
OS SÍTIOS DE EDUCAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO JUVENIS

Experiências e representações num contexto não-escolar

José Augusto Palhares*

Assumimos como pressuposto orientador que a educação, na sua amplitude e complexidade, só é significativa quando ocorre em contextos significativos de acção, não sendo, por isso, apenas redutível aos espaços e tempos da instituição escolar. Nesta óptica, sugerimos neste texto uma abordagem mais consentânea com uma sociologia da educação não-escolar, a partir da qual procuramos compreender o papel das aprendizagens não-formais e informais na construção dos sentidos da experiência juvenil. E, neste sentido, mobilizamos para o debate alguns dados de investigação recolhidos junto de jovens pertencentes ao escutismo, na medida em que este movimento centenário, predominantemente de natureza não-formal, desenvolveu o seu projecto educativo assente na convicção de que os jovens são actores-sujeitos da sua própria educação. Reflecte-se criticamente sobre a influência e o lugar dos novos e dos tradicionais contextos/instituições na construção das cidadanias e das subjectividades juvenis.

Palavras-chave: educação não-escolar, experiência juvenil, aprendizagens significativas, socialização, movimento escutista

1. Introdução

Na ausência de estudos ou de indicadores precisos que contribuam para a caracterização do vasto campo educativo na sua amplitude sociológica, não custa admitir, porém, que se vem assistindo ao crescimento e à expansão de processos, contextos e formas de educação não-escolares, tanto nas vertentes não-formais como nas vertentes informais. Se é certo que esta constatação parece dar algum sentido e actualidade às propostas de Edgar Faure *et al.* (1973), designadamente

* Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (Braga/Portugal).

as que alicerçavam o projecto de *cidade educativa*, no entanto também é verdade que muitas das transformações sociais ocorridas nas últimas quatro décadas, assim como o concomitante desenvolvimento das matrizes reflexivas do pensamento sociológico e educacional, conduziram a que a progressiva visibilização daquelas vertentes não-escolares se devesse, em grande medida, a uma radicalização da ideia de *crise* de escola, sustentada pelos mais diversos ângulos de análise e legitimada nos mais variados quadros de experiência social. Não se tendo propriamente concretizado a «desformalização das instituições» (*ibidem*) tal como pretendiam aqueles autores, assiste-se, entretanto, nos nossos dias, a uma reconfiguração do campo educativo, nem sempre de contornos claros e por vezes, mesmo, contraditórios: ora se insiste na importância da educação e da formação ao longo da vida, muito embora se persista na utilização da «forma escolar» (cf., sobre esta noção, Vincent, 1994) para se reconhecer percursos e aprendizagens múltiplos; ora se denunciam as fragilidades da educação escolar e a sua eventual incapacidade para corresponder às expectativas da sociedade actual, não obstante se verificar o reposicionamento social da escola e a redefinição das suas temporalidades (cf. Correia & Matos, 2001); ora se alimenta a retórica da *comunidade educativa* e se sublinha a importância das parcerias, conquanto se avolumam os indícios do esvaziamento educativo de diversas instituições não-escolares, muito por força da incursão da escola em domínios para os quais não tem estado vocacionada e que, de certo modo, indiciam um processo de «formalização do não-formal» (Lima, 2006); enfim, utiliza-se, *ad nauseam*, a noção de autonomia, nas suas dimensões colectivas e individuais, quando paira entre os diversos actores sociais a sua versão mitigada, ou, por outras palavras, prefigura-se o acentuar dos constrangimentos estruturais nos diversos contextos e quotidianos onde a educação se actualiza.

Mas se em relação à esfera estritamente escolar proliferam estudos inspirados em múltiplos paradigmas teóricos, tendo-se a sociologia da educação enredado quase exclusivamente pelo estudo do sistema formal de ensino, da escola e dos processos de escolarização, no que respeita ao subcampo não-escolar e às suas articulações com o escolar constatamos um relativo subdesenvolvimento científico, apesar do consenso que parece existir sobre a necessidade de se redireccionar o *olhar* sociológico para outros objectos educativos de relevante potencial heurístico (cf., entre outros, Stoer & Afonso, 1999; Afonso, 2001a, 2005; Duru-Bellat & Van Zanten, 2002)¹.

¹ Com toda a propriedade, ao partirem para a discussão sobre qual a expressão mais apropriada – se «sociologia da educação», se «sociologia da escola» – Duru-Bellat e Van Zanten (2002: 7) acrescentam: «A formação permanente e, mais amplamente, as formas não-escolares de aprendizagem e de ensino permanecem menos estudadas, apesar do interesse recente por novos objectos, tais como a alternância, que se aproximam do que seria uma sociologia da formação. Uma verdadeira sociologia da educação, recobriria, se se tomar à letra o termo educação, um campo extremamente vasto, já que os mecanismos pelos quais uma sociedade transmite aos seus membros os saberes, os saber-fazer e o saber-ser que ela considera necessários à sua reprodução são de uma infinidade variável. Seria de facto uma sociologia da socialização, interessada em todos os meios de vida da criança, até do adulto, e não somente na escola».

A multiplicação de contextos de socialização e de educação veio não só abalar o «imperialismo da instituição escolar» (Dandurant & Ollivier, 1991) como permitiu, consequentemente, interrogar as funções da escola a partir do confronto com outras instâncias de difusão dos conhecimentos e saberes². Mas se é certo que assistimos a «uma institucionalização acelerada dos meios de produção, de armazenamento e de transmissão de saberes e conhecimentos» (*ibidem*: 3) – o que se traduz num descentramento dos saberes do domínio escolar e numa concomitante multiplicação de outros centros estrategicamente disputados por outras agências da *sociedade civil* –, também é verdade que do ponto de vista científico a sociologia da educação não acompanhou esta mutação, continuando ainda refém do objecto escolar (cf., por exemplo, Duru-Bellat & Van Zanten, 2002)³. De igual modo, no que concerne à realidade portuguesa, Afonso (1992: 86) foi um dos primeiros autores a chamar a atenção para a importância de a sociologia da educação integrar na sua matriz disciplinar «novas formas de educação e novos contextos de aprendizagem que não se confinam à escola tradicional e que podem e devem [...] constituir-se como um novo *objecto real*» (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» (*ibidem*), o autor defendeu o alargamento da reflexão para além dos limites meramente escolares e propôs uma «sociologia da educação (não-escolar) que estuda[sse] como se caracteriza[vam] os contextos educativos *informais*, mas, sobretudo, *não-formais*, enquanto instâncias de reprodução ou mudança social» (*ibidem*; itálico no original)⁴.

² 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 o contributo de Derouet (2001a: 29), onde o autor conclui que «a nova definição dos saberes escolares deveria ser repensada a partir de um novo projecto de socialização simultaneamente antropológico e político: de que necessita o pequeno homem para desenvolver a sua humanidade? Quais são as competências necessárias para ser um membro activo da cidade? E como assegurar a transmissão cultural entre as gerações, ao mesmo tempo propiciando iguais oportunidades a todos?». Destaque ainda para um trabalho produzido por Nemo (2001), onde o autor se debruça sobre o fenómeno de substituição da função educativa pela função de guarda das crianças e dos jovens, observado na instituição escolar. Ainda dentro desta linha teórica, o trabalho de Bulle (2001) representa igualmente 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.

³ Na introdução à obra *Sociologie de l'École*, Duru-Bellat e Van Zanten (2002) 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 «uma análise sociológica da escola integra necessariamente certos fenómenos que ocorrem fora da escola, no contexto local ou noutras instâncias de socialização como a família» (p. 8).

⁴ Na mesma linha de argumentação, Dandurand e Ollivier (1991) propuseram que o estudo de outras formas de produção do conhecimento e de saberes (exteriores à escola) se tornava crucial à sociologia da educação, entre outras razões pelo facto de permitir desmontar as complexas articulações entre conhecimento, identidade e participação.

É justamente no quadro destas preocupações de natureza mais *holística* e não tanto «escolocêntrica» (Correia & Matos, 2001) que situamos a nossa proposta de análise, adoptando como pressuposto fundamental de que os jovens em contextos de educação não-escolar assumem o duplo papel de *actores-aprendentes* e *actores-conbecedores*. Sendo portadores de um projecto e construtores/defensores das suas identidades, interessa-nos compreender os modos pelos quais os jovens nestes contextos reconstroem os seus percursos de vida, reajustam e reelaboram as suas referências e gerem as heterogeneidades do mundo social (Derouet, 2001b). A sinalização crítica dos limites de uma sociologia da educação predominantemente escolar, não sendo um objectivo central deste texto, permite, por conseguinte, o deslocamento do debate para outras esferas menos saturadas do conhecimento educacional, sobretudo para aquelas que possibilitam outros ângulos de análise na compreensão do processo educativo na sua globalidade. E é nesta linha que a nossa reflexão se orienta, designadamente na procura de respostas para algumas interrogações que se levantam quando cruzamos a *condição social* dos jovens na actualidade com a multiplicidade de *sítios* e de experiências que a *cidade* lhes oferece. Sendo o quotidiano fértil em possibilidades de aprendizagem, quais as disposições que os jovens accionam para lhes atribuir distintos significados e valorizações? Como se sintetizam e traduzem as mais diversas experiências na construção das identidades e subjectividades juvenis? Que lógicas subjazem ao investimento e à participação nas mais variadas actividades educativas não-escolares e como é que isso se articula com os projectos mais amplos de educação e de cidadania?

Dedicamos na segunda parte deste artigo uma atenção privilegiada a um movimento juvenil de cariz não-escolar – o escutismo –, na medida em que se prefigura como um contexto onde se interceptam as problemáticas que estruturam esta nossa reflexão: a educação escolar e não-escolar, os jovens e a sua *condição social*, a experiência e a acção sociais. Este movimento juvenil centenário desenvolveu-se à escala planetária apoiado num *projecto educativo* que co-responsabiliza o jovem pela sua própria educação. Ou seja, convida-se o escuteiro a ser activo na descoberta dos sentidos pessoais e colectivos da vida, numa lógica de *cidadania activa* e democrática, o que, em nosso entender, nos remete para um processo de educação significativa que emerge na acção e pela acção. A informação empírica que mobilizamos mais à frente surge apenas num registo que se pretende crítico-reflexivo (e exploratório) de algumas pistas de análise que este texto irá partilhar, mas ainda assim reflecte de forma expressiva os *olhares* dos jovens sobre a diversidade dos

Pelas palavras dos autores, «o acto de conhecimento está simultaneamente ligado à construção das identidades e à participação social significativa (mesmo na marginalidade) que forçosamente a acompanha. A vontade de participar é talvez mais determinante que a vontade de saber [...]. Esta posição não é provavelmente possível senão pelo deslocamento que permita ou facilite uma perspectiva antropológica centrada sobre os processos mais informais do uso de certos conhecimentos e da sua apropriação fora das esferas institucionais onde habitualmente se observam» (Dandurand & Ollivier, 1991: 12).

mundos em que se situam e transitam, a partir de um contexto educativo não-escolar que lhes fornece um mapa pormenorizado de referenciais de acção.

2. Uma nova constelação de sítios de socialização e de educação juvenis

A abordagem da problemática da educação não-escolar dos jovens que temos vindo a desenvolver (Palhares, 2004) inspira-se nos pressupostos do *paradigma da acção*, justificando-se tal *démarche* pela necessidade de situarmos o lugar (e o estatuto) atribuído à acção individual e colectiva nos processos de construção política desta realidade educativa, tanto no plano dos objectivos e das estratégias pedagógicas como ao nível das práticas. Independentemente da função e do lugar da educação não-escolar no quadro educativo mais global (a educação não-escolar como *alternativa*, como *complemento* ou como *suplemento* – cf., entre outros, Paulston, 1972; Brennan, 1997; Trilla Bernet, 1998; Rogers, 2004; Palhares, 2007), o enfoque na acção possibilita a reflexão e o debate em torno dos efeitos da educação não-escolar ao nível das aprendizagens significativas, no plano dos processos e espaços de socialização, nos domínios das sociabilidades e dos estilos de vida, na educação familiar, nas trajectórias escolares e nos percursos relacionados com o mundo do trabalho, entre outras dimensões estruturantes dos diversos grupos juvenis.

Mas a compreensão dos sentidos da experiência juvenil nos vários *sítios* de educação não-escolar, exige, antes de mais, que se tomem em consideração os fundamentos pedagógicos destes espaços-tempo educativos e se problematizem, consequentemente, as relações que aí se estabelecem entre o actor e o sistema. Ou seja, atendendo à diversidade de situações e de locais, à natureza voluntária da adesão dos seus membros, às estruturas menos hierárquicas e centralizadas, à preferência por pedagogias mais activas e participativas, entre outros aspectos, 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 aqui a noção de «dualidade da estrutura» de Giddens (1989, 2000), por exemplo, verificamos que os constrangimentos estruturais assumem um peso e uma 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, configura uma matriz mais fluida, 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.

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). Tendo presente que este segmento da

população se encontra, supostamente, numa fase de transição para a vida adulta – como se sabe cada vez mais problemática e problematizável –, e face à pluralidade de situações e de contextos de potencial educativo que se interpõem no quotidiano destes actores sociais, a importância sociológica da experiência social no desenvolvimento do sujeito sai, assim, ampliada sob vários pontos de vista. Diríamos mesmo que estamos em presença de uma *fase da vida* mais propensa à *experimentação* do social, ou então, de outro ângulo, poder-se-á afirmar que os jovens são aqueles que mais se encontram envolvidos em múltiplos contextos formais e não-formais de interacção, mas que, paradoxalmente, dispõem de um mais curto percurso experiencial na gestão das diferentes lógicas de acção.

Recobrando uma grande diversidade de domínios, de espaços e tempos, o universo 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. 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 a entrada progressiva da mulher no mercado de trabalho e a consequente redefinição da natureza das funções e papéis familiares –, mais óbvias ainda se tornaram as transformações operadas nos contextos de socialização e de educação juvenis. Com efeito, concomitante com a diminuição do tempo de presença familiar na educação quotidiana das crianças e dos jovens, a multiplicação de possibilidades e de situações alternativas de socialização emergiu como uma realidade inevitável na dinâmica das sociedades de *capitalismo avançado*. A par da diminuição da centralidade educativa da família, das debilidades e das contradições apontadas na consolidação do projecto universal da *escola de massas* – nomeadamente em alguns países semi-periféricos, como Portugal (Stoer & Araújo, 1992; Araújo, 1996) –, ou, ainda, da naturalização da ideia recorrente de *crise* (e/ou *desinstitucionalização*) da escola, acusada de não cumprir as suas missões fundamentais⁵, da crise do emprego juvenil, entre outros dinamismos sociais, assistimos, igualmente, à expansão progressiva do *mercado* no domínio da educação não-escolar (sobretudo na vertente não-formal), procurando colmatar e dar resposta às novas necessidades sociais, em boa medida resultantes das recentes reconfigurações das interdependências entre as instituições/organizações educativas. Por outras palavras, e como demonstraram Van Zanten (1996) e Charlot e Rochex (1996), as mutações nas esferas da família e da escola implicaram uma transformação significativa da natureza e dos sentidos das suas mútuas relações⁶. E, nesta ordem de ideias, a

⁵ Entre a vasta literatura sociológica sobre a problemática da «crise» da escola, destacamos o trabalho de Coq (2001). No que concerne à realidade portuguesa, sugerimos, entre outros, os trabalhos de Correia (1998), Stoer, Cortesão e Correia (2001), Afonso (2001b, 2003), Canário (2002) e Nóvoa (2002, 2006).

⁶ De entre a vasta literatura sobre as relações escola-famílias, sugerimos o artigo de Van Zanten (1996) onde a autora desmonta criticamente duas formas típicas de utilização da escola pelas famílias de diferentes condições sociais: a utili-

emergência de outros contextos educativos alternativos e/ou complementares à escola não deixou de reflectir, ou mesmo de constituir, uma resposta às tensões sentidas entre aquelas duas esferas. Na perspectiva de Afonso (2003), não obstante o «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 *ciber-espaço* e as dinâmicas relacionadas com a matriz político-ideológica da *sociedade cognitiva* (ou *sociedade do conhecimento*, ou *da informação*, ou *da aprendizagem*, entre outras expressões análogas), 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» (*ibidem*).

Na esteira teórica de Alain Touraine, sobre o movimento de *desmodernização* em curso nas sociedades globalizadas, poderíamos mesmo sugerir que a expansão do *subcampo* educativo não-escolar é concomitante com os movimentos de *desinstitucionalização* da família e da escola e, consequentemente, traduz bem a ideia de *dessocialização*, na medida 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). No panorama sociológico português, também Augusto Santos Silva (2002) se questionou 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 discontinuidades 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*) (Silva, 2002: 105; *italico no original*).

Entre os dois mundos que classicamente representavam as duas principais esferas de socialização (a família e a escola) assistiu-se, paulatinamente, ao despoletar de um universo de possibilidades educativas e formativas, sem que, no entanto, tal processo deixasse de transparecer algum sincretismo e de introduzir algumas tensões e contradições no plano de acção e de intervenção das instituições que disputam o campo. A proliferação de contextos de educação não-escolar que

zação 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 e Rochex (1996) 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.

surge intimamente associada às transformações ocorridas no mundo do trabalho e do emprego, ao surgimento de novos operadores simbólico-ideológicos e de mediação social e, inevitavelmente, ao reposicionamento político e quotidiano da escola, acarretou consigo uma nova *geografia* de actores, de espaços-tempo de saberes, de normas e de valores, de experiências, etc. O conhecimento das implicações e os efeitos do não-escolar no desenvolvimento das crianças e dos jovens ainda carece de alguma espessura de análise sociológica, não obstante a evidência de a instituição escolar continuar a manter o seu espectro na construção dos percursos e das escolhas educativas e formativas, já que estes investimentos tendem, geralmente, a ser orientados (e a repercutir-se no) para o desempenho escolar dos alunos. Popularizadas nos últimos quarenta anos, as noções de educação não-formal e de educação informal recobrem, no entanto, processos e práticas educativas há muito recenseadas na literatura da especialidade (Coombs, 1968; Paulston, 1972; La Belle & Verhine, 1975; La Belle, 1981, 1982; Bhola, 1983; Radcliffe & Colletta, 1989), assim como desde longa data se inscrevem em estratégias de distintividade social. O que constitui, talvez, novidade, para além da visão mais utilitarista da ocupação dos mais variados tempos livres das crianças e jovens, é a convicção (ou ilusão) de que tais práticas e processos constituem um investimento com retorno em termos de sucesso educativo. Perscrutando-se a sua influência a nível escolar, não será descabido admitir que, face à diversificação da oferta que hoje se constata, se diferenciem, por conseguinte, as estratégias inerentes aos mais variados percursos de educação e de aprendizagem. E sendo assim, este subcampo educativo acaba também ele por contribuir para a reprodução social e cultural, o que aliás já foi intuído e comprovado por trabalhos anteriormente desenvolvidos nos domínios em questão (La Belle, 1981, 1982; Afonso, 2003).

O que importa aqui realçar, para efeitos de clarificação teórica, é esta nova especificidade educativa da *condição* juvenil situada numa espécie de *fogo cruzado*, de encruzilhada, um *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 José Machado Pais (1993) 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» (Pais, 2001).

Jean-Louis Derouet debruça-se igualmente sobre este fenómeno quando se refere à perda de protagonismo por parte das esferas familiar e escolar e à transformação dos jovens em actores da sua própria socialização, concluindo que «a questão fundamental tornou-se a do sentido: como é que as crianças podem construir um sentido a partir das informações que recebem na escola e para além dela?» (Derouet, 2001a: 29). O mesmo autor, noutra pertinente reflexão crítica sobre a evolução da sociologia da educação, ao abordar os temas, os enfoques teóricos e as referências paradigmáticas, sugere que a unidade de base desta disciplina poderia ser reencontrada na forma como o sujeito mobiliza os diferentes recursos e modalidades de educação (escolares e não-escolares) com vista à construção da sua identidade:

Certamente, o modelo de socialização mudou. Já não se baseia, como no caso de Durkheim, em instituições fortes – a família e a escola – que produzem normas que os jovens interiorizam comportando-se de acordo com o que as normas prescrevem. Os jovens são agora actores importantes da sua socialização, e constroem-se a si mesmos negociando, sim, com as instituições, mas também com os seus pares, no âmbito de modos de educação não-formais (Derouet, 2001b: 88).

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 e 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 de organização da *cidade*. Por isso mesmo, a *constelação* de lugares/*sítios* de socialização e de educação não-formal e informal constituem um desafio ao investigador do *campo* educativo, se este quiser compreender, efectivamente, as lógicas em que aqueles se inscrevem, se em lógicas reprodutoras e reguladoras, se em lógicas emancipatórias e de mudança (Afonso, 2003).

3. A centralidade analítica da *experiência social* na educação não-escolar dos jovens

O modo de estruturação e legitimação deste *subcampo* educativo constitui ao mesmo tempo condição e resultado da acção individual e colectiva. No caso em apreço, e apoiados em Giddens (1989, 2000), apontamos para um cenário multivariado 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 práticas), mas na maior parte dos casos estamos em crer que, apesar das *nuances* detectadas, a estrutura constitui mais um resultado das *démarches* da acção do que um meio de constrangimento do seu desenrolar.

Recuperando o postulado clássico (revitalizado por Dubet, 1996) de que o sujeito nunca se encontra completamente socializado, poder-se-ia afirmar que a *condição social* em que os jovens se encontram remete-os para o início de um ciclo sempre inacabado de socialização. Tal pressuposto ajusta-se, expressivamente, ao quadro do pensamento de Paulo Freire, designadamente quando este autor reflecte em torno do ser humano e da educação como prática permanente, fazendo ressaltar

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).

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

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

Atendendo a que todo o contexto social comporta no seu interior as diferentes lógicas aludidas, tal não impede, por conseguinte, que em termos analíticos se apreenda a sua manifestação dominante. Assim, o contexto familiar (em que tende a prevalecer, do ponto de vista educativo, um registo mais informal) representa o sentido *integrador* da acção, por excelência, na medida em que é sobretudo nesta esfera de «socialização primária» que o sujeito adquire e fortalece o seu sentido de pertença, constrói (na perspectiva de Bourdieu, 1997) o seu *habitus* conferidor de uma certa identidade pessoal e social. Por sua vez, dentro de um relativo consenso, transparece a ideia de que o sistema escolar (contexto predominantemente formal) promove nos jovens o desenvolvimento de atitudes e comportamentos de natureza *estratégica*, ancorados numa *racionalidade limitada* que visa fins concorrenciais (e rivais) e onde a pertença ao grupo se torna numa condição necessária à realização de objectivos individuais ou colectivos. Entre estes dois pólos (e para além deles) situa-se o universo multifacetado da educação não-escolar (não-formal e informal), incorporando igualmente, e a diferentes níveis de articulação, as lógicas da *integração*, da *estratégia* e da *subjectivação*.

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

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

Apesar de ser reconhecido como «uma das maiores redes multiculturais e multiconfessionais para a educação e para a acção dos jovens no desenvolvimento de uma cultura da paz, da tolerância e da solidariedade» (Frederico Mayor, 1995: 3), constata-se, no entanto, que o património académico e investigativo nos campos das ciências sociais e das ciências da educação se revela escasso, sendo ainda mais notória a ausência do pensamento de Robert Baden-Powell (o fundador do escutismo) no quadro dos grandes educadores contemporâneos. É certo que a evolução deste movimento ao longo de um século não deixou indiferentes alguns investigadores, nem muito menos se ignorou a procura do sentido da sua historicidade. Face à inexistência de um volume crítico de trabalhos sobre o escutismo e sobre o seu fundador – de onde destacamos Rosenthal (1986) e Jeal (2001) –, sobretudo no *campo* educativo, é provável que continuem a subsistir imagens e representações sociais a exigir um esforço de análise e compreensão sociológicas. Para além de alguns estereótipos e caricaturas que subsistem na actualidade sobre os escuteiros, uma análise mais atenta às dinâmicas associativas revela que o movimento tem resistido à erosão no número de efectivos registado noutro tipo de associações juvenis (estudantis, políticas, religiosas, entre outras), como inclusive nalguns países se observa uma tendência positiva no crescimento (cf. Gauthé, 2007).

O mote para o prefácio ao primeiro *Scout Handbook* do «Escutismo para Rapazes» (1908) foi a preocupação de Baden-Powell (B.-P.) em tentar compreender por que razão os mais entusiastas consideravam o escutismo uma «revolução na educação»⁷. Embora inicialmente relutante na aceita-

⁷ Philippe Da Costa (2006) sublinha a coincidência das datas das seguintes obras: em 1908 é publicado o livro de Baden-Powell, *Scouting for Boys* – que, de acordo com Jeal (2001), foi o livro mais vendido no século XX a seguir à Bíblia; em 1909 Maria Montessori publica *Corso di Pedagogia Scientifica*; também em 1909, Édouard Claparède dá a conhecer *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie Expérimentale*.

ção desta ideia, o que é certo é que volvidos alguns parágrafos, e perante a elucidação das especificidades do movimento, este autor tende a admiti-la. Mas o que nos interessa realçar nesse prefácio, para além dos objectivos da educação escutista ali bem explicitados, é que podemos vislumbrar nesse texto o prelúdio da actual educação não-formal, essencialmente no que respeita à representação de incompletude que se cristaliza na relação escola-sociedade. As suas propostas educativas, que apelavam à realização de actividades de ar livre como contexto de excelência do escutismo, não raras vezes se confrontaram com o modelo da educação escolar, tornando-se inevitável não só a crítica às lógicas de funcionamento desta instituição e ao tipo de cidadão que ela promovia, como igualmente se desenvolveram na procura de um espaço de afirmação no campo mais vasto da educação. Assim, ao sublinhar a importância das actividades recreativas do escutismo como «apoio prático à educação», B.-P., no referido prefácio, sugeria que «ele poderia ser visto como complemento à formação escolar, e preencher certas lacunas inevitáveis no currículo escolar. É, em breves palavras, uma escola de cidadania através da experiência ao ar livre»⁸ (*ibidem*: §4).

Apresentando-se como *complementar* à escola, o escutismo introduzia, por assim dizer, uma das dimensões constitutivas que na actualidade tendem a caracterizar a educação não-formal/não-escolar. Contudo, B.-P. fez questão de marcar as diferenças educativas entre o escutismo e a escola, situando os objectivos do movimento num plano mais prático e experiencial: «procuramos ensinar os rapazes a viver, não apenas como construir a vida». A sua grande preocupação era deslocar o enfoque educativo de uma esfera mais individualista, competitiva, materialista, entre outros valores mais próximos do *ethos* da escola, para uma esfera mais social e colectiva, pautada pelo serviço aos outros.

Empenhado no desenvolvimento do «civismo activo», B.-P. preconizava uma educação escutista assente em quatro dimensões: o carácter, a saúde e a força, a habilidade manual, o serviço ao próximo. E a *pedra de toque* da metodologia escutista, na qual e pela qual se dava expressão àquelas dimensões, foi a que consagrou o *sistema de patrulhas*, isto é, um sistema que mostra «a cada rapaz a sua responsabilidade pessoal no bem da patrulha e leva cada patrulha a reconhecer que tem responsabilidade bem definida no progresso de todo o Grupo. Por meio do sistema de patrulhas, os escuteiros vêm a reconhecer que têm voz activa em tudo quanto o seu Grupo faz» (Baden-Powell, 1977: 32). Sabendo que os rapazes (os jovens em geral) tendem naturalmente a agrupar-se, B.-P. vislumbrou nestes «grupos fraternais» e na sua forma de organização e de liderança uma possibilidade inesgotável de educação e de aprendizagem. Aos jovens faltava dar-lhes «um uniforme vistoso e equipamento», falar-lhes «à imaginação e ao sentido romântico» e lançá-los «na vida activa do ar livre» (Baden-Powell, 1976: 36). No fundo, a atribuição de responsabilidades

⁸ Os críticos de Baden-Powell têm sugerido que por detrás das estratégias pedagógicas do escutismo estavam preocupações relacionadas com os sinais de crise do Império Britânico, com as contradições emergentes do processo de industrialização e urbanização do início do século XX, com o declínio da moral e dos valores conservadores, com as ameaças bélicas e a erosão do nacionalismo, entre outras. Cf., entre outros, Springhall (1977), Rosenthal (1986) e Pryke (1998).

no seio da patrulha, o espírito de colaboração e de cooperação que emergia nos jogos, nas actividades e nos vários cenários de interacção escutista, orientados para a consecução de objectivos comuns e partilhados, prefiguravam-se, por conseguinte, como valiosos contributos para a realização da aprendizagem dos sentidos da democracia e da experiência da cidadania democrática.

4.1. Educação e contextos de acção: representações dos jovens escuteiros

O estudo do movimento escutista à luz dos contributos teóricos da *sociologia da experiência* remete-nos, por conseguinte, para a análise dos processos de construção da experiência juvenil, em primeira instância mediados pelos dispositivos pedagógicos operacionalizados nesse contexto. No entanto, como sabemos, apesar de os jovens se encontrarem numa encruzilhada de espaços de socialização múltiplos, aqueles processos não constituem 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 (Giddens, 2000). Por esta razão, a compreensão das trajectórias dos jovens escuteiros pressupõe que no seu estudo não se desvinculem os demais contextos em que eles estão naturalmente envolvidos – a escola, a família, o mundo do trabalho, o campo dos lazeres e tempos livres, 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 juvenil no quadro mais global da educação dos jovens.

A informação compilada nos quadros seguintes provém da administração de um inquérito por questionário em dois momentos temporais distintos: em 2001, aproveitando uma actividade de âmbito nacional (*Rover*, 2001) do Corpo Nacional de Escutas – Escutismo Católico Português –, destinada a jovens escuteiros com idades compreendidas entre os 17 e os 23 anos (*caminheiros*), recolhemos 406 questionários válidos; o mesmo questionário, com ligeiras adaptações, foi replicado em Agosto de 2007, no acampamento nacional de Idanha-a-Nova, a outros *caminheiros* da mesma associação, tendo-se, então, reunido 360 inquéritos válidos. Sendo certo que em ambas as amostras é possível encontrar jovens de todas as regiões do país, impõe-se, contudo, acautelar a leitura dos dados obtidos em função da especificidade do processo amostral. No nosso estudo, a generalização das tendências observadas esbarra, em primeiro lugar, com o facto de a participação nessas actividades não obedecer a critérios de representatividade nacional e, em segundo lugar, com o facto de nem todos os *caminheiros* presentes responderem ao inquérito por questionário.

No Quadro 1 sintetiza-se o contributo percebido por estes jovens quanto ao papel que os diversos contextos de socialização têm no seu desenvolvimento educativo/formativo. De uma leitura global sobressai a importância do escutismo neste processo, sendo este contexto apontado em

QUADRO 1

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

| Instituição/contexto | Desenvolvimento Intelectual (aquisição de conhecimentos) | | Desenvolvimento Moral e Ético (valores) | | Desenvolvimento Relacional (relações sociais) | |
|--|---|-------------|--|-------------|--|-------------|
| | 2001 | 2007 | 2001 | 2007 | 2001 | 2007 |
| Família | 3,93 | 3,98 | 4,45 | 4,37 | 3,89 | 3,85 |
| Grupo de amigos | 3,27 | 3,60 | 3,15 | 3,43 | 4,28 | 4,27 |
| Escola | 4,33 | 4,38 | 3,23 | 3,67 | 3,80 | 3,98 |
| Escutismo | 3,96 | 4,21 | 4,45 | 4,42 | 4,60 | 4,54 |
| Igreja | 2,85 | 2,86 | 3,68 | 3,44 | 3,02 | 3,02 |
| Clube, associação (desport., cultural) | 2,34 | 2,65 | 2,32 | 2,60 | 2,79 | 3,30 |
| Meios informação/comunicação (TV, internet, rádio, ...) | – | 3,50 | – | 2,57 | – | 2,57 |

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

primeiro lugar tanto na dimensão ética/moral (a par da família) como na dimensão relacional, quedando-se em segundo lugar na vertente intelectual, não obstante uma revalorização detectada nos dados de 2007. Mas se a esta visão positiva da importância do escutismo no percurso educativo e formativo dos jovens inquiridos não é alheia a natureza das vivências proporcionadas, no tempo, por este contexto de educação não-escolar, por outro lado, podem-se encontrar outras pistas interpretativas em factores extrínsecos ao próprio movimento. Quando verificamos, por exemplo, que a escola, uma das instituições centrais da sociedade actual, ocupa apenas o primeiro lugar na esfera intelectual, posicionando-se nas outras duas esferas em níveis modestos da seriação, somos tentados a admitir que a propalada *crise* do modelo escolar é ainda mais pressentida nos planos ético/moral e relacional, o que possibilita que outras instâncias de socialização (alternativas e/ou complementares) ocupem esse lugar e se instituem gradualmente como modelos referenciais da acção.

Nesta ordem de ideias, recuperamos as opiniões dos jovens escuteiros sobre a escola e a educação escolar (ver Quadro 2) que discutimos num anterior trabalho (Palhares, 2004), de onde sobressai uma visão da educação não exclusivamente restrita à esfera escolar e uma visão de escola não compaginável apenas à componente instrutiva. Apesar de ser considerada livresca e transmissiva, a educação escolar continuava a representar para os jovens um local de aquisição de conhecimentos úteis para o desempenho profissional, reconhecendo-se inclusive aos professores um papel mais amplo e significativo de um ponto de vista educativo. Mas a representação mais consensual de escola faz transparecer uma instituição em défilé nas suas dimensões cidadãs,

QUADRO 2

A escola e a educação escolar na opinião dos jovens escuteiros

| | Concordo totalmente | Concordo | Sem opinião formada | Discordo | Discordo totalmente |
|--|------------------------|-------------|------------------------|-------------|------------------------|
| 1. A educação praticada nas escolas já não corresponde aos interesses dos jovens de hoje (n = 396) | 3,0 | 37,6 | 21,5 | 35,6 | 2,3 |
| 2. A escola é a mais importante instituição de educação existente na sociedade (n = 396) | 9,3 | 44,4 | 9,3 | 33,8 | 3,0 |
| 3. A escola é sobretudo valorizada pelos jovens como um local de convívio e de amizades (n = 398) | 7,8 | 55,8 | 15,8 | 19,6 | 1,0 |
| 4. A educação fornecida na escola é sobretudo uma educação livre e de transmissão de conhecimentos (n = 399) | 18,5 | 55,6 | 12,5 | 13,0 | 0,3 |
| 5. Apesar de algumas opiniões, o que se aprende na escola é útil para a formação profissional dos jovens (n = 399) | 23,6 | 62,4 | 7,0 | 6,5 | 0,5 |
| 6. A escola é um excelente lugar de aprendizagem dos valores democráticos e participativos (n = 398) | 4,0 | 37,4 | 28,6 | 27,9 | 2,0 |
| 7. A educação global do jovem deve contemplar outras aprendizagens e outros saberes fora da escola (n = 399) | 62,2 | 33,3 | 3,3 | 1,3 | – |
| 8. A função social dos professores não se limita só à transmissão dos conhecimentos e à sua posterior avaliação (n = 397) | 40,3 | 46,3 | 8,6 | 4,0 | 0,8 |
| 9. A escola não prepara convenientemente o jovem para o mercado de trabalho (n = 398) | 22,1 | 46,2 | 17,3 | 13,3 | 1,0 |
| 10. A escola é a instituição social que mais promove a igualdade de oportunidades (n = 399) | 1,5 | 22,8 | 29,8 | 39,6 | 6,3 |
| 11. De um modo geral, os professores não são sensíveis a outros saberes que não os escolares (n = 397) | 8,6 | 42,8 | 19,1 | 28,2 | 1,3 |
| 12. A escola funciona como um meio de integração social para os mais desfavorecidos e para as minorias sociais e étnicas (n = 397) | 1,3 | 31,2 | 25,4 | 35,3 | 6,8 |
| 13. A escola e os professores desempenham um papel importante na educação para a cidadania (n = 397) | 9,6 | 65,0 | 14,6 | 10,1 | 0,8 |
| 14. A educação escolar favorece quem já tem mais oportunidades na vida (n = 398) | 8,8 | 36,2 | 27,6 | 25,4 | 2,0 |

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

repercutindo-se, designadamente, na sua incapacidade democratizadora (itens 10 e 12), aos níveis da promoção da igualdade de oportunidades e da dificuldade de integrar os mais desfavorecidos e as minorias sociais e étnicas.

Ao referirem-se positivamente aos saberes adquiridos fora da escola e ao refutarem um papel activo desta instituição na democratização da sociedade, julgamos oportuno conhecer a visão destes jovens em torno das relações possíveis e/ou desejáveis entre a escola e o escutismo (ver Quadro 3). O sentido genérico das respostas conecta-se positivamente com o modelo escutista (e com a sua eventual eficácia), sublinhando a importância deste na educação ambiental e, com alguma surpresa, elegem-no como referência no domínio pedagógico. Aliás, depreende-se pelas respostas que a experiência escutista parece criar e potenciar nestes jovens um sentido de pertença mais intenso do que o conseguido pela própria escola, bem vincado na *tendência para a discordância* em relação às proposições que problematizam o envolvimento, o espírito e a originalidade do movimento: «a escola é um espaço de convívio e de amizades mais agradável que o escutismo» (81,3%); «de um modo geral, a postura dos dirigentes do escutismo é uma imitação da postura dos professores» (80,8%); «acho que, globalmente, o meu envolvimento no escutismo prejudica o meu rendimento escolar» (79,3%). Numa *perspectiva integrada* de educação, o escutismo tende a ser reconhecido como uma das instituições mais bem preparadas no âmbito não-formal, pelo que parece fazer sentido transpor para o domínio do desejável, na óptica dos inquiridos, a articulação das duas instituições no plano educativo.

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

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

QUADRO 3

A escola e o escutismo na opinião dos jovens escuteiros

| | Concordo totalmente | Concordo | Sem opinião formada | Discordo | Discordo totalmente |
|--|---------------------|-------------|---------------------|-------------|---------------------|
| 1. De uma maneira geral, os professores valorizam o facto de eu estar no escutismo (n = 401) | 2,5 | 31,4 | 33,2 | 28,4 | 4,5 |
| 2. A escola é um espaço de convívio e de amizades mais agradável que o escutismo (n = 400) | 0,5 | 5,0 | 13,0 | 62,3 | 19,3 |
| 3. Sinto que se os professores fossem tão acessíveis e amigos como os dirigentes do escutismo eu gostaria mais da escola (n = 401) | 14,2 | 51,1 | 21,9 | 12,0 | 0,7 |
| 4. A minha experiência no escutismo permite-me tirar melhor partido da escola (n = 399) | 13,0 | 61,2 | 17,8 | 7,8 | 0,3 |
| 5. Acho que, globalmente, o meu envolvimento no escutismo prejudica o meu rendimento escolar (n = 401) | 1,0 | 11,2 | 8,5 | 49,6 | 29,7 |
| 6. De um modo geral, a postura dos dirigentes do escutismo é uma imitação da postura dos professores (n = 400) | 1,3 | 5,5 | 12,5 | 56,8 | 24,0 |
| 7. A educação praticada na escola sempre contemplou as propostas pedagógicas inerentes ao escutismo (n = 399) | 1,3 | 16,0 | 44,9 | 32,1 | 5,8 |
| 8. A sociedade actual exige outras formas de educação (não formal/não escolar) e o escutismo é a organização juvenil melhor preparada para o fazer (n = 398) | 19,3 | 54,0 | 20,1 | 6,0 | 0,5 |
| 9. Era desejável que escola e o escutismo trabalhassem em conjunto (n = 400) | 12,5 | 43,0 | 24,3 | 17,0 | 3,3 |
| 10. Do ponto de vista de uma educação ambiental o escutismo suplanta largamente a escola (n = 400) | 37,5 | 48,0 | 9,0 | 5,5 | – |
| 11. A escola só teria a ganhar se adoptasse a metodologia pedagógica do escutismo (n = 399) | 8,0 | 32,6 | 42,1 | 16,0 | 1,3 |
| 12. A escola desenvolve uma educação de valores mais plural e aberta que o escutismo (n = 400) | 2,8 | 12,8 | 28,3 | 44,8 | 11,5 |

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

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

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

Os actores socializam-se através das diversas aprendizagens e constituem-se como sujeitos na sua capacidade de combinar a sua experiência, de se tornarem, por uma parte, os actores da sua educação. Neste sentido, toda a educação é uma auto-educação, não é somente uma inculcação, é também um trabalho sobre si.

QUADRO 4

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

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

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

Contacto: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga – Portugal

E-mail: jpalhares@iep.uminho.pt

Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo J. (1992). A sociologia da educação não-escolar: Reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In António J. Esteves & Stephen R. Stoer (Orgs.), *A sociologia na escola: Professores, educação e desenvolvimento* (pp. 81-96). Porto: Edições Afrontamento.
- Afonso, Almerindo J. (2001a). Tiempos e itinerarios portugueses de la sociología de la educación: (Dis)continuidades en la construcción de un campo. *Revista de Educación*, 324, 9-22.
- Afonso, Almerindo J. (2001b). Os lugares da educação. In Olga R. von Simson, Margareth B. Park & Renata S. Fernandes (Orgs.), *Educação não-formal: Cenários da criação* (pp. 29-38). Campinas: Editora da Unicamp.
- Afonso, Almerindo J. (2003). A sociologia da educação e os contextos e processos educativos não-escolares. *Educação & Linguagem*, 8, 35-44.
- Afonso, Almerindo J. (2005). A sociologia da educação em Portugal. Elementos para a configuração do «estado da arte». In António Teodoro & Carlos Alberto Torres (Orgs.), *Educação crítica e utopia: Perspectivas para o século XXI* (pp. 129-158). Porto: Edições Afrontamento.
- Araújo, Helena C. (1996). Precocidade e *retórica* na construção da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 5, 161-174.
- Baden-Powell, Robert (1908). *B-P's preface to the first Scout Handbook. Scouting for boys*. Retirado em Novembro 3, 2004 de http://www.gaelwolf.com/gaelwolf/b-p_pref.html.
- Baden-Powell, Robert (1976). *O auxiliar do chefe escuta*. Lisboa: Edições Flor de Lis/Corpo Nacional de Escutas.
- Baden-Powell, Robert (1977). *Escutismo para rapazes. Manual de educação cívica pela vida ao ar livre* (5ª ed.). Venda Nova/Amadora: Editorial IBIS, Lda./Corpo Nacional de Escutas.
- Berger, Peter, & Luckmann, Thomas (1990). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- Bhola, Harbans S. (1983). La educación no formal en perspectiva. *Perspectives*, XIII(1), 45-54.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razões práticas: Sobre a teoria da acção*. Oeiras: Celta Editora.
- Brennan, Barrie (1997). Reconceptualizing non-formal education. *International Journal of Lifelong Education*, 16(3), 185-200.
- Bulle, Nathalie (2001). Les changements idéologiques de l'enseignement dans l'école secondaire «de masse». In Raymond Boudon, Nathalie Bulle & Mohamed Cherkaoui (Drs.), *École et société: Les paradoxes de la démocratie* (pp. 115-145). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bureau Mondiale du Scoutisme (1999). *Le scoutisme un système éducatif*. Genebra: Bureau Mondial du Scoutisme.
- Canário, Rui (2002). Escola: Crise ou mutação?. In AAVV, *Espaços de educação: Tempos de formação* (pp. 141-151). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Charlot, Bernard, & ROCHEX, Jean-Yves (1996). L'enfant-élève: Dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien Social et Politiques – RIAC*, 35, 137-151.
- Coombs, Philip H. (1968). *La crise mondiale de l'éducation: Une analyse de systèmes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Coq, Guy (2001). La démocratie condamne-t-elle l'école à la crise? In Raymond Boudon, Nathalie Bulle & Mohamed Cherkaoui (Drs.), *École et société: Les paradoxes de la démocratie* (pp. 57-77). Paris: Presses Universitaires de France.
- Correia, José A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, José A., & Matos, Manuel (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In Stephen R. Stoer, Luíza Cortesão & José A. Correia (Orgs.), *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à educação da crise* (pp. 91-117). Porto: Edições Afrontamento.
- Da Costa, Philippe (2006). *Le scoutisme. Une école de la vie*. Paris: Éditions Don Bosco.

- Dandurand, Pierre, & Ollivier, Émile (1991). Centralité des savoirs et éducation: Vers de nouvelles problématiques. *Sociologie et Sociétés*, XXIII(1), 3-23.
- Derouet, Jean-Louis (2001a). Les savoirs scolaires sous le feu des critiques. *Sciences Humaines*, 121, 26-29.
- Derouet, Jean-Louis (2001b). La educación: Un sector en busca de sociedad. *Revista de Educación*, 324, 79-90.
- Dubet, François (1996). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dubet, François, & Martucelli, Danilo (1996). *A l'école: Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Duru-Bellat, Marie, & Van Zanten, Agnès (2002). *Sociologie de l'école* (2^a imp.). Paris: Armand Colin.
- Faure, Edgar, Herrera, Felipe, Kaddoura, Abdul-Razzak, Lopes, Henri, Petrovski, Arthur, Rahnema, Majid, & Ward, Frederick (1973). *Aprender a ser: La educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial/UNESCO.
- Freire, Paulo (1997). *Política e educação* (3^a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Gauthé, Jean-Jacques (2007). *Les scouts*. Paris: Le Cavalier Bleu Editions.
- Giddens, Anthony (1989). *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Giddens, Anthony (2000). *Dualidade da estrutura: Agência e estrutura*. Oeiras: Celta Editora.
- Jeal, Tim (2001). *Baden-Powell: Founder of the boy scouts*. New Haven/Londres: Yale Nota Bene/Yale University Press.
- La Belle, Thomas J. (1981). An introduction to the nonformal education of children and youth. *Comparative Education Review*, 25(3), 313-329.
- La Belle, Thomas J. (1982). Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, XXVIII(2), 158-175.
- La Belle, Thomas J., & Verhine, Robert E. (1975). Education, social change and social stratification. In Thomas J. La Belle (Ed.), *Educational alternatives in Latin America* (pp. 3-71). Los Angeles: UCLA Latin American Center Publications.
- Lima, Licínio C. (2006). Introdução. In Licínio C. Lima (Org.), *Educação não escolar de adultos: Iniciativas de educação e formação em contexto associativo* (pp. 15-22). Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos.
- Mayor, Federico (1995). *Guidisme et scoutisme, une culture de la paix*. Discours du Directeur-Général de l'UNESCO dans la Conférence européenne du guidisme et du scoutisme. Salzbug. Retirado em Novembro 3, 2004 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001008/100851f.pdf>.
- Nemo, Philippe (2001). La fonction de «garderie» de l'école: une explication de la dégradation de sa fonction pédagogique. In Raymond Boudon, Nathalie Bulle & Mohamed Cherkaoui (Dirs.), *École et société. Les paradoxes de la démocratie* (pp. 98-116). Paris: Presses Universitaires de France.
- Nóvoa, António (2002). O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. In AAVV, *Espaços de educação. Tempos de formação* (pp. 237-263). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, António (2006). *Conferência de abertura do debate nacional sobre educação*, proferida na Assembleia da República em Maio 22, 2006. Retirado em Junho 14, 2006 de http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=18&Itemid=10.
- Pais, José Machado (1993). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Pais, José Machado (2001). *Ganchos, tachos e biscates. Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar.
- Palhares, José Augusto (2004). *Jovens, experiência social e escutismo. Contributo para uma sociologia da educação não-escolar*. Tese de doutoramento em Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Palhares, José Augusto (2007). Um *olhar* retrospectivo sobre a educação não-formal: A institucionalização, as dinâmicas e as reconfigurações actuais de um *subcampo* educativo. In *Actas do XIV Colóquio AFIRSE – Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005. Teorias e práticas* (pp. 1-14). Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação (CD-Rom).

- Paulston, Rolland G. (Ed.) (1972). *Non-formal education: An annotated international bibliography*. Nova Iorque/Londres: Praeger Publishers.
- Pryke, Sam (1998). The popularity of nationalism in the early British Boy Scout movement. *Social History*, 23(3), 309-324.
- Radcliffe, David, & Colleta, Nat (1989). Educación no formal. In Torsten Husén & Neville Postlethwaite (Dir.), *Enciclopedia internacional de la educación* (vol. 3) (pp. 1837-1842). Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia/Editorial Vicens-Vives.
- Rogers, Alan (2004). *Non-formal education. Flexible schooling or participatory education?*. Hong Kong: Kluwer Academic Publishers.
- Rosenthal, Michael (1986). *The character factory: Baden-Powell and the origins of the boy scout movement*. Londres: Collins.
- Sennett, Richard (1998). *A corrosão do carácter: As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar.
- Silva, Augusto Santos (2002). *Dinâmicas sociais do nosso tempo*. Porto: Universidade do Porto.
- Stoer, Stephen R., & Araújo, Helena C. (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho: Num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Escher.
- Stoer, Stephen R., & Afonso, Almerindo J. (1999). 25 anos de sociologia da educação em Portugal: Alguns percursos, problemáticas e perspectivas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 52/53, 307-331.
- Stoer, Stephen R., Cortesão, Luíza, & Correia, José A. (2001). *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à educação da crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- Springhall, John (1977). *Youth, empire and British society: British youth movements, 1883-1940*. Londres: Croom Helm.
- Touraine, Alain (1998). *Iguais e diferentes. Poderemos viver juntos?*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trilla Bernet, Jaume (1998). *La educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales y educación social* (3ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Van Zaten, Agnès (1996). Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école: Une relecture critique des analyses sociologiques. *Lien Social et Politiques – RIAC*, 35, 125-135.
- Vincent, Guy (Dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.