicional, a acção racional em relação a meios, a acção racional em relação aos valores e a relação afectiva ou emocional. Para uma análise mais aprofundada sobre o legado weberiano, sugerimos a releitura do ponto dois deste capítulo.

heterogeneidade que convida a que se fale de experiência, sendo a experiência social definida pela combinação de várias lógicas de acção" (Dubet, 1996a).

Como o próprio autor clarifica, a complexidade da acção social reside no facto de os actores se confrontarem no decurso da sua actividade com a coexistência de diversas lógicas do sistema social e, como tal, exigirem do sujeito tanto uma capacidade crítica como uma distanciação em relação a si mesmos. E deste ponto de vista, a experiência social não pode ser comparável a uma "esponja" que absorve as emoções e as sensações do mundo, correspondendo antes a uma forma de construir o real, por via da sua experimentação, verificação e estruturação do seu carácter fluído. Por outro lado, atendendo a que a acção não tem unidade nem tão pouco pode ser redutível a um programa único, o processo de socialização nunca está totalmente acabado, isto é, o actor nunca se encontra totalmente socializado, pois entre a sua subjectividade e a objectividade do sistema não existe uma adequação absoluta, devido justamente à construção de uma atitude de reserva e de distanciamento em relação ao mundo circundante. De resto, esta atitude de desprendimento crítico (que consubstancia uma certa autonomia do sujeito) releva tanto do facto de a experiência do sujeito se inscrever em registos múltiplos frequentemente não congruentes como da necessidade de gerir subjectivamente toda uma rede de lógicas de acção contraditórias.

Defendendo que o objecto central da sociologia da experiência (sobretudo na sua vertente compreensiva) é a subjectividade dos actores, Dubet argumenta que esta dimensão nuclear da acção releva da perda da adesão do actor à ordem do mundo contemporâneo e da correlativa "necessidade de gerir várias lógicas, da percepção da acção como uma experiência e como um 'drama' " (Dubet, 1996a: 101; aspas no original). Com efeito, à medida que nos afastamos da unidade do actor e do sistema, ou dito de outro modo, quanto menor for a adesão imediata dos actores a papéis ou a valores que já não têm coerência interna, "mais os universos de

referência compartilhados se diversificam, e mais os indivíduos são obrigados a 'deliberar' " (Ibid.: 105; aspas no original). Este sinuoso processo de deliberação implica o accionamento de um trabalho reflexivo tanto mais intenso quanto mais as situações sociais se afigurem incodificáveis e imprevisíveis.

Em síntese, a noção de "experiência social" construída por Dubet encerra três princípios fundamentais: a heterogeneidade das lógicas sociais, o carácter reflexivo da acção e a natureza subjectiva da actividade humana. A articulação entre estas três vertentes constitutivas da "experiência social" remete o autor para uma reconceptualização da problemática dos movimentos sociais, substituindo a noção clássica de alienação pela ideia de construção da experiência colectiva. Os "novos movimentos" sociais deixam de poder ser vistos como "personagens 'inteiras' que falam em nome da unidade de um mundo, de um actor e de uma causa: 'o povo', 'a classe', ou 'o progresso' " (Ibid.: 17-18; aspas no original), para emergirem de forma desmembrada, na medida em que as relações de dominação contribuem mais para dispersar a experiência social do que para a unificar.

5.2. As operações analíticas no estudo da "experiência social"

Num outro registo epistemológico, Dubet propõe um esquema analítico para a apreensão sociológica da "experiência social" alicerçado em três momentos essenciais: o primeiro visa isolar e descrever as lógicas de acção presentes numa determinada experiência social; o segundo momento visa compreender a forma o como sujeito articula subjectivamente as diversas lógicas elementares em jogo; e o terceiro momento tem em vista a reconstituição das diferentes lógicas do sistema social a partir do trabalho de síntese operado pelos actores nos planos individual e colectivo. Na medida em que as experiências sociais são sempre construções históricas não redutíveis aos "tipos puros" de acção, somente a nível intelectual é possível destrinçar o carácter não dialéctico e não contraditório destes

ideais-tipos, pois na *démarche* da experiência, o sujeito posiciona-se sempre "numa espécie de intervalo, num espaço misto intermediário a várias lógicas" (Ibid.: 112) complexas e contraditórias entre si.

Em contrapartida, esta lógica analítica de tipo indutivo, partindo da experiência para o sistema, articula-se com uma outra lógica de sentido inverso (do sistema para os actores) que deduz do mundo social contemporâneo a justaposição de três grandes tipos de sistemas (*sistema de integração, sistema de competição e sistema cultural*), sustentados por lógicas de acção próprias, elas mesmas reguladoras da experiência social: a *integração*, a *estratégia* e a *subjectivação*. Em síntese, estes três registos de acção constituem o quadro referencial para qualquer actor individual ou colectivo: por um lado, traduzem uma factor de exterioridade em relação ao actor enquanto esferas pertencentes à ordem do instituído e, como tal, impondo-se sob a forma de constrangimento; por outro lado, apresentam uma natureza opaca e fragmentada na medida em que só se tornam inteligíveis (e dotadas de sentido) quando adoptadas e geridas subjectivamente pelos actores. Nas palavras do autor:

"o actor constrói uma experiência que lhe pertence, a partir de lógicas da acção que lhe não pertencem e que lhe são dadas pelas diversas dimensões do sistema que se separam à medida que a imagem clássica da unidade funcional da sociedade se afasta" (Ibid.: 140; itálico no original).

Cada uma destas lógicas da acção remete para orientações claramente distintas:

"Assim, na lógica da integração, o actor define-se pelas suas pertenças, visa mantê-las ou fortalecê-las no seio de uma sociedade considerada então como um sistema de integração. Na lógica da estratégia, o actor tenta realizar a concepção que tem dos seus interesses numa sociedade concebida então 'como' mercado. No registo da subjectividade social, o actor representa-se

como um sujeito crítico confrontado com uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação" (Ibid.: 113).

Apesar de inspirado na tipologia da acção de Touraine, Dubet acentua-lhe uma outra conotação, ou mesmo, um enfoque teórico diferenciado: os princípios analíticos deduzidos das três lógicas da acção (*Identidade*, *Oposição* e *Totalidade*) não obedecem a qualquer tipo de hierarquização ou ligação entre si, ao contrário do que supunha Touraine. Pelo contrário, Dubet defende um grau considerável de autonomia para cada uma das lógicas coexistentes no sistema social. No fundo, é como se o actor-sujeito vivesse em simultâneo em três mundos distintos, confrontando-se a todo o momento com a necessidade imperiosa de alternar as lógicas de acção, recombinando-as consoante os contextos de interacção e, concomitantemente, redefinindo a natureza das suas relações com os outros. E nesta óptica, o actor vive permanentemente sob tensão, pois a construção da experiência social acarreta necessariamente um trabalho de intelegibilidade sobre as tensões que ligam e opõem ao mesmo tempo as diversas lógicas da acção, como se os actores vivessem "dramaticamente" nas suas *interfaces*.

A constituição do actor em sujeito resulta justamente deste processo laborioso em que o indivíduo "é obrigado a construir uma acção autónoma e uma identidade própria em virtude mesmo da pluralidade dos mecanismos que o encerram e das provas por que passa" (Ibid.: 260). Deste modo, o sujeito social é definido mais por um jogo de tensões, por um trabalho e menos por um ser. É do trabalho do indivíduo, da capacidade de colocar em relação várias lógicas da acção justapostas que provém a unidade da experiência social. Uma vez que o princípio de unidade não constitui um dado imanente ao carácter "natural" da sociedade, mas é reconstituído pelo trabalho reflexivo do sujeito no seio da sua experiência social, a questão fundamental que Dubet coloca em jeito de conclusão no final da sua obra

Sociologia da Experiência é a de saber "qual é princípio mediador das 'provas' individuais e das 'apostas' colectivas" (Ibid.: 265; aspas no original).

Recusando a ideia de separação radical entre o actor e o sistema, Dubet defende antes a existência de uma pluralidade de racionalidades da acção em articulação dinâmica com uma pluralidade de sistemas. De acordo com este raciocínio, tanto a ideia de experiência individual como a de conjunto social (por exemplo, movimento social) regem-se por princípios idênticos — os da combinação numa experiência de várias lógicas de acção. Retomando de novo o exemplo aludido pelo autor — a imagem clássica de movimento social que liga num princípio único um sujeito individual e um "sujeito histórico" —, seria então necessário substituir esta visão assente na unidade do actor e do sistema para a substituir por uma outra imagem: a de "acção democrática" (Ibid.: 265), para designar não tanto a forma mas sobretudo a combinação de vários elementos: "pode-se definir sociologicamente a democracia pela capacidade de combinar as lógicas da acção co-presentes numa formação social" (Ibid.). Daqui decorre a consideração de três concepções de democracia — democracia do contrato, democracia representativa e democracia dos direitos do indivíduo — cada uma delas definida pelas suas tensões próprias e constituindo-se como uma condição das experiências sociais coexistentes numa determinada sociedade. Foi assim reconstituído por Dubet, sob novos moldes teóricos, o princípio de continuidade formal entre o actor e o sistema.

A revisão teórica que acabámos de apresentar em torno de algumas das correntes fundamentais da sociologia da acção resultou de um difícil processo de filtragem teórica comandada metodologicamente pelos nossos interesses investigativos. Assim se deve entender tanto a visibilidade atribuída a algumas propostas de autores fundamentais como a exclusão de muitos outros igualmente convocáveis nesta rubrica. A opção por um registo essencialmente recenseur de um conjunto de propostas teóricas, entrecortado aqui e ali com um enfoque mais interpretativo e crítico, derivou

do facto de considerarmos heurísticamente relevante (quer do ponto de vista analítico, quer no plano da autoformação) proceder, em primeiro lugar, à apresentação sistematizada da nossa leitura sobre algumas teorias da acção, para num segundo momento, avançarmos na reflexão sobre a pertinência de alguns enfoques para a compreensão sociológica da problemática da educação não-escolar dos jovens. Por esta razão, investimos mais na exposição e na clarificação de algumas propostas do que na tentativa (sem dúvida mais ambiciosa) de as abordar criticamente, identificando os pontos de contacto entre elas, as suas lacunas, as suas limitações e potencialidades teóricas. Este capital de conhecimento teórico representa fundamentalmente um dispositivo a operacionalizar na compreensão do nosso objecto de estudo, pelo que vale mais a correcta e adequada leitura das propostas originais do que a sua transformação em objecto de análise particular.

O percurso efectuado ao longo destas páginas constituiu um itinerário ao mesmo tempo *estruturante* do ponto de vista teórico-conceitual e *desconstrutivo* ao nível da desmontagem do nosso objecto de estudo quando articulado e cruzado com as propostas da sociologia da acção. Enquanto o efeito de *estruturação* apresenta-se aos olhos do leitor como relativamente claro e óbvio, resultando de todo um processo laborioso de sistematização (e organização analítica) de uma pluralidade de teorias da acção consideradas sociologicamente relevantes para o estudo das problemáticas da educação não-escolar dos jovens; por outro lado, a vertente de índole *desconstrutiva*, poder-se-á revelar menos evidente por ter a ver com processos resultantes de uma reflexão paralela e silenciosa à medida que o autor vai confrontando e interrogando (mentalmente) o seu objecto de estudo a partir das diversas propostas teóricas aqui apresentadas.

O interesse heurístico desta dupla dimensão reside, estamos em crer, na tentativa da sua superação, isto é, no despoletar de um processo meticuloso de *reconstrução* teórica da problemática em estudo à luz dos

postulados teóricos que se relevaram (no curso do processo de *desconstrução*) mais pertinentes para a sua compreensão. Eis o objectivo da próxima secção deste capítulo.

6. A educação não-escolar dos jovens no quadro da sociologia da acção

Os contributos da sociologia da acção e da sociologia da experiência revestiram-se de significativa relevância para o desenvolvimento do campo disciplinar da Sociologia da Educação aos níveis epistemológico, teórico e metodológico. Convém, entretanto, salientar que este campo disciplinar não só usufruiu dos desenvolvimentos teóricos verificados no domínio mais vasto da Sociologia, como desencadeou, a partir das especificidades do seu próprio objecto de estudo, novas e importantes contribuições ao paradigma da acção²⁴. Basta lembrar alguns dos trabalhos de Bourdieu & Passeron (s/d, 1979, 1985, 1989, 1998), de Berger & Luckmann (1990) e de Dubet (1996a, 1996b), entre outros, para comprovarmos a tese de que a esfera educativa constituiu igualmente um campo propício ao desenvolvimento de novos enfoques centrados nas lógicas dos actores e nas formas como estes se interrelacionam com a estrutura (sistema). Contudo, a forma como estes contributos se fizeram sentir no campo da Sociologia da Educação, não deixou de traduzir a própria situação de *clausura temática* que tem caracterizado esta disciplina. Ou seja, o facto (afirmado por alguns sociólogos) de a Sociologia da Educação se ter dedicado quase exclusivamente ao estudo da escola, acabou naturalmente por dirigir as novas sinergias teóricas para uma abordagem demasiado escolarizada, excluindo do seu campo de estudo outros processos e contextos de educação de significativo interesse sociológico.

²⁴ Para uma análise da evolução da Sociologia da Educação nos últimos 25 anos em Portugal, designadamente ao nível das problemáticas e das perspectivas teóricas que contribuíram para a consolidação deste campo disciplinar, consultar Stoer (1992) e Stoer & Afonso (1999).

A crescente expansão de processos de educação não-escolares, tanto nas vertentes não-formais como nos domínios informais, conduziu à progressiva visibilização social de uma nova esfera educativa, com importantes implicações ao nível da redefinição do estatuto e do lugar da própria escola. Mas se em relação à esfera estritamente escolar proliferam estudos inspirados em múltiplos paradigmas teóricos, no que respeita ao campo não-escolar e às suas articulações com o domínio escolar, constatamos um relativo subdesenvolvimento científico, sobretudo no que respeita à realidade portuguesa. Julgamos mesmo que este campo de estudo, dada a sua natureza, estrutura, lugares, tempos e espaços de intervenção, se propicia à prova heurística das teorias da acção e da experiência, ao contrário do que ocorre em outras investigações sobre a educação, predominantemente de natureza funcionalista e desenvolvimentista (cf. capítulo I deste trabalho).

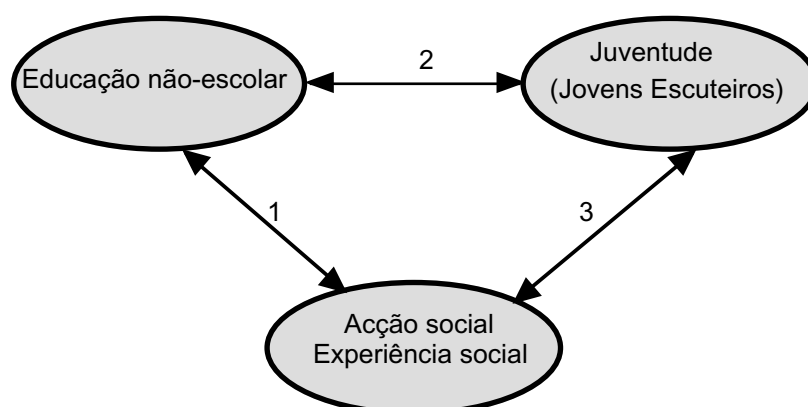
Ao invocarmos os paradigmas da acção para a compreensão da problemática da educação não-escolar dos jovens é nosso objectivo centrar o debate em torno de três vertentes fundamentais, ilustradas de forma sinóptica na figura III.1:

1. Em primeiro lugar, compreender o lugar (e estatuto) atribuído à acção individual e colectiva ou, ainda, à "experiência social" no sentido dubetiano, nos processos de construção política da educação não-escolar dos jovens, quer ao nível dos objectivos e das estratégias pedagógicas, quer no domínio das práticas educativas efectivamente realizadas nos mais diversos contextos sociais; por outro lado, independentemente da função e do lugar da educação não-escolar no quadro educativo mais global (a alternativa da educação não-escolar e a educação não-escolar alternativa, a educação não-escolar como complemento, a educação não-escolar como suplemento) interessa-nos explorar os seus reais contributos para a construção e

reconstrução do percurso biográfico dos jovens (cf. *sentido 1* da figura III.1);

2. Em segundo lugar, e em articulação com o ponto anterior, compreender a importância da educação não-escolar no desenvolvimento integral dos jovens, designadamente nas vertentes cognitiva, social, moral e ética. Isto é, interessa-nos identificar os efeitos da educação não-escolar ao nível das aprendizagens significativas, no plano dos processos e espaços de socialização, nos domínios das sociabilidades juvenis e dos estilos de vida, da educação familiar, nas trajectórias escolares e nos percursos relacionados com o mundo do trabalho, entre outras dimensões estruturantes da vida deste grupo social. A pertinência sociológica desta análise afigurar-se-à tanto mais fecunda quanto mais assentar na confrontação do campo das representações sociais dos jovens com as suas práticas sociais (cf. *sentido 2* da figura III.1);

Figura III.1
Construção teórica do objecto de estudo



3. Por último, e como síntese e condição dos pontos precedentes, assume relevância analítica compreender a forma como os jovens

experienciam subjectivamente a sua visão mundo, quando confrontados com uma diversidade crescente de contextos, tempos e espaços de interacção mais ou menos reguladores da sua trajectória de vida. Face à multiplicidade de lugares e tempos de socialização actualmente vividos pelas camadas mais jovens da sociedade portuguesa, interessa-nos apreender a forma como muitos elementos deste grupo social orientam subjectivamente a sua acção, redefinem os seus percursos de vida e se constroem como cidadãos (cf. *sentido* 3 da figura III.1). Neste quadro complexo de múltiplos contextos reguladores da acção, do conhecimento e dos saberes, destacamos particular atenção ao contexto de educação não-escolar, numa tentativa de entender a sua relevância no quadro mais vasto da educação integral do jovem. Para o efeito, elegemos como objecto empírico o movimento escutista, simultaneamente um movimento juvenil e um contexto de educação não-escolar.

Subjacente a esta triangulação, reside o pressuposto de que a compreensão da educação não-escolar experienciada pelos jovens se torna heurísticamente mais fecunda se se recorrer aos aparelhos teórico-conceptuais que elegem as dinâmicas dos actores como o centro da análise sociológica. Esta pressuposição básica alicerça-se em vários fundamentos que exigem uma exploração metodologicamente orientada:

- a) o nosso estudo sobre a educação não-escolar dos jovens, não obstante considerar a dimensão estritamente política, nomeadamente os condicionalismos da sua emergência e desenvolvimento, os objectivos políticos de alguns programas ministeriais, etc., centrar-se-á fundamentalmente na compreensão das formas de experienciação individual e colectiva destas modalidades de educação, quer se refiram a esferas não formais quer a domínios mais informais de educação;

b) tomando em linha de consideração a essência pedagógica destas modalidades não-escolares de educação — designadamente os contextos locais de emergência, a natureza voluntária da adesão dos seus membros, a estrutura não hierárquica e menos centralizada, a pedagogia activa e participativa, entre outros aspectos afluídos no primeiro capítulo deste trabalho — somos levados a questionar as relações entre o actor e o sistema estabelecidas nesta particular modalidade educativa. Ou seja, em face das características aludidas, as configurações estruturais dos contextos de educação não-escolar parecem traduzir uma outra natureza e dinâmica de interacção com o campo da acção dos jovens. Ao transpormos para este contexto educativo a noção de "dualidade da estrutura" de Giddens, por exemplo, verificamos que os constrangimentos estruturais assumem um peso e importância menores do que as possibilidades da acção, que se revelam centrais para o desenrolar destes processos educativos. A estrutura menos rígida, menos hierarquizada e centralizada, menos perene (no tempo e no espaço) configura uma matriz mais fluída, mais desconexa e mais dispersa e, correlativamente, menos constrangedora e impositiva sobre as dinâmicas da acção. Em contrapartida, ao permitir o avanço das diversas lógicas de acção, a estrutura torna-se mais permeável à mudança e dotada de maior plasticidade no que respeita à sua permanente capacidade de regeneração / reconfiguração;

c) A compreensão da acção individual e colectiva dos jovens em contexto de educação não-escolar impõe-se como o núcleo central deste trabalho, não só devido à suposta centralidade da esfera da acção na regulação destes processos educativos, mas, fundamentalmente, por considerarmos que os efeitos deste processo educativo na formação do sujeito resultam da forma como os jovens integram e sintetizam na sua "experiência social" quotidiana (na acepção de Dubet) as múltiplas

aprendizagens, conhecimentos e saberes desenvolvidos ao longo dos seus diferentes espaços-tempo de educação não-formal e informal;

- d) Por fim, a especificidade da relação jovens / experiência social revela-se crucial para a dilucidação teórica do campo de análise. A forma como os jovens constroem subjectivamente a sua "experiência social" encontra-se, desde logo, associada à própria *condição social* da juventude enquanto situação agregadora de múltiplos sentidos e significações (cf. Pais, 1993, 2001), já debatidas em sede do capítulo precedente. Neste sentido, atendendo a que este grupo social se encontra numa fase de transição para a vida adulta e, como se sabe, invadido por uma imensidão (cada vez maior) de contextos não-escolares de educação, a importância sociológica da "experiência social" no desenvolvimento do sujeito sai ampliada sob vários pontos de vista. Diríamos mesmo que estamos em presença do grupo social potencialmente mais propenso à *experimentação* do social; de outro ponto de vista, trata-se do grupo que mais está envolvido em múltiplos contextos formais e não-formais de interacção mas que, paradoxalmente, dispõe de um menor percurso experiencial na gestão das diferentes lógicas de acção. Por estas várias razões, o estudo das trajectórias da acção e da forma como os jovens lhes conferem significado particular, justificam neste trabalho uma atenção privilegiada.

Esta breve sinalização de alguns pontos nodais do debate que gostaríamos de desenvolver, com especial ênfase na secção da análise empírica, exige, entretanto, um aprofundamento teórico de algumas destas premissas de base, de forma a clarificar os principais eixos estruturantes dos nossos pressupostos teóricos.

6.1. A multilogicidade do campo não-escolar

Recobrando uma grande diversidade de domínios, espaços e tempos, a esfera da educação não-escolar traduz bem a ideia de *constelação* no que respeita à disposição de lógicas, de valores, de objectivos e de modelos de referência em circulação ao longo dos percursos de vida dos jovens.²⁵ Se é verdade que um dos traços mais marcantes das recentes transformações das sociedades contemporâneas reside na mutação acelerada dos *estilos de vida* aos níveis profissional e familiar — destaque para entrada progressiva da mulher no mercado de trabalho e na consequente redefinição da natureza das funções familiares²⁶ — mais óbvias ainda se tornaram as transformações operadas nos contextos de socialização e de educação dos jovens actuais. Com efeito, concomitante com o afastamento dos jovens da esfera familiar, a multiplicação de espaços-tempo de socialização alternativos emergiu como uma realidade inquestionável nas sociedades mais avançadas. A par da diminuição da centralidade educativa da família, que perde protagonismo a vários níveis (em termos de tempo e de disponibilidade, por exemplo), da escassa consolidação da educação escolar em alguns países periféricos ou, ainda, da tão propalada *crise e/ou desinstitucionalização* da escola acusada de não cumprir a sua missão

²⁵ Vem a propósito a reflexão introdutória de Touraine (1998) em torno das transformações recentes da ideia de sociedade, designadamente ao nível da importância conferida à categoria sociológica *localização*: "localização que já não recorre às relações sociais de conflito, de cooperação ou de compromisso e dá da vida social uma imagem astronómica, como se cada indivíduo e cada grupo fosse uma estrela ou uma galáxia definida pela sua posição no Universo (Touraine, 1998: 19-20).

²⁶ Para além dos efeitos provocados pela entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho, as principais transformações verificadas nas famílias relevam, igualmente, da diminuição do número de casamentos e do desenvolvimento do número de uniões de facto, da diminuição da taxa de natalidade e do seu adiamento para idades mais tardias, do crescimento do número de divórcios e do número de famílias monoparentais, da constituição de "famílias recompostas" e de "redes parentais", entre outros aspectos estudados no âmbito da sociologia da família. Cf., por exemplo, Singly (1993). No contexto da realidade portuguesa, ver sobretudo os trabalhos de Torres (1996, 2001), Almeida (2003) e Wall (Coord.) (2000).

fundamental²⁷, da crise do emprego juvenil, entre outros aspectos, assistimos à expansão progressiva do *mercado* (também) na educação não-escolar (sobretudo na vertente não-formal), numa tentativa de colmatar novas necessidades sociais e educativas (e, por consequência, de provocar a criação de outras potenciais necessidades), em boa medida resultantes das recentes reconfigurações das interdependências entre instituições / organizações educativas, nomeadamente da escola e da família. Por outras palavras, as mutações nas esferas da família e da escola arrastaram com elas, como demonstraram Van Zanten (1996) e Charlot & Rochez (1996), uma transformação significativa da natureza e dos sentidos das suas mútuas relações²⁸. E, neste sentido, a emergência de outros contextos educativos alternativos e complementares à escola não deixa de reflectir, ou mesmo, de constituir uma resposta às tensões sentidas entre aquelas duas esferas. Na perspectiva de Afonso (2003), o crescimento e valorização da educação não-escolar, não obstante estarem relacionados com vários outros factores, não são separáveis dos discursos produzidos sobre a crise da educação escolar:

"Estes e outros factos, reais ou ideologicamente construídos, que podem ser convocados para explicar a actual crise da educação

²⁷ Entre a vasta literatura sociológica sobre a problemática da "crise" da escola, destacamos o recente trabalho de Coq (2001) intitulado *La Démocratie Condamne-t-elle L'école à la Crise?*. No contexto da realidade portuguesa, sugerimos, entre outros, os trabalhos de Correia (1998), Stoer, Cortesão & Correia (Orgs.) (2001), Afonso (2001a, 2003), Canário (2002) e Nóvoa (2002).

²⁸ Para uma análise mais aprofundada sobre as relações escola-famílias, sugerimos o sugestivo artigo de Van Zanten (1996) intitulado *Stratégies Utilitaristes et Stratégies Identitaires des Parents Vis-à-Vis de L'école: Une Relecture Critique des Analyses Sociologiques*, onde a autora desmonta criticamente duas formas típicas de utilização da escola pelas famílias de diferentes condições sociais: a utilização com objectivos utilitaristas (procura de diplomas rentáveis do ponto de vista económico-social) e a utilização com fins de socialização e de reforço das identidades de pertença. Igualmente pertinente, o texto de Charlot & Rochex (1996) intitulado *L'enfant-élève: Dynamiques Familiales et Expérience Scolaire*, remete-nos para a análise das interdependências entre a família e a escola, centrando a análise nas mutações recentes operadas nestes dois campos e na forma como estas relações têm sido academicamente estudadas.

escolar são [...] relativamente sincrónicos com a expansão e recente valorização dos campos da educação não-formal e informal. No entanto, é importante observar que, apesar deste relativo sincronismo, a revalorização da educação não-formal e informal só em parte pode ser atribuída à crise da Escola" (Afonso, 2003: 43).

Outros lugares e processos de educação não-escolar emergentes, como por exemplo, o *ciberespaço* e os processos relacionados com a *sociedade cognitiva* (ou *sociedade da aprendizagem*), apesar de não explicáveis pela "crise" da escola, poderão, efectivamente, na óptica do mesmo autor, "vir a acentuar e aprofundar a *crise* dessa mesma Escola, sobretudo se forem ocupados e controlados por interesses económicos dominantes a nível nacional e global" (Ibid.).

Convocando a proposta teórica de Touraine sobre o movimento de *desmodernização* em curso nas sociedades globalizadas, poderíamos mesmo avançar com a hipótese de que a expansão do sector educativo não-formal é concomitante com os movimentos de *desinstitucionalização* da família e da escola e, conseqüentemente, traduz bem a ideia de *dessocialização*, no sentido em que concorre para a "fragmentação crescente da experiência de indivíduos que pertencem simultaneamente a vários continentes e a vários séculos: o eu perdeu a sua unidade, tornou-se múltiplo" (Touraine, 1998: 16). Ilustrativamente, a *desinstitucionalização* crescente da escola (designadamente ao nível do ensino secundário) provocou a dilaceração dos jovens entre dois universos:

"o da vida profissional que se aproxima, e que impõe a obtenção de diplomas, e o da cultura da juventude que se desenvolve livremente nos liceus mas que é estranha à cultura escolar, a ponto de parecer incompreensível ou agressiva aos professores. O universo do emprego e das técnicas faz face ao da identidade e da comunidade" (Touraine, 1998: 60).

No contexto da realidade portuguesa, Augusto Santos Silva (2002) questiona-se sobre os efeitos educativos que uma crescente multiplicação e recombinação dos modelos de socialização pode gerar na construção da identidade juvenil, alertando para a probabilidade de ocorrência de descontinuidades e rupturas significativas ao longo dos sinuosos percursos de aprendizagem social:

“a combinação desta multiplicação de meios e modelos de socialização e o ambiente tipicamente moderno de complexificação e desrigidificação da estrutura social tornam muito mais provável (do que nas sociedades tradicionais) a fractura entre o grupo social a cujos modelos e recursos de conduta se referem os actores em socialização (o seu *grupo de referência*) e o grupo social a que eles efectivamente pertencem (o seu *grupo de pertença*). Os percursos de aprendizagem social podem ser marcados por severas descontinuidades entre princípios e modos de formação, induzindo situações de des/reestruturação de identidades e aspirações e, por vezes, de *ressocialização*, propriamente dita” (Silva, 20002: 105; itálico no original).

Neste quadro, a população juvenil constitui, por excelência, o grupo social mais receptivo e mais disponível para poder vir a integrar as diversas propostas de socialização / educação não-escolar então emergentes. Entre os dois mundos que classicamente representavam as duas principais esferas de socialização (a família e a escola) emerge uma terceira dimensão cuja expressão vai ganhando contornos mais nítidos e, paradoxalmente, mais fragmentados. Se, por um lado, a relevância social destes contextos de educação não-formal é progressivamente reconhecida e politicamente legitimada, e como tal, as suas funções tornam-se mais claras; por outro lado, a diversidade de propostas, de programas e de dispositivos emergentes conduz a que uma certa fragmentação do campo não-escolar se instale, designadamente pela justaposição de lógicas, de valores e de objectivos a ele imanente. O que importa aqui realçar para

efeitos de clarificação teórica é a especificidade desta *nova condição* juvenil situada numa espécie de *fogo cruzado*, numa encruzilhada e num *labirinto* de socializações múltiplas, onde o discernimento dos diversos sentidos de acção se torna crucial à própria gestão da vida quotidiana. E nesta perspectiva, partilhamos a tese de Machado Pais (2001), quando afirma que os jovens se tornaram produtores do seu próprio quotidiano, reinventando permanentemente novas soluções para fazer face aos múltiplos condicionalismos com que se defrontam nas *estruturas labirínticas da vida quotidiana*.

A aludida fragmentação e dispersão do campo não-escolar permitiu a instalação progressiva de diversas lógicas educativas que incorporam diferentes valores, representações, linguagens, modalidades de aprendizagem, entre outros códigos sociais, com evidentes repercussões na vida e no desenvolvimento quotidiano dos jovens. Na medida em que este cenário multissocializador (ou dessocializador) e plurirreferencial tende a generalizar-se a um número cada vez mais extenso de jovens, julgamos ser relevante do ponto de vista do conhecimento sociológico explorar a forma como este grupo vai incorporando subjectivamente os vários sinais em trânsito e os vai operacionalizando nas suas práticas quotidianas. Num recente artigo, Derouet (2001b) reflecte justamente acerca deste fenómeno quando se refere à perda de protagonismo por parte das esferas da família e da escola e da transformação dos jovens em actores da sua própria socialização, concluindo que

"La question fondamentale est devenue celle du sens: comment les enfants peuvent-ils construire un sens à partir des informations dont ils sont bombardés à l'école et ailleurs?" (Derouet, 2001b: 29).

A imposição crescente do campo não-formal na vida social actual e, conseqüentemente, as novas articulações daí decorrentes entre esta esfera e os contextos da família e da escola, exigem um renovado olhar sociológico

sobre os novos contextos de socialização dos jovens. Quer isto significar que, face à pulverização de novos núcleos de socialização e educação, assistimos igualmente à reconfiguração (ou à *desinstitucionalização*, na óptica de Touraine) dos tradicionais espaços que protagonizavam a transmissão de conhecimento (família e escola), que agora passam a ter de competir quotidianamente com um conjunto de modelos e valores nem sempre coincidentes com a sua própria matriz de referência original.

Vem a propósito uma pertinente análise desenvolvida por Derouet sobre a evolução da Sociologia da Educação no que respeita aos temas, aos enfoques teóricos e às referências paradigmáticas, onde o autor conclui que a unidade de base desta disciplina pode ser reencontrada na forma como o sujeito individual mobiliza os diferentes recursos e modalidades de educação (escolares e não-escolares) com vista à construção da sua identidade:

"Ciertamente, el modelo de socialización ha cambiado. Ya no se basa, como en el caso de Durkheim, en instituciones fuertes - la familia y la escuela - que producen normas que los jóvenes interiorizan comportándose como tales normas prescriben. Los jóvenes son ahora actores importantes de su socialización, y se construyen a sí mismos negociando, sí, con las instituciones, pero también con sus pares, en el marco de modos de educación no formales" (Derouet, 2001a: 88).

Face à inequívoca ampliação e diversificação do seu campo de estudo, cujo traço mais relevante reside na ênfase dada aos processos de socialização desenvolvidos na escola e fora da escola, a Sociologia da Educação sofre, na actualidade, de uma certa fragmentação no tocante ao seu objecto de estudo, sem que seja possível antever um trabalho de recomposição em torno das questões tidas como fundamentais. Daí que Derouet insista na importância em analisar a forma como se estrutura o saber, entendendo que este obedece a lógicas que não podem ser redutíveis meramente aos princípios de organização formal do ensino / educação nacional, mas antes

traduz uma "imagen compleja y superpuesta del mundo educativo, donde diferentes lógicas y regímenes de acción influyen permanentemente unos sobre otros" (Ibid.: 85). E nesta linha de raciocínio, o autor defende a reconstrução da disciplina Sociologia da Educação a partir do reconhecimento da natureza heterogénea do mundo social:

"debemos ser sensibles al hecho de que la educación se desarrolla en varios mundos. Las lógicas de acción no se quedan en el mundo de las ideas: se encarnan en regulamentos, dispositivos, objetos, grupos portadores de las mismas, etc. Todo ello constituye otros tantos mundos que mantienen entre sí relaciones complejas y entre los cuales los actores han de orientarse" (Ibid.: 87).

Efectivamente, desde o início do seu percurso de vida que os jovens experienciam a heterogeneidade social como uma realidade quotidiana, como um universo multilógico que exige do sujeito um trabalho permanente de decifração e de reposição subjectiva dos seus sentidos. E é nesta linha de argumentação que julgamos que as noções clássicas de "socialização primária" e de "socialização secundária" propostas por Berger & Luckmann (1990) já não recobrem a actual complexidade das fontes, dos recursos, dos tempos e dos espaços de socialização que simultaneamente se interpõem e justapõem às formas clássicas da família (educação informal) e da escola (educação formal). A *constelação* de lugares de socialização e de educação não-formal, mais ou menos formalizados, instituem-se como um campo, ele próprio heterogéneo, que ora se articula com as lógicas escolares, procurando reproduzi-las e mesmo reforçá-las, ora contém alternativas educativas que, em decorrência da maior autonomia institucional, inclui modelos e lógicas de acção de sentido contrário aos veiculados nos contextos mais formais de ensino e mais informais do núcleo familiar. Trata-se, em síntese, de compreender, por um lado, as lógicas em que se inscrevem as modalidades de educação não-escolar, se em lógicas

reprodutoras e reguladoras se em lógicas emancipatórias e de mudança (cf. Afonso, 2003: 39-40) e, num outro prisma analítico, apreender a forma como os jovens experienciam socialmente as tensões inerentes àquelas lógicas.

A multiplicação de contextos de socialização e de educação veio não só derrubar o "imperialismo da instituição escolar" como permitiu, doravante, interrogar as funções da escola a partir do confronto com outras instâncias de difusão dos conhecimentos e saberes²⁹ (Dandurant & Ollivier, 1991). Mas se é certo que assistimos a "une institutionnalisation accélérée des moyens de production, de stockage et de transmission des savoirs et connaissances" (Ibid: 3), a que corresponde uma deslocação do centro dos saberes do universo escolar para os universos não-escolares, também parece ser verdade que a Sociologia da Educação não acompanhou esta mutação, continuando ainda refém do objecto escolar (cf., por exemplo Duru-Bellat & Van Zanten, 2002)³⁰. De igual modo, no contexto da realidade portuguesa, Afonso (1992) foi um dos primeiros autores a reflectir sobre a importância de a Sociologia da Educação integrar na sua matriz disciplinar

²⁹ Nunca como nos últimos anos se debateu tanto as funções da escola, designadamente a adequação e a pertinência dos saberes considerados socialmente legítimos em articulação com as questões da democratização da escola e a igualdade de oportunidades. Sobre este assunto sugerimos a recente análise de Derouet (Derouet, 2001b: 29), onde o autor conclui que "la nouvelle définition des savoirs scolaires devrait être repensée à partir d'un nouveau projet de socialisation à la fois anthropologique et politique: de quoi le petit homme a-t-il besoin pour développer son humanité? Quelles sont les compétences qui sont nécessaires pour être un membre actif de la cité? Et comment assurer la transmission culturelle entre les générations tout en donnant des chances égales à tous?". Destaque ainda para um trabalho produzido por Nemo (2001), intitulado *La Fonction de 'Garderie' de L'école: une Explication de la Dégradation de sa Fonction Pédagogique*, onde o autor se debruça sobre o fenómeno de substituição da função educativa pela função de guarda das crianças e dos jovens, verificado na instituição escolar. Ainda dentro desta linha teórica, o trabalho de Bulle (2001) com o título *Les Changements Idéologiques de L'enseignement dans L'école Secondaire 'de Masse'*, representa mais um contributo sobre a natureza das recentes transformações pedagógicas verificadas nas escolas massificadas e suas respectivas consequências ao nível da redefinição dos saberes a integrar nos currículos oficiais.

³⁰ Na introdução à obra *Sociologie de L'école*, Duru-Bellat & Van Zanten procuram fundamentar a opção por este título em detrimento de *Sociologia da Educação*, justificando tratar-se de um trabalho mais voltado para os processos de escolarização e não tanto para as questões mais vastas da socialização, ainda pouco estudadas no âmbito da própria Sociologia da Educação. No entanto, reconhecem que "une analyse sociologique de l'école intègre nécessairement certains phénomènes qui prennent place en dehors de l'école, dans le contexte local ou dans d'autres instances de socialisation comme la famille" (p. 8).

"novas formas de educação e novos contextos de aprendizagem que não se confinam à escola tradicional e que podem e devem, na nossa perspectiva, constituir-se como um novo *objecto real*" (p. 86; itálico no original). Rejeitando a ideia de uma Sociologia da Educação enclausurada na "análise da escola e/ou dos processos sociais e organizacionais que condicionam a educação formal" (Ibid.), o autor defende o alargamento da reflexão para além dos limites meramente escolares e propõe uma "sociologia da educação (não-escolar) que estude como se caracterizam os contextos educativos *informais*, mas, sobretudo, *não-formais*, enquanto instâncias de reprodução ou mudança social" (Ibid.; itálico no original; cf. igualmente Afonso, 2001a e 2003). De forma ainda mais expressiva, Afonso conclui que

"Devido às suas carecterísticas específicas, estes processos educativos constituem novos problemas e contribuem para a reactualização do objecto da sociologia da educação. Designada por sociologia da educação não-escolar, esta nova perspectiva do objecto torna-se, assim, mais visível no interior da problemática teórica (sociologia da educação) já constituída" (Afonso, 2001a: 94).

Na mesma linha de argumentação, Dandurand & Ollivier (1991) reafirmam que o estudo de outras formas de produção do conhecimento e de saberes (exteriores à escola) torna-se crucial à Sociologia da Educação, entre outras razões, pelo facto de permitir desmontar as complexas articulações entre conhecimento, identidade e participação. Por outras palavras, considera-se que os processos de apropriação do conhecimento

são indissociáveis, na vida dos indivíduos e dos grupos sociais, da construção das identidades culturais e da participação social³¹:

"l'acte de connaissance est à la fois lié à la construction des identités et à la participation social, significative (même dans la marginalité) qui l'accompagne forcément. La volonté de participer est peut-être plus déterminante que la volonté de savoir [...]. Cette position n'est probablement possible que par le détour que permet ou facilite une approche anthropologique centrée sur les processus plus informels de l'usage de certaines connaissances et de leur appropriation en dehors des sphères institutionnelles où on est habitué de les voir mises en évidence" (Ibid.: 12)

É justamente no quadro destas preocupações de natureza mais *holística* e menos *escolar* que situamos o nosso contributo teórico-empírico. Partimos do pressuposto fundamental de que os jovens em contexto de educação não-escolar assumem o duplo papel de *actores-aprendentes* e *actores-conhecedores*, no sentido de portadores de um projecto e construtores ou defensores das suas identidades (Ibid). Interessa-nos então analisar os modos pelos quais os jovens em contexto de educação não-escolar reconstroem os seus percursos de vida, reajustam e reelaboram as suas identidades, gerem as heterogeneidades do mundo social, ou então como sustenta Derouet,

"cómo pasan de un mundo gobernado por una lógica a un mundo gobernado por otra, cómo utilizan an cada caso el sistema argumentativo que conviene, etc. E identificar a su vez las competencias que ponen en práctica, y las finalidades que persiguen a través de tal sucesión de reajustes y traducciones" (Derout, 2001a: 87).

³¹ Veja-se a este propósito o trabalho de Lave (1991) — bastante citado por aqueles autores — sobre a abordagem cultural do processo de aquisição de saberes e da importância conferida às práticas de grupo na construção das suas identidades.

6.2. A centralidade analítica da "experiência social" na educação não-escolar dos jovens

Dado o carácter relativamente disperso e fragmentado do campo não-escolar e as múltiplas lógicas e modelos referenciais de acção a ele associados, o centro nevrálgico de toda a dinâmica social parece residir mais na forma como o actor sintetiza criticamente o conjunto das diversas lógicas de acção em que está envolvido do que na forma como as determinantes estruturais se lhe impõem. Mais a mais, quando se trata de contextos educativos assentes na ideia de acção, de grupo e de intervenção do actor no desenrolar do próprio processo de educação / socialização. Ou seja, o processo de estruturação e legitimação deste específico sub-campo educativo constitui ao mesmo tempo condição e resultado da acção individual e colectiva. E neste preciso ponto em que operacionalizamos a noção de "dualidade da estrutura" desenvolvida por Giddens, interessa clarificar o grau e a natureza desta propriedade dual inerente à estrutura. No caso em apreço, apontamos para um cenário estrutural mutivariado que contempla diversas configurações estruturais consoante o tipo de contextos encontrados: nuns casos, a estrutura parece resultar mais das suas próprias condições objectivas (que constroem as condutas), mas na maior parte dos casos, estamos em crer que, apesar das *nuances* verificadas, a estrutura constitui mais um resultado das *démarches* da acção do que um meio de constrangimento do seu desenrolar. Esta segunda hipótese, que julgamos ser a mais expressiva, mereceu igualmente a atenção de Afonso (1992) no trabalho dedicado à sociologia da educação não-escolar, onde destaca as especificidades sócio-organizacionais desta modalidade educativa, afirmando que

"queremos, isso sim, pôr tónica em formas organizativas de *educação não-formal* que, em vez de negligenciar a capacidade de inovação dos actores pondo um peso exagerado nos

constrangimentos macro-estruturais ou nas estruturas formais institucionais, 'assentam [...] em princípios de democracia de base, da autogestão, do direito à diversidade e à individualidade, de autonomia local e regional, da desprofissionalização e da descentralização' " (Ibid.: 92; itálico no original).

Em qualquer das situações hipotetizadas, o estudo da acção individual e colectiva afigura-se como absolutamente central tanto para a compreensão das especificidades destas dinâmicas educativas como para a exploração das suas reais consequências ao nível da construção da "experiência social" juvenil. Retomando o já clássico postulado (revitalizado por Dubet) de que o sujeito nunca se encontra completamente socializado, poder-se-ia afirmar que a *condição social da juventude* remete os jovens actores para o início de um ciclo sempre inacabado de socialização. Tal pressuposto encontra-se expressivamente plasmado no pensamento de Paulo Freire, designadamente quando o autor reflecte em torno do ser humano e da educação como prática permanente, fazendo ressaltar justamente

"a sua condição de ser histórico-social, experimentando continuamente a tensão de estar sendo para poder ser e de estar sendo não apenas o que herda mas também o que adquire e não de forma mecânica. Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente da sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. Um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação (Freire, 1997: 18).

De resto, os jovens encontram-se, nesta precisa e transitória fase da vida, imersos num conjunto plurifacetado de contextos de socialização contraditórios e concorrentes entre si no que respeita aos valores e modelos referenciais de acção. E neste sentido, um enfoque sobre a "experiência social" dos jovens, designadamente quando integrados nas dinâmicas dos

processos não-escolares de educação, permite abrir ao sociólogo um mapa de sinais e de códigos sociais denunciadores dos efeitos antropológicos da educação (escolar e não-escolar).

A deambulação dos jovens actuais por diferentes espaços-tempo de socialização e de educação mais ou menos formalizados e imbuídos de lógicas de acção frequentemente divergentes, constitui efectivamente um inquestionável traço sociológico da *modernidade tardia* (ou da *desmodernização*, segundo Touraine) merecedor de um estudo que problematize o trabalho reflexivo do sujeito na reconstrução subjectiva do seu mundo. Assim, a expressividade, neste preciso campo de análise, das dimensões da heterogeneidade, da subjectividade individual e colectiva na construção dos sentidos da acção, da reflexividade dos jovens sobre as suas trajectórias de vida, requer para a sua dilucidação teórica uma matriz analítica muito próxima de uma sociologia da experiência, no sentido formulado por Dubet. No campo da educação não-escolar interessaria 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 em termos analíticos um *e/o* 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 fazem parte integrante. As três lógicas da acção identificadas por Dubet — a lógica da *integração*, a lógica da *estratégia* e a lógica da *subjectivação* — configuram assim um importante

capital teórico a convocar, na medida em que representam justamente a natureza dos confrontos e das tensões quotidianamente experienciadas pelos jovens. Esta justaposição de lógicas, muitas vezes presente num mesmo contexto educativo, exigem 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, o certo é que podemos depreender sociologicamente o seu grau particular de manifestação dominante. Assim, parece ser consensual que o contexto familiar (contexto informal) representa, por excelência, o sentido *integrador* da acção, na medida em que é sobretudo nesta esfera de "socialização primária" (não obstante a sua recente reconfiguração) que o sujeito adquire e fortalece o seu sentido de pertença, constrói, na perspectiva de Bourdieu, o seu *habitus* conferidor de uma certa identidade pessoal e social. Por sua vez, de igual consensualidade, transparece a ideia de que o sistema escolar (contexto formal) promove o desenvolvimento nos jovens 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 multifacetado universo da educação não-formal, incorporando igualmente e a diferentes níveis de articulação as lógicas da *integração*, da *estratégia* e da *subjectivação*. E bem no seio deste fluxo de lógicas, racionalidades, valores e de visões do mundo, encontramos os jovens em processo de formação a tentar descodificar estes diferentes mundos sociais e, concomitantemente, a construir e reconstruírem subjectivamente o *seu* sentido de vida e a descobrirem o *seu* lugar entre os vários *mundos*.

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

No quadro dos pressupostos teóricos que acabamos de dilucidar e, designadamente no âmbito das interrogações que lhe estão implícitas, duas estratégias possíveis poderiam adequadamente orientar o desenvolvimento deste trabalho, delimitando o seu campo de investigação empírica: a primeira, de natureza mais abrangente, centrada no estudo de um determinado grupo juvenil integrado em múltiplos contextos de educação não-escolar; a segunda, mais circunscrita, elegendo como objecto específico o estudo aprofundado de um determinado contexto de educação não-escolar. Ambos os cenários (entre outros igualmente admissíveis) nos parecem adequados e heurísticamente relevantes para a problematização do processo de construção da "experiência social" dos jovens no contexto da sociedade portuguesa. No entanto, desde o início desta dissertação que fomos intelectualmente seduzidos pela segunda opção, entre muitas outras razões, pelo facto de, ao elegermos um *case studie* sociologicamente pertinente, podermos melhor e mais consistentemente explorar as potencialidades educativas oferecidas por um modelo pedagógico alternativo (ou complementar) ao escolar e problematizar os seus efeitos na formação dos jovens a partir da forma como estes os subjectivam ao longo do seu percurso de vida. A eleição do movimento escutista como objecto de investigação empírica configurou-se, desde cedo, como um pertinente contexto de estudo, sob diversos pontos de vista:

1. Em primeiro lugar, por representar um campo paradigmático de afirmação das modalidades educativas não-formais e, ao mesmo tempo, por constituir um espaço-tempo tipicamente juvenil. Recorrendo à ilustração esboçada na figura III.1, que procura sinalizar os três vectores estruturantes dos nossos pressupostos teóricos, poderíamos afirmar que o movimento escutista se

posiciona entre os dois vértices (acção ou experiência social e educação não-escolar) do seguinte triângulo:

Figura III.2
Movimento escutista como contexto de educação na e pela acção



2. Em segundo lugar, pelo impacto deste movimento juvenil à escala global (possivelmente só superado pelo movimento Olímpico) e, no caso específico da sociedade portuguesa, por constituir o maior e mais sólido movimento juvenil, não obstante não se conheça até ao momento qualquer estudo sociológico sobre este particular contexto educativo;

3. Em terceiro lugar, pela especificidade do modelo educativo e das dinâmicas pedagógicas a ele associadas, apontado por alguns dos especialistas da educação não-escolar, como um modelo que antecipou grande parte das teorias progressistas e emancipatórias da educação que despontaram no início do século XX. A adopção dos princípios de uma pedagogia activa baseada no grupo, constitui, na nossa óptica, um traço sociologicamente relevante para o questionamento do processo de aquisição dos saberes, sobretudo se partilharmos o ponto de vista teórico de Lave (1991), assente no pressuposto de que a aquisição de saberes

"résulte d'un processus d'adhésion à un groupe permanent
partageant des pratiques communes. Acquérir une identité à titre

de membre du groupe et acquérir une compétence sont deux éléments d'un même processus, le premier fournissant une motivation, une orientation et une signification au second qu'il subsume" (Lave, 1991: 147).

4. Por último, pelo conhecimento aprofundado que fomos construindo sobre esta realidade juvenil — sobretudo pelo facto de o nosso percurso de vida também ter sido aí, em grande parte, construído —, o que nos permitiu como investigador reflectir sobre a relevância heurística deste contexto educativo na formação do jovem cidadão.

O estudo do movimento escutista à luz dos contributos teóricos da sociologia da experiência remete-nos para a análise dos processos de construção da experiência juvenil, em primeira instância mediados pelos dispositivos pedagógicos operacionalizados neste contexto. No entanto, como sabemos, apesar de os jovens se encontrarem numa encruzilhada de espaços de socialização múltiplos, este processo de construção da experiência juvenil não constitui uma realidade emparcelada, passível de uma análise também ela recortada em *fatias* sequenciais e lineares; pelo contrário, o *fluxo* da acção não obedece a qualquer lógica sequencial, apenas pode ser apreendida na sua dinâmica de interacção, nas suas interrelações permanentes (cf. Giddens, 2000). Por esta razão, a compreensão das trajectórias dos jovens escuteiros jamais pode estar desvinculada dos outros contextos em que eles estão naturalmente envolvidos — a esfera escolar, o mundo do trabalho, o campo dos lazeres e tempos livres e o domínio da família representam matrizes de referência cruciais relativamente às quais se impõe estabelecer paralelismos, confrontações, relativizações. Só partindo desta pressuposição fundamental será possível debater o lugar e a natureza deste movimento educativo no quadro mais global da educação dos jovens.

Numa conjuntura marcada pela difusão à escala global de valores ligados ao individualismo, à competitividade, à *performance* individual, ao

consumo de massa, ao efémero, à flexibilidade (cf. Senett, 1998), a juventude representa não só o segmento da sociedade mais vulnerável e permeável à adesão destes modelos referenciais da acção como se transformou, nas sociedades do capitalismo avançado (ou sociedades *desmodernizadas*), num veículo privilegiado de difusão destes ideais. Ancorado em valores sociais e numa concepção de vida claramente distintos, o movimento escutista desenvolve-se em contra-corrente em relação a um vasto conjunto de esferas de socialização, como a escola, alguns núcleos familiares, associações políticas e/ou profissionais, etc. 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 entre-ajuda, o respeito pela natureza humana e pela vida animal (ou ecológica), entre outros, 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, interessa indagar os modos como os jovens escuteiros integram, gerem e sintetizam as diversas tensões de que são alvo; no fundo, trata-se de debater uma vez mais os efeitos sociais desta forma particular de educação não-formal. Na esteira de Touraine, trata-se de compreender como o Sujeito situado num contexto de *desmodernização* constrói a sua história de vida, o seu projecto pessoal de vida, no fundo, 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).

Carreando para os nossos interesses investigativos a visão de Sennett plasmada em *A Corrosão do Carácter* sobre as consequências pessoais das novas formas de trabalho nas sociedades modernas (designadamente, a flexibilidade, o curto-prazo, a rotatividade, a iniciativa, a criatividade, a insegurança no emprego, etc.), torna-se pertinente compreender como os jovens escuteiros, sobretudo aqueles que se situam

numa fase preparatória à entrada no mundo do trabalho (concretamente, os *Caminheiros*), constróiem a sua narrativa acerca da vida (família, escola, trabalho, religião, grupos de amigos, desporto); que relações entre o perfil moral, ético, cívico e intelectual dominantes nestes jovens *caminheiros* e os novos desafios impostos pelo mercado de trabalho? Interessa-nos, sobretudo, apreender as potencialidades (emancipatórias e críticas) deste projecto educativo não-formal na formação dos jovens a partir da forma como estes o experienciam, lhe conferem um rumo, uma orientação coerente. Trata-se, no fundo, de compreender os processos de interiorização activa, de incorporação da identidade pelos próprios jovens ao longo da sua *caminhada* biográfica (Dubar, 1997: 118), a partir das categorias oferecidas pelas instituições / contextos simultaneamente sucessivos e alternados — a família, a escola, o trabalho, as associações e/ou movimentos juvenis, os grupos de amigos, os centros de actividades de tempos livres (ATL's), os sindicatos, etc.

Em síntese, o percurso de revisão efectuado no campo da sociologia da acção e da experiência social permitiu apreender os principais postulados teóricos estruturantes do nosso modelo teórico. Face às especificidades do objecto de estudo já enunciadas ao longo deste trabalho, optámos pela apresentação de alguns vértices analíticos em torno dos quais orientaremos o debate na secção de investigação empírica. Estamos em crer que será por via deste confronto e desta dialéctica entre a teoria e a prática investigativa que melhor se expressarão os nossos contributos teóricos para a compreensão das modalidades e processos de educação não-escolares.