

## **INTRODUÇÃO**

Sendo cada vez mais aceite o entendimento da educação como um vasto processo de natureza antropológica, que não se circunscreve apenas aos espaços e aos tempos escolares, é com alguma perplexidade que um olhar sociológico de quem pretende estudar outros contextos e processos educativos se depara com um relativo subdesenvolvimento destes sugestivos domínios investigativos no capital teórico-empírico da sociologia da educação. Poder-se-á argumentar, contrariamente, que basta percorrer outras subdisciplinas da sociologia e das restantes ciências sociais (e mesmo até entre as designadas ciências da educação) para encontrarmos trabalhos de considerável impacto na consolidação de conhecimentos de inegável valor educativo: referimo-nos, por exemplo, aos estudos produzidos em diversos contextos organizacionais sobre a socialização no local de trabalho (cf. Torres, 2001); às investigações sobre as políticas e práticas de formação (cf. Estêvão, coord., 2002); ao domínio plural e abrangente da educação e formação de adultos (cf. Canário, 2000; Melo, Lima & Almeida, 2002); à diversidade de enfoques sobre as actividades de lazer e de tempos livres; aos trabalhos que se debruçaram sobre as dinâmicas de intervenção comunitária e associativa (cf. Lima, dir. 1998); às pesquisas no campo da participação cívica e política e no domínio das organizações partidárias (cf. Gomes & Lima, 1998); às reflexões deduzidas sobre o papel dos movimentos sociais na (re)construção da sociedade contemporânea; entre

outros legados teórico-científicos passíveis de constituir matéria de referência no campo educativo não-escolar<sup>1</sup>. A ausência de um debate epistemológico aprofundado sobre o estatuto ontológico do universo educativo e a hegemonia que neste tem exercido a "forma escolar"<sup>2</sup>, têm contribuído mais para a sedimentação de uma retórica apologética da "cidade educativa" e do cidadão permanentemente educável do que propriamente para a clarificação dos "sentidos da educação" e para a desejável desfragmentação de supostos vazios científicos e disciplinares.

É certo que a instituição escolar tem ocupado um lugar central na racionalidade e nas dinâmicas das modernas sociedades ocidentais, não só como ideário desenvolvimentista, como suporte do modelo político do Estado-nação, como veículo de legitimação e de socialização nos valores deste último, mas igualmente como projecto civilizacional na construção da democracia e na consequente emancipação pessoal e social. Estamos em crer que o empenho e a mobilização da sociologia na desocultação e na desmistificação das funções sociais da escola e na defesa de projectos sociais alternativos para esta instituição tornou-a refém do próprio debate, o que equivale em afirmar que a sociologia da educação não deixou de contribuir reflexivamente para a reprodução da importância da escola ao longo do processo de desenvolvimento e reconfiguração da modernidade. Com uma instituição escolar em permanente *crise*, parece-nos crível que a postura do sociólogo se tenha justificadamente revestido do espírito de uma "sociologia como desporto de combate" — tal como foi protagonizado e

---

1 Muito embora grande parte da literatura utilizada neste trabalho adopte a designação mais corrente e popularizada nas ciências da educação de *educação não-formal*, no debate que desenvolveremos mais à frente tentaremos justificar a nossa preferência pela noção de *educação não-escolar*, na esteira das propostas produzidas por Afonso (1989, 1992, 2001a, 2002 e 2003).

2 Para um debate actual sobre esta noção, nomeadamente o que emerge a propósito da reflexão "sobre os diversos aspectos da diferenciação e da articulação do escolar e do não escolar no processo de socialização" (p. 5), consultar o trabalho dirigido por Guy Vincent (1994). Na mesma obra e sobre a história e teoria da *forma escolar* consultar (Vincent et al., 1994: 11-48).

posterizado por Pierre Bourdieu<sup>3</sup> —, não obstante se ter negligenciado o olhar para outros fenómenos educativos de inegável pertinência heurística, também eles importantes na compreensão dos sentidos da agência humana. E desta feita, as teorias sociológicas da educação parecem não ter resistido à tentação de se instalarem na dialéctica das relações de poder da e sobre a escola, consolidando mais aquilo que com toda a propriedade se vem designando por "sociologia política da educação/ da escola" (cf. entre outros Torres, 1992, 1997; Mabilon-Bonfils & Saadoun, 2001; Afonso, 2005).

Sem pretendermos dar seguimento a uma espécie de sociologia da sociologia da educação, até porque nos revemos em muitas das propostas críticas que têm sido formuladas nas últimas décadas sobre a escola como instituição social, no entanto, é nossa convicção (com toda a discutível carga ideológica que esta opção possa igualmente revestir) que a discussão sobre o escolar terá necessariamente que ter o paralelo do não-escolar, na medida em que entendemos o fenómeno educativo como um processo social (para recuperarmos aqui o significado sociológico desta constatação durkheimiana) e, por conseguinte, não desenvolvido à margem das diversas esferas do quotidiano pessoal e social, nem redutível às cronologias e aos lugares sociais consolidados pelo já longo percurso da educação escolar. Muito embora o prolixo debate centrado na escola não tenha ainda logrado inverter as tendências conservadoras da sua organização e do seu tradicional formato de ensino, com particular acuidade no que concerne ao modo como se continuam a perpetuar a hierarquia das relações sociais dominantes e a hegemonia dos saberes (culturais) cientificamente legitimados, tal não significa da nossa parte defender o abrandamento dos interesses investigativos ou a menor atenção sociológica sobre esta instituição educativa, mas, pelo contrário, recentrar a discussão em moldes

3

*La sociologie est un sport de combat* é um filme-documentário realizado por Pierre Carles, em 2001, inspirado no trabalho Pierre Bourdieu e tendo este sociólogo como principal intérprete.

que nos permita, nomeadamente, perspectivar a educação na escola como processo não estritamente escolar e a educação fora da escola (cf. Trilla Bernet, 1998) como processo não independente dos sentidos, das racionalidades e das (con)tradições escolares.

Nesta linha de raciocínio, e convocando Dandurand & Ollivier (1991), somos igualmente levados a admitir que a instituição escolar parece ter exercido sobre a sociologia da educação um fascínio que de certo modo obnubilou uma "zona de acção pedagógica" onde decorrem "importantes processos informais de apropriação de saberes" (p.21), mais a mais porque num certo sentido político-ideológico se vem admitindo actualmente, com alguma insistência, que este tipo de saberes são ali *processados* mais eficazmente do que normalmente a escola o consegue fazer.<sup>4</sup> No entanto, enveredar por um deslocamento analítico para contextos e processos marginais e/ou transversais ao horizonte escolar, para uma ordem de saberes pertencentes a dimensões cognitivas menos valorizadas pela instituição escolar, pressuporia, na perspectiva daqueles autores, uma abertura da sociologia da educação à sociologia do conhecimento e, de igual modo, à sociologia do poder. O fascínio sociológico desta proposta, diríamos nós, relançar-nos-ia para a discussão sobre o(s) modo(s) como se cristalizou o "imperialismo da escola" na validação e na legitimação dos saberes — os saberes verdadeiros e os saberes não verdadeiros —, assim

---

4 Com toda a propriedade, ao partirem para a discussão sobre qual a expressão mais apropriada — se "sociologia da educação" ou "sociologia da escola" — Duru-Bellat & Van Zanten (2002: 7) acrescentam: "La formation permanente et, plus largement, les formes non scolaires d'apprentissage et d'enseignement restent moins étudiées, malgré l'intérêt récent pour de nouveaux objets, tels que l'alternance, qui amorcent ce qui serait une sociologie de la formation. Une véritable sociologie de l'éducation, recouvrirait, si on prenait à la lettre le terme d'éducation, un champ extrêmement vaste, puisque les mécanismes par lesquels une société transmet à ses membres les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'elle estime nécessaires à sa reproduction sont d'une infinie variété. Ce serait en fait une sociologie de la socialisation, s'intéressant à tous les milieux de la vie de l'enfant, voire de l'adulte, et pas seulement à l'école". Tal constatação não deixa contudo de nos inquietar: não raras vezes reconhecida a pertinência de se aprofundar os conhecimentos sobre outros processos educativos inerentes à própria condição humana, porque razão é que se tem denotado um menor interesse, particularmente no interior da sociologia da educação, pelo seu estudo?

como para a importância social das relações da "ordem escolar" com o paradigma da "racionalidade científica" prevalecente. Abrindo-se por aqui esta vertente de análise e sabendo de antemão que a escola serviu os desígnios de uma sociedade industrial e capitalista solidamente ancorada no conhecimento científico emergente nos últimos dois séculos, não será então descabido cruzar no debate sobre o estatuto institucional da escola na actualidade o pulsar de novos horizontes paradigmáticos da ciência, ou se preferirmos, inversamente, olhar pelo prisma da diagnosticada "crise" da ciência positiva os sinais da tão propalada "crise" da escola. Ou então, na perspectiva de Correia (1998: 13), defender-se

"a ideia de que a crise da modernidade educativa é também uma crise das modernas modalidades de se pensar a educação e, nomeadamente, uma crise da moderna cientificidade em educação".

Apesar de sabermos que o amplo debate produzido pelas ciências sociais e da educação tenha indiciado contornos mais complexos e inextricáveis subjacentes à ideia de "crise" desta instituição (cf. Afonso, 2003)<sup>5</sup> com particular acuidade aos que se reportam ao declínio / desinvestimento do projecto social do "estado educador" (cf. Correia & Matos, 2001) e ao correlativo apogeu dos ditames do mercado e da economia como "agenda globalmente estruturada para a educação" (Dale, 2001), no entanto, não podemos ignorar que a centralidade da educação

---

5 Num pequeno mas elucidativo artigo publicado no jornal *A Página da Educação*, Afonso (2002) recenseia um conjunto de aspectos indispensáveis à compreensão da tão propalada "crise" da educação escolar. No entanto, para este autor, importa ter presente as cambiantes actuais de tal fenómeno: "muito embora os discursos sobre a crise da educação escolar sejam tão antigos como a própria Escola, os factores supostamente geradores da actual crise são hoje mais amplos e heterogéneos. Talvez mais do que em qualquer outra época, as referências à crise da educação escolar no contexto actual remetem (implícita e explicitamente) para condicionantes económicas, sociais e político-ideológicas muito diversificadas e, consequentemente, as explicações produzidas e divulgadas são hoje mais heterogéneas e contraditórias" (p. 27).

discursivamente assumida pelos vários quadrantes da *sociedade civil*, sobretudo nos meios de comunicação social, tende a conferir à escola um papel redentor do saber e do conhecimento e a responsabilizá-la pela preservação da racionalidade científica como matriz interpretativa dos fenómenos sociais e naturais contemporâneos<sup>6</sup>. Indiferentes ao sentido esgotamento do modelo de ciência existente, aqueles sectores sociais parecem querer recuperar uma imagem nostálgica de escola, mais conforme com o molde cognitivo e individualista da aprendizagem, ignorando que "l'école a change de nature" (cf. Dubet & Martuccelli, 1996; Dubet, 1998), se democratizou, se diversificou e se abriu a diferentes perspectivas de conceber a realidade social e cultural. Não estranha, por isso, que numa altura em que no nosso país se vai disseminado a matriz político-ideológica de tipo neoliberal e neoconservador se assista ao recrudescer da polémica "guerra das ciências"<sup>7</sup>, desferindo-se sobre a escola e sobre os

---

6 Um dos exemplos mais recentes no contexto da sociedade portuguesa foi a iniciativa que deu lugar ao Manifesto para a Educação da República, que após alguma divulgação nalguns órgãos de comunicação social conseguiu reunir mais de 30 mil subscrições de apoio via *internet*. O texto, num tom apocalíptico, tinha o seguinte começo: "Todos os estudos nacionais e internacionais sobre a educação dos portugueses convergem para a conclusão incontroversa de que a República está a educar mal os seus filhos" (texto obtido a partir do site [www.assinar.net/pags/manifesto.htm](http://www.assinar.net/pags/manifesto.htm)).

7 Como consequência do ressurgimento entre nós desta "guerra das ciências" foi recentemente publicada uma obra colectiva multidisciplinar organizada por Boaventura de Sousa Santos (2003) como resposta às críticas formuladas por António Manuel Batista (no seu *O Discurso Pós-Moderno Contra a Ciência: Obscurantismo e Irresponsabilidade*. Lisboa: Gradiva, 2002) ao seu trabalho de 1987 (*Um Discurso Sobre as Ciências*, Porto: Afrontamento). Cf., pela sua pertinência, a "Introdução" daquela obra da autoria de Santos (2003). Com grande repercussão na imprensa, essa "guerra" não pode, no entanto, ser dissociada de um debate mais amplo de natureza político-ideológica, e a merecer justificadamente o nosso interesse. Como refere B. Sousa Santos, numa entrevista ao *Jornal de Letras* de 18 de Fevereiro de 2004, "Os debates mais recentes ["guerra das ciências"] têm subjacentes duas questões eminentemente políticas: a política científica e a política educacional". Quanto à segunda, aquele sociólogo acrescenta: "A outra questão política envolvida nos debates sobre a ciência é de facto a questão educacional, e esta tem grande acuidade entre nós. Trata-se basicamente de saber que ideia de ciência deve ser transmitida aos jovens para despertar neles o gosto pela ciência e lhes inculcar uma cultura científica. O debate é internacional mas adquire entre nós alguma especificidade em virtude das contingências da nossa história recente". Após discorrer sobre as contingências históricas do atraso português e das oportunidades que a consciência desse atraso poderiam constituir para se "avançar para novas ideias pedagógicas, científicas e filosóficas", Sousa Santos concluía: "O meu livro *Um Discurso Sobre as Ciências*, publicado em 1987, alvo principal do ataque dos positivistas conservadores, foi escrito com um objectivo pedagógico e de divulgação: de pôr o país a par de um debate epistemológico que estava a ocorrer lá fora e que era totalmente desconhecido entre nós" (pp. 6-7).

denominados "Filhos de Rousseau"<sup>8</sup> as responsabilidades pelo eventual subdesenvolvimento da *cultura científica* entre as recentes gerações de alunos, com repercussões não só nas estruturas de investigação e inovação nacionais mas, sobretudo, pelo impacto negativo que um tal atraso acarretaria a nível competitivo da economia e desenvolvimento da sociedade portuguesa<sup>9</sup>.

Mas a crítica à instituição escolar não se circunscreve apenas às esferas privilegiadas de mediação científico-culturais, tendo-se mesmo naturalizado como um lugar-comum nos mais diversos níveis do tecido social, alimentando uma espécie de *conflito educativo geracional*, fundado no exercício retrospectivo de comparação entre a memória da cultura escolar recuperada ao passado e as representações que emergem actualmente associadas ao "ofício" (cf. Perrenoud, 1995) e às "experiências escolares" dos alunos (cf. Dubet, 1991; Bautier & Rocheux, 1998; Charlot, Bautier & Rocheux, 2002). É certo que a instituição escolar vive hoje num quadro dilemático no que concerne à sua função socializadora. Se após retirada da

---

8 Esta denominação foi utilizada ironicamente por Maria Filomena Mónica para responsabilizar os cientistas da educação e os pedagogos pelo suposto descalabro do ensino na sociedade portuguesa, quando comparado retrospectivamente com o existente há três décadas atrás. A polémica inicialmente travada nos jornais (nomeadamente no *Independente* e no *Público*), foi consagrada mais tarde pela publicação do livro de Mónica (1997) intitulado *Os Filhos de Rousseau*, ao que ripostaram Magalhães & Stoer (1998) com o título *Orgulhosamente Filhos de Rousseau*. Num trabalho posterior destes últimos autores não só este título foi justaposto de forma lapidar ao novo título, como igualmente se denotou a preocupação em se manterem fiéis a Rousseau. Tal como escreveram, "colocados entre a necessidade de reconhecer a crise da escola de massas e a necessidade de, simultaneamente, a consolidar, preferimos o lado rousseauiano ao pouco reflexivo lado meritocrático. Daí o *Orgulhosamente Filhos de Rousseau*" (Magalhães & Stoer, 2002: 13; *italico* no original). Sobre a tese da crise da escola de massas e a necessidade da sua consolidação em Portugal, consultar Stoer & Araújo (1992).

9 Sobre este tipo de iniciativas reportadas à *sociedade civil*, António Nóvoa (2002: 238) tem uma posição sugestiva: "De tempos a tempos, o país acorda em sobressalto. Ora num arrojo de entusiasmo, até mesmo de paixão, ora num impulso de desespero com o 'estado do ensino'. Grupos e personalidades juntam-se em 'programas de salvação nacional', apelando à consciência das elites e do povo. Quem tem por ofício ler os papéis da história conhece bem a inutilidade destes gestos" (aspas no original). Mais à frente no texto este autor propõe uma leitura do debate que tem sido produzido sobre a escola, a partir da crítica a três tipos de *discursos*: "a narrativa do atraso, a radiografia do desastre e o hino ao futuro" (Id., *ibid.*). Sobre a crítica à escola num perspectiva histórica ver também Carvalho (1986) e Nóvoa (2001).

tutela da Igreja a nova *missão* da escola foi servir para a edificação da moderna forma de Estado-nação, nomeadamente na consolidação do seu projecto societal (cf. Afonso, 1999), com o enfraquecimento da problemática da integração social e a transformação da forma do Estado-nação (Martuccelli, 2000) tornou-se difícil conciliar uma acção educativa assente na homogeneidade cultural e na preservação da identidade nacional, face a uma configuração da sociedade cada vez mais heterogénea, multicultural (cf. Stoer & Cortesão, 1999) e alargada às influências políticas, económicas e culturais, subjacentes ao processo de globalização. No entanto, o aumento das tensões e das clivagens sociais, dentro e fora da escola, assim como a *fragmentação* das identidades colectivas, tendem a inscrever na agenda educativa novas preocupações com a coesão social (cf. Duru-Bellat, 2000), o que se traduz por um maior escrutínio da sociedade em relação à escola, em última instância pelo aumento da sua responsabilização social. Não obstante os desafios colocados à escola na gestão de agendas sociais e políticas por vezes incompatíveis, isto é, no apelo à descoberta dos sentidos da educação no quotidiano perante o conflito de interesses que emerge das distintas predisposições e acções dos vários actores educativos, todavia, a instituição escolar parece não esvaziada de importância no quadro da actual sociedade. Mais do que um reduto cultural face aos efeitos de uma suposta "cultura global" homogeneizadora, no cumprimento de um papel de salvaguarda do património cultural e simbólico do país, a escola vê-se hoje a cargo com a *missão* de ajudar a inverter a *prioridade* das lógicas de organização social, guindando a ordem económica para o centro da actividade humana. Não prescindindo da sua função socializadora, o que parece, então, querer mudar é a qualidade desta dimensão educativa, na medida em que as "bases renovadas do problema da coesão social" (Martuccelli, 2000: 300) estão agora voltadas para o desenvolvimento das competências cognitivas dos alunos. E neste sentido se tem vindo a promover um "novo consenso social" (cf. Afonso & Antunes, 2001), em que a educação e a escola aparecem subjugadas aos mecanismos reguladores

do mercado, enquanto a cidadania se tende a direccionar "para um modelo de mercado de liberdades, estritamente económicas, dos consumidores" (Lima, 2004: 3). No fundo, como observa Duru-Bellat (2000: 295)

"On peut considérer que derrière la logique de la formation, c'est la logique de l'emploi qui pénètre l'école et y importe une exigence d'efficacité et d'individualisation, ébranlant ainsi son autonomie et sa centralité dans la certification des savoirs et la légitimation des hiérarchies sociales".

Quanto aos alunos, parecem cada vez mais nítidas as suas predisposições para a consolidação de projectos pessoais orientados de e para o exterior, sendo a escola apenas mais uma instituição (de longa duração) no decurso da sua experiência pessoal e social. Contudo, é paralelamente mantida uma visão instrumental da escola, para além de espaço de lazer e de sociabilidades, de associativismos informais, local de produção e reprodução cultural, que em última instância propicia a obtenção de credenciais académicas com valor variável no mercado de trabalho. O *transbordo* do conhecimento e dos saberes para fora do espaço escolar (Dandurand & Ollivier, 1991), assim como a sua *invasão* pela influência de outras instâncias e conteúdos em ascensão no quadro de uma (suposta) *sociedade de aprendizagem*, tornou mais instável a relação dos jovens com a escola, mais ritualizada e, em última instância, substituível.

No projecto de doutoramento que submetemos à apreciação do Conselho Científico do IEP/UM, em Julho de 1998, dávamos conta do interesse em continuar a investigar as questões relacionadas com a problemática da juventude, sobretudo quando articuladas com outras questões centrais e actuais do campo educativo. No fundo, sugeríamos dar seguimento ao trabalho de síntese que apresentámos no âmbito das PAPCC (cf. Palhares, 1996), muito embora concedendo a partir daí uma

maior atenção a outros objectos de estudo de cariz educativo, que se foram construindo decorrente e/ou paralelamente do escolar e da escola.

Desde então procurámos desenvolver um trabalho que contemplasse o acompanhamento exaustivo da produção teórica e empírica sobre a problemática juvenil, motivados pela necessidade de compreender as estruturas e os programas que configuravam as políticas de juventude na sociedade portuguesa contemporânea. Mas subsistia a preocupação: como construir um objecto de estudo filiável à matriz disciplinar da sociologia da educação, heurísticamente fecundo, de modo a produzir *diálogos* e *tensões* possíveis entre a educação escolar e a educação não-escolar?

Uma primeira agenda investigativa procurou explorar no associativismo juvenil uma possibilidade de resposta àquela inquietação, até porque se constatava que este tema era uma referência constante nas políticas públicas para a juventude após o 25 de Abril, assumindo-se como um contexto sobre o qual o Estado produzia frequentes disposições legais e às quais associava normalmente o discurso da promoção da democracia e da cidadania. Não raras vezes nos deparámos com fundamentações (de tipo preambular e outras) que insistiam na incapacidade da instituição escolar cumprir a sua *missão* de preparar os jovens para a vida activa, ou para proporcionar o conhecimento adequado das várias esferas da vida política e social, e por isso mesmo justificavam a consecução de medidas potencialmente concorrentes com aquela instituição. Chegámos mesmo a equacionar a possibilidade de *seguir a pista* de investigação configurada na hipótese *das políticas de juventude como políticas de educação não-formal*.

No entanto, olhando para o conteúdo deste trabalho depressa nos apercebemos que optámos pela suspensão deste percurso, apesar de reconhecermos que poderia ter constituído uma opção potencializadora de bons resultados de investigação. Os constrangimentos na consecução de informações pertinentes e de dados empíricos poderiam constituir um factor de desmobilização, muito embora o *ofício do sociólogo* nos ajude normalmente a suplantar este tipo de escolhos. Sem negar que ocorreram e

sem negar, por outro lado, que muitos funcionários do Instituto Português de Juventude (IPJ) tudo tentaram para nos ajudar, o que é certo é que a partir de determinada altura esta agenda investigativa foi ofuscada pela preponderância que em nós foi assumindo, teórica e epistemologicamente, um objecto empírico inicialmente previsto para ser trabalhado, dentro daquela agenda, no âmbito do associativismo juvenil: o *Escutismo*. Diríamos, mesmo, que a força do objecto empírico se impôs à força do objecto de estudo teórico. E um dos argumentos que mais pesou nesta inflexão foi essencialmente o *educativo*. No fundo, quase que decalcámos a opção de Pais (1993: 51) quando, na abordagem que este autor encetou aos quotidianos juvenis, se tentou libertar "da obcecação de à força ter de encaixar factos empíricos em teorias pré-estabelecidas".

Convém que sejamos claros neste ponto: a intenção de estudar o movimento escutista constituiu desde o início um móbil de investigação. Só que na altura pretendíamos perspectiva-lo sob o enfoque da participação associativa e das relações com as políticas de juventude, sem que houvesse certezas quanto ao lugar do educativo nesta paisagem investigativa. Não bastaria, certamente, alegar que o movimento se autodenominava de natureza educativa não-formal (cf., entre outros, Bureau Mondial du Scoutisme, 1998, 1999, 2000), para justificar a sua inclusão num eventual modelo de análise<sup>10</sup>. Ou então tentar seguir as pistas de alguns autores do campo educativo que se preocuparam em sinalizaram as organizações escutistas como fazendo parte do subcampo da educação não formal (por exemplo, Paulston, 1972; Coombs, 1973; La Belle, 1981, 1982; Evans, 1981; e mais recentemente, Trilla Bernet, 1993, 1998). Impunha-se,

---

<sup>10</sup> Por exemplo, no texto do Bureau de 1999, ao procurar caracterizar-se o que é o escutismo, num dos tópicos afirma-se que "ele completa outras formas de educação", pelo que "Le scoutisme est un mouvement d'éducation non-formelle. En d'autre termes, il n'entre pas dans la catégorie des institutions formelles (comme l'école) ou informelles (comme les amis, les médias, etc.). De fait, son approche en matière d'éducation est structurée" (Bureau Mondial du Scoutisme, 1999: 5).

pois, compreender o actor social e as suas lógicas de acção, quando amparado pelo *escutismo como sistema de valores*, que faz justamente da acção e pela acção a sua essência educativa. E nesta óptica pareceu-nos claro o lugar da educação, sobretudo da educação não-escolar (não formal e informal) (cf. Afonso, 1992, 2001a, 2003).

O interesse sobre os processos e os contextos de *educação não-escolar* situados fora da instituição escola, nomeadamente sobre as possibilidades que este tipo de associações e/ou organizações têm no desenvolvimento da cidadania democrática, de modo algum se insere na procura de alternativas educativas à escola pública. Pelo contrário, o estudo desta problemática representa uma possibilidade de aprofundarmos e actualizarmos o conhecimento sobre a escola, a partir de um ponto de vista de actores sociais que experienciaram simultaneamente os dois contextos educativos. E deste modo, o capital teórico-reflexivo que se acumular nesta *démarche* investigativa apenas pode reverter positivamente para (re)pensar a instituição escolar. Tendo isto em mente, daqui se foi construindo uma motivação intrínseca que, por um lado, se confrontava com uma reiterada importância da educação não-escolar no desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos, só que tal valorização não se materializava em contributos significativos no campo disciplinar da Sociologia da Educação; por outro lado, dada a hegemonia que a instituição escolar sempre exerceu neste campo, interessava, igualmente, captar os sinais de interesse que eventualmente o pudessem expandir numa perspectiva holística da educação.

É certo que quando admitimos um *déficit* teórico e empírico no subcampo da educação não-escolar estamos sobretudo a enfatizar aqueles trabalhos referenciados e/ou referenciáveis a uma sociologia da educação mais institucionalizada, principalmente aquela que se desenvolve nos laboratórios ou nos centros de pesquisa sediados em organizações de educação formal, com responsabilidades na formação inicial de professores e de educadores. Talvez por isso, dada a necessidade de promover uma

socialização antecipatória dos contextos e dos processos de inserção profissional deste público, se tenha julgado necessário manter actualizado o conhecimento sobre as escolas e sobre a educação escolar. A ausência no nosso país, até há bem pouco tempo, de cursos superiores e de pós-graduações em educação (não escolar), terá contribuído para manter na periferia do conhecimento educativo investigadores ou grupos de investigação com interesses em objectos ou temáticas alocáveis no referido campo sociológico. Referimo-nos, concretamente, à problemática da educação e formação de adultos, que apesar de reiteradas intenções de implementação no quadro das políticas públicas de educação vem sendo sistematicamente adiada.<sup>11</sup> Tem sido sobretudo à custa dos trabalhos produzidos neste âmbito que o conhecimento em educação não-formal tem demonstrado alguma visibilidade académica, nomeadamente nos contextos anglo-saxónicos, como aliás tentaremos demonstrar no final do primeiro capítulo deste trabalho.<sup>12</sup> No entanto, as nossas opções investigativas acabaram por não privilegiar esta vertente de análise, muito embora concordemos que numa óptica da *educação permanente*, ou mesmo sob os auspícios de uma (ideologizada) *aprendizagem ao longo da vida*, tal abordagem fosse possível, conquanto isso obrigasse a alguns ajustamentos no objecto empírico, mais especificamente ao contemplar na

---

11 Vem-nos à memória o trabalho coordenado por Licínio C. Lima no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, publicado em 1988, com o qual se procurava apresentar uma proposta de reorganização do subsistema da Educação de Adultos, (cf. Lima, coord, 1988). Volvidos 14 anos sobre este trabalho, dois elementos integrantes da então comissão de trabalho voltam a produzir um novo trabalho sobre "as novas políticas de educação e formação de adultos", num perspectiva comparada, e seu diagnóstico para a situação portuguesa é significativo quanto ao impacto e desenvolvimento daquela proposta: "a verdade é que Portugal continua a destacar-se por uma presença apagada, ou muito intermitente, feita de grandes ausências significativas relativamente a políticas específicas, orientações legislativas, programas inovadores e medidas de reforço e expansão da EA [Educação de Adultos], não obstante as mudanças político-educativas posteriores a 1974 e alguns desenvolvimentos mais recentes" (Melo, Lima & Almeida, 2002).

12 Para um olhar panorâmico sobre a Educação de Adultos em Portugal, remetemos o leitor para os seguintes trabalhos: Lima (org.) (1990); Lima (org.) (1994, 2000, 2004); AA.VV. (1996); Canário (2000); Silva (2001);

nossa análise os actores adultos do escutismo e os seus programas de educação e formação.

Na secção final do primeiro capítulo, procurámos ensaiar uma abordagem a um fenómeno educativo que se tem disseminado de forma considerável no nosso país e que de certo modo ilustra bem a valorização recente da educação não-escolar (não-formal): referimo-nos às actividades de tempos livres, popularmente reconhecidos por ATL. Não constituindo um propósito inicial deste trabalho, acabamos por lhe dedicar algumas páginas num registo mais ensaístico, o que se veio a revelar bastante profícuo na compreensão das relações e (des)continuidades entre a educação escolar e a educação não-escolar. Para além disto, a partir deste enfoque pôde-se constatar que a aludida valorização desta última ocorria em simultâneo com a (re)centralização da primeira, fazendo supôr um relativo sincronismo e uma certa simbiose entre ambas. Olhando por outra *lente*, poderíamos sustentar que o desenvolvimento do sector da educação não-formal se deveu, em parte, a alguma "imutabilidade" da educação formal, no sentido em que muitas das dimensões educativas contempladas na *oferta* dos ATL's se enquadrariam num projecto educativo de uma escola básica de qualidade. Não se pense que preconizamos o alargamento dos *mandatos* para a escola pública; pelo contrário, a defesa desta ideia de escola passaria, tão-simplesmente, por lhe retirar toda a carga androcêntrica, sobretudo no que concerne à organização dos tempos lectivos — estes continuam a funcionar na ignorância de que as mulheres se autonomizaram na esfera laboral e que muito por força deste fenómeno, a família também se recompôs, deixando, agora, em aberto a guarda das crianças após o horário lectivo, assim como uma certa vigilância do trabalho escolar dos alunos. E deste modo, a escola passaria a dispôr de mais tempo, não só para o acompanhamento dos trabalhos escolares alunos, como também para o desenvolvimento das actividades extra-curriculares.

Mas a expansão destes contextos educativos (e logo da educação não-escolar) não pode fugir, igualmente, a um olhar centrado nas lógicas da

*mercadorização* da educação. A "crise" da educação escolar, plasmada na "missão impossível" que a escola é chamada a exercer" (Correia & Matos, 2001: 95; aspas no original), terá propiciado o florescimento de uma série de instituições a juzante da sua esfera de acção (como os ATL's), muitas das quais prefigurando-se como autênticas *organizações (educativas) parasitas*, que se sustentam da alegada má preparação dos alunos no currículo escolar. Ora, se ao currículo escolar juntarmos as actividades extra-lectivas, o acompanhamento dos trabalhos escolares e a função de guarda, entre outros predicados educativos, tudo se conjuga para que este produto tenha um valor atractivo e concorrencial no emergente *mercado educacional*. Esta parece ser a fórmula bem sucedida a que muitos dos estabelecimentos privados se socorrem para captar a sua clientela, um claro indício de desinvestimento estatal na educação, pelas razões atrás aludidas.

Retomando uma vez mais a denotada revalorização do sector educativo não-escolar, admitimos, conjuntamente com Afonso (2001, 2003), que a "crise" da escola não constitui a única variável causal neste processo. Entre outros factores poderíamos aduzir a disseminação da ideologia da *aprendizagem ao longa da vida*, do advento de novos espaços-tempo imateriais sustentado pelas novas tecnologia da informação e da comunicação, das políticas e das práticas de formação em contexto laboral, da crescente valorização do *saber experiencial*, etc., a que juntaríamos todos os outros factores, mais antigos, que ao longo do tempo deram expressão a este sector educativo. No entanto, convém não esquecer que muitos dos discursos que enfatizam as outras modalidades educativas para além da escolar tendem a conectar-se com a matriz axiológica da *individualização social*, o que retira toda a carga simbólica e colectiva à própria ideia de educação. Isto é, incentiva-se a pessoa construir um percurso único e diferenciado de aprendizagens, pois

"il convient de créer des passerelles et des articulations entre les divers parcours d'apprentissage, afin de faciliter le passage entre le

travail et l'apprentissage et vice versa et, ce qui est extrêmement important, de valoriser et de rendre visibles, en termes de documentation et de qualification, les résultats de l'apprentissage effectué dans des contextes non formels" (Eurydice, 2001: 103).<sup>13</sup>

Perante este cenário de "hipervalorização dos projectos individuais" (cf. Afonso, 2001b), de consolidação de um mercado paralelo / informal de educação não-formal, de "crise" de escola, entre outros aspectos a estes acoplados, a nossa curiosidade sociológica levou-nos à procura de um contexto educativo não-escolar onde pudéssemos perspectivar outras lógicas educativas e outros sentidos da acção social, de certo modo em *contra-corrente* com os valores prefigurados nestas tendências. Ao elegermos o escutismo, a maior organização nacional e mundial de juventude, sabíamos de antemão que ele estava tradicionalmente vocacionado para a socialização dos jovens nos valores sociais e comunitários, e por isso mesmo constituía um objecto de estudo propício ao confronto de distintas racionalidades e visões do mundo. Explicitando, o grande desafio foi tentar compreender de que modo os jovens envolvidos no movimento escutista construíam a sua subjectividade, atendendo a que a sua matriz axiológica parecia em perda de significado no quadro mais vasto da apologia dos valores individualistas. Constatando-se o progressivo declínio do modelo de socialização que vingou no período da modernidade, assente sobretudo na família, na escola e na Igreja, o estudo do escutismo, focalizado a partir das representações e das práticas dos caminheiros do

13

O autor deste excerto sublinha, curiosamente, que é justamente este aspecto o que distingue a educação e formação ao longo da vida (que o autor defende como modelo para o século XXI) e a perspectiva da *educação permanente* dos anos setenta. Entre nós, Licínio Lima (2003), manifesta uma posição contrária, defendendo, por sua vez, a noção de educação permanente numa óptica dos direitos sociais: "A apologia da aprendizagem individual parece correlativa das tendências para a individualização das relações de trabalho e, no limite, aponta para o modelo do 'eu' empresarial, a realização mais radical e conseguida do idela de 'empresa flexível', capaz de substituir o trabalho assalariado pelo trabalho independente e o trabalhador pelo prestador de serviços, empresário de si mesmo e gestor da sua própria carreira. Como se as 'oportunidades de aprendizagem', e de vida, fossem iguais para todos" (Lima, 2003: 143; aspas no original).

Corpo Nacional de Escutas (CNE) — uma secção do movimento situada no escalão etário que em parte decalca os limites oficiais da juventude —, constituía, também, à partida um meio de aceder a uma visão das dinâmicas destas estruturas sociais, isto porque o seu sistema de valores toma-as co-presentes, ora como espaços contíguos ora como espaços integrantes. No caso concreto da Igreja, os estudos sociológicos têm demonstrado uma tendência para o decréscimo da prática religiosa, sendo os jovens aqueles que demonstram as taxas mais elevadas de não-confessionalidade e a-religiosidade e crecentemente de ateísmo (cf. Fernandes, 2003). Ora sendo o CNE uma expressão do escutismo católico, interessava saber no caso dos jovens escuteiros, de que modo se processava a identificação religiosa quando, em geral, se acentuavam aquelas tendências.

E porque a subjectividade se constrói pela diversidade de *experiências sociais* e pelos sentidos que o actor confere e retira simbolicamente da sua acção, este movimento juvenil oferecia-nos a possibilidade de estudar diversas dimensões da realidade a partir do olhar desses jovens, pois no seu enquadramento institucional contavam com uma metodologia educativa voltada para as esferas de acção inspirada no conceito de *auto-educação progressiva*.<sup>14</sup> Se nos detivermos no seguinte excerto da obra de Dubet & Martuccelli (1996: 13), de imediato se compreende porque dedicámos o terceiro capítulo do presente trabalho ao estudo dos paradigmas teóricos da *sociologia da acção* e da *experiência social*:

"Les acteurs se socialisent à travers ces divers apprentissages et se constituent comme des sujets dans leur capacité de maîtriser leur expérience, de devenir, pour une part, les auteurs de leur éducation. En ce sens, toute éducation est une auto-éducation,

14

Recorrendo novamente ao Bureau Mondiale du Scoutisme (1999: 3), pode ler-se que "tous les membres ont également en commun leur engagement sur les moyens qu'utilise le Scoutisme pour contribuer au développement des jeunes, sa méthode originale d'auto-éducation progressive".

elle n'est pas seulement une inculcation, elle est aussi un travail sur soi".

Uma outra pista de análise empírica direccionou-se para a dimensão cívica do escutismo, nomeadamente para a preocupação que este movimento devota na construção de cidadãos responsáveis e autónomos. Impunha-se questionar os jovens sobre o lugar das instituições educativas na sua vivência quotidiana, assim como o seu papel na realização da *agenda* da humanidade, quando reportada aos valores da paz, da solidariedade, do ambiente, entre outros igualmente significativos. Emergiu como natural a comparação entre a escola e o escutismo na sua consecução, muito embora tal intento apenas visasse a compreensão da pertinência destas instituições na educação cidadã destes jovens. No caso do escutismo, a sua "Declaração de Missão" é inequívoca quanto a este propósito:

"Le Scoutisme a pour mission — en partant de valeurs énoncées dans la Promesse et la Loi scouts — de contribuer à l'éducation des jeunes afin de participer à la construction d'un monde meilleur peuplé de personnes épanouies, prêtes à jouer un rôle dans la société" (Bureau Mondiale du Scoutisme, 2000: 3).

Por fim, uma outra motivação investigativa para esta temática decorreu justamente do alcance social e educativo impresso nesta declaração, ou para sermos mais precisos, da constatação do reduzido estatuto académico que o escutismo como instituição de educação não-escolar auferia, não obstante se reconhecer publicamente o seu mérito, de se ter consolidado ao longo de cem anos de vida e de terem passado pelas suas fileiras nesse período mais de 500 milhões de crianças, jovens e adultos. Idêntico cenário se observa no reconhecimento do pensamento educacional de Robert

Baden-Powell, o fundador do escutismo, permanecendo arredado do quadro dos grandes educadores do século XX.<sup>15</sup> Sem constituir um objectivo central deste trabalho, procuraremos ao longo do capítulo IV sinalizar as principais linhas de força das suas propostas educativas, na tentativa de estabelecer algumas pontes compreensivas com os dados recolhidos sobre a prática escutista na actualidade.

Em suma, tendo fixado os nossos interesses investigativos nas problemáticas da *educação não-escolar* (**capítulo I**) e da *juventude* (**capítulo II**), foi no quadro da *sociologia da acção* e da *experiência social* (**capítulo III**) que encontrámos as pontes teóricas, metodológicas e epistemológicas que nos permitiram consolidar uma abordagem de tipo compreensivo, objectivando o estudo das racionalidades e das práticas dos actores juvenis na diversidade dos contextos e dos processos educativos do seu quotidiano. Para a pesquisa empírica elegemos um movimento juvenil de educação não-escolar (o *Escutismo*) (**capítulo IV**), mais particularmente um grupo específico de jovens da organização escutista mais representativa em Portugal — os *caminheiros* do Corpo Nacional de Escutas. Sendo o *Escutismo* um movimento que concebe o jovem como um actor responsável da sua própria educação, na acção, enquadrado pelos valores e pela metodologia escutistas, o nosso desafio encaminhou-se, na parte final deste trabalho, para a compreensão dos sentidos da experiência social destes jovens e da importância destes contextos educativos na construção da sua própria subjectividade.

15

Sendo unanimemente considerada uma das melhores obras sobre Baden-Powell, o trabalho de Tim Jeal procura justamente contribuir, entre outros objectivos, para o reconhecimento do fundador do escutismo: "As I suggested near of the end of the book, many of Baden-Powell's strengths and weaknesses were mirrored in his great creation, the Boy Scouts: social idealism coupled with fear of social change, romanticization of the past, suspicion of business, love of adventures, fear of sex, admiration for amateurism, mistrust of intellect, the association of happiness with virtue, and the certainty that if adult life is about no more than growing old and making money, then so much the worse for adult life. In writing my book I tried to do justice to a complex, dazzling and at time disturbing man who made a unique and beneficial contribution to twentieth-century history that has, in my opinion, not yet received the recognition it deserves" (Jeal, 2001: xi).

Duas observações finais dirigem-se à organização formal deste trabalho e às opções metodológicas seguidas. A primeira prende-se com a opção de apenas apresentarmos quatro capítulos, quando poderíamos ter encontrado uma solução menos compacta. Como o texto final foi escrito de uma forma não sequencial, achámos por bem manter a unidade temática que resultou desse momento específico de produção. Quanto à componente metodológica, receamos que o leitor não se apaceça das várias estratégias e das várias técnicas accionadas ao longo deste percurso e que precederam a administração do inquérito por questionário, trabalhado no último capítulo. Face aos objectivos do trabalho e perante a riqueza dos dados, não quisémos introduzir mais *ruído* interpretativo na reflexão empírica, não obstante termos submetido os dados à *prova de análise* em reuniões de trabalho com dirigentes do CNE. Poderá ser questionável o recurso a uma estratégia metodológica (visível) de tipo quantitativo, quando a análise dos *sentidos da acção* geralmente apelam a um trabalho de campo de natureza mais qualitativa. Se nos é permitido um parêntesis para usarmos a primeira pessoa, então devo advertir o leitor para um facto: *também eu fui escuteiro* e dos momentos mais significativos da minha juventude foram passados neste movimento de educação não-escolar. No fundo, desde o nosso abandono do escutismo não deixamos de nos manter informados das dinâmicas do movimento. E assim, a administração do inquérito por questionário cumpriu, fundamentalmente, a função de actualização das representações e das práticas de um vasto conjunto de jovens, situados num suposto período de *transição para a idade adulta*, que tem visto agravar quotidianamente a sua condição social.