



---

ÁREA TEMÁTICA: EDUCAÇÃO E APRENDIZAGENS SOCIAIS

---

EDUCAÇÃO E CONTEXTOS SIGNIFICATIVOS DE ACÇÃO: REPRESENTAÇÕES E EXPERIÊNCIAS JUVENIS

---

PALHARES, José Augusto

Doutor em Educação, na área de conhecimento de Sociologia da Educação

Universidade do Minho

[jpalthares@iep.uminho.pt](mailto:jpalthares@iep.uminho.pt)

---

### Resumo

Situando-se no campo sociológico da educação, o nosso itinerário de pesquisa tem privilegiado o estudo e a reflexão em torno dos mais variados contextos e processos que tendem a pautar os quotidianos juvenis. 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 linha, enveredámos por 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*. A leitura que produzimos da realidade social, enfatizando-se, agora, uma perspectiva holística dos fenómenos educativos, permitiu, entre outros aspectos, o confronto crítico sobre a influência e o lugar dos contextos/instituições tradicionais na construção das cidadanias e das subjectividades juvenis, bem como a percepção de que a coexistência de velhos e novos *sítios* de educação e de formação vem enfraquecendo as noções clássicas de socialização. A nossa comunicação reflectirá, então, este *olhar* sociológico, capitalizando, para o efeito, dados empíricos provenientes de investigações por nós realizadas na última década junto de públicos e associações juvenis.

Palavras-chave: sociologia da educação não-escolar; socialização; jovens; contextos de aprendizagem





## EDUCAÇÃO E CONTEXTOS SIGNIFICATIVOS DE ACÇÃO: REPRESENTAÇÕES E EXPERIÊNCIAS JUVENIS

### 1. A redefinição do *campo* educativo (juvenil)

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 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, 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” (Ibid.) 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 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. Vincent, dir., 1994) para se reconhecer percursos e aprendizagens múltiplas; 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 e 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; 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 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).<sup>i</sup>

A multiplicação de contextos de socialização e de educação veio não só abalar o “imperialismo da instituição escolar” como permitiu, conseqüentemente, interrogar as funções da escola a partir do confronto com outras instâncias de difusão dos conhecimentos e saberes<sup>ii</sup> (Dandurant & Ollivier, 1991). Mas se é certo que assistimos a “une institutionnalisation accélérée des moyens de production, de stockage et de transmission des savoirs et connaissances” (Ibid: 3), a que corresponde uma deslocação do centro dos saberes do universo escolar para os universos não-escolares, também é verdade que do ponto de vista científico a sociologia da educação não acompanhou esta mudança, continuando ainda refém do objecto escolar (cf., por exemplo Duru-Bellat & Van Zanten, 2002)<sup>iii</sup>. De igual modo, no que concerne à realidade portuguesa, Afonso (1992) foi um dos primeiros autores a chamar a atenção sobre 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*” (p. 86; *itálico* no original). Rejeitando a ideia de uma sociologia da educação enclausurada na “análise da escola e/ou dos processos sociais e organizacionais que condicionam a educação formal” (Ibid.), o autor defendeu o alargamento da reflexão para além dos limites meramente escolares e propôs uma “sociologia da educação (não-escolar) que estud[asse] como se caracteriza[vam] os contextos educativos *informais*, mas, sobretudo, *não-formais*, enquanto instâncias de reprodução ou mudança social” (Ibid.; *itálico* no original).<sup>iv</sup>

É justamente no quadro destas preocupações de natureza mais *holística* e menos *escolar* que situamos a nossa proposta de análise, adoptando como pressuposto fundamental de que os jovens em contexto de educação não-escolar assumem o duplo papel de *actores-aprendentes* e *actores-conhecedores*. Sendo portadores de um projecto e construtores/defensores das suas identidades, interessa-nos compreender os modos pelos quais os jovens em contexto de educação não-escolar reconstróem os seus percursos de vida, reajustam e reelaboram as suas referências, gerem as heterogeneidades do mundo social, ou então, como sustenta Derouet (2001b: 87),

“cómo pasan de un mundo gobernado por una lógica a un mundo gobernado por otra, cómo utilizan en cada caso el sistema argumentativo que conviene, etc. E identificar a su vez las competencias que ponen en práctica, y las finalidades que persiguen a través de tal sucesión de reajustes y traducciones”.

A abordagem da problemática da educação não-escolar dos jovens que aqui desenvolvemos (cf. 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 educativas efectivamente realizadas nos mais diversos contextos sociais. 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, 2006), a nossa proposta de análise 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, da 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, conseqüentemente, 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 (no tempo e no espaço) 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 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.

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

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 entrada progressiva da mulher no mercado de trabalho e a consequente redefinição da natureza das funções 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 espaços-tempo de socialização alternativos 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 semiperiféricos, como Portugal (cf. Stoer e Araújo, 1992) –, ou, ainda, da naturalização da ideia recorrente de *crise* (e/ou *desinstitucionalização*) da escola, acusada de não cumprir as suas missões fundamentais<sup>v</sup>, 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 e educativas, em boa medida resultantes das recentes reconfigurações das interdependências entre instituições / organizações educativas, nomeadamente da escola e da família. Por outras palavras, e como demonstraram Van Zanten (1996) e Charlot & Rochex (1996), as mutações nas esferas da família e da escola implicaram uma transformação significativa da natureza e dos sentidos das suas mútuas relações<sup>vi</sup>. E, nesta ordem de ideias, a 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), o crescimento e a valorização da educação não-escolar, não obstante estarem relacionados com vários outros factores, não são separáveis dos discursos produzidos sobre a “crise” da educação escolar:

“estes e outros factos, reais ou ideologicamente construídos, que podem ser convocados para explicar a actual crise da educação escolar são [...] relativamente sincrónicos com a expansão e recente valorização dos campos da educação não-formal e informal. No entanto, é importante observar que, apesar deste relativo sincronismo, a revalorização da educação não-formal e informal só em parte pode ser atribuída à crise da Escola” (Afonso, 2003: 43).

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



Na esteira teórica de Alain Touraine, sobre o movimento de *desmodernização* em curso nas sociedades globalizadas, poderíamos mesmo sugerir que a expansão do sector educativo não-formal é concomitante com os movimentos de *desinstitucionalização* da família e da escola e, conseqüentemente, traduz bem a ideia de *dessocialização*, 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 A. Santos Silva (2002) se questionava sobre os efeitos educativos que uma crescente multiplicação e recombinação dos modelos de socialização pode gerar na construção da identidade juvenil, alertando para a probabilidade de ocorrência de descontinuidades e rupturas significativas ao longo dos sinuosos percursos de aprendizagem social:

“a combinação desta multiplicação de meios e modelos de socialização e o ambiente tipicamente moderno de complexificação e desrigidificação da estrutura social tornam muito mais provável (do que nas sociedades tradicionais) a fractura entre o grupo social a cujos modelos e recursos de conduta se referem os actores em socialização (o seu *grupo de referência*) e o grupo social a que eles efectivamente pertencem (o seu *grupo de pertença*). Os percursos de aprendizagem social podem ser marcados por severas descontinuidades entre princípios e modos de formação, induzindo situações de des/reestruturação de identidades e aspirações e, por vezes, de *ressocialização*, propriamente dita” (Silva, 2002: 105; *itálico* no original).

Entre os dois mundos que classicamente representavam as duas principais esferas de socialização (a família e a escola) prefigura-se uma terceira cuja expressão vai ganhando contornos mais nítidos e, paradoxalmente, mais fragmentados. Se, por um lado, a relevância social destes contextos de educação não-escolar vem sendo progressiva e politicamente legitimada, e como tal as suas funções se tornam mais claras, por outro lado, a diversidade de propostas, de programas e de dispositivos emergentes conduz a que se instale uma certa fragmentação do subcampo não-escolar, designadamente pela justaposição de lógicas, de valores e de objectivos a ele imanente. 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 quotidiano” (Pais, 2001).

A aludida fragmentação e dispersão do campo não-escolar favoreceu o desenvolvimento de diversas lógicas educativas, portadoras de diferentes valores, representações, linguagens, modalidades de aprendizagem, entre outros códigos sociais, com evidentes repercussões no quotidiano dos jovens. Na medida em que este cenário multissocializador (ou dessocializador) e plurirreferencial se tende a generalizar e a naturalizar-se entre a população juvenil, julgamos ser sociologicamente pertinente explorar a forma como este *grupo* vai incorporando subjectivamente os vários *sinais* em trânsito, o modo como os actualiza nos distintos contextos de acção e o modo como explora os distintos *sítios* e possibilidades da *cidade educativa*. Jean-Louis Derouet debruça-se justamente sobre este fenómeno quando se refere à perda de protagonismo por parte das esferas da família e da escola e da transformação dos jovens em actores da sua própria socialização, concluindo que “la question fondamentale est devenue celle du sens: comment les enfants peuvent-ils construire un sens à partir des informations dont ils sont bombardés à l'école et ailleurs?” (Derouet, 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, concluiu 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:



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

Efectivamente, desde o início do seu percurso de vida que os jovens experienciam a heterogeneidade social como uma realidade quotidiana, como um universo multilógico que exige do sujeito um trabalho permanente de decifração e de reposição subjectiva dos seus sentidos. E é nesta linha de argumentação que julgamos que as noções clássicas de “socialização primária” e de “socialização secundária” propostas por Berger & Luckmann (1990) já não recobrem a actual complexidade das fontes, dos recursos, dos tempos e dos espaços de socialização que simultaneamente se interpõem e justapõem às formas clássicas da família (modo educativo de pendor informal) e da escola (modo educativo formal). A *constelação* de lugares / *sítios* de socialização e de educação não-formal, mais ou menos formalizados, instituem-se como um campo, ele próprio heterogéneo, que ora se articula com as lógicas escolares, procurando reproduzi-las e mesmo reforçá-las, ora contém alternativas educativas que, em decorrência da maior autonomia institucional, inclui modelos e lógicas de acção de sentido contrário aos veiculados nos contextos mais formais de ensino e nos mais informais do núcleo familiar. Trata-se, em síntese, de compreender, por um lado, as lógicas em que se inscrevem as modalidades de educação não-escolar, se em lógicas reprodutoras e reguladoras, se em lógicas emancipatórias e de mudança (cf. Afonso, 2003: 39-40); e, num outro prisma analítico, de apreender a forma como os jovens experienciam socialmente as tensões inerentes àquelas lógicas.

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

Dado o carácter relativamente disperso e fragmentado do universo educativo não-escolar e as múltiplas lógicas e modelos referenciais a ele associados, o centro nevrálgico de toda a dinâmica social parece residir mais na forma como o actor sintetiza criticamente o conjunto das diversas lógicas de acção em que está envolvido do que na forma como as determinantes estruturais se lhe impõem. Mais a mais quando se trata de contextos educativos assentes na ideia de acção, de grupo e de intervenção do actor no desenrolar do próprio processo de educação / socialização. Ou seja, o modo de estruturação e legitimação deste *subcampo* educativo específico 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 estrutural 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.

Em qualquer dos cenários, o estudo da acção individual e colectiva reveste-se de centralidade, tanto para a compreensão das especificidades destas dinâmicas educativas, como para a exploração das suas reais consequências ao nível da construção da experiência social juvenil. Retomando o já clássico postulado (revitalizado por Dubet, 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 para a sua dilucidação teórica uma matriz analítica muito próxima de uma *sociologia da experiência*, tal qual foi preconizada por François Dubet (1996). No *subcampo* da educação não-escolar interessaria, então, compreender a forma como os jovens em geral experienciam as tensões que decorrem do seu confronto quotidiano com diferentes modelos referenciais da acção – por exemplo, os contextos religiosos, associativos, recreativo-culturais, desportivos, de complemento escolar, de actividades de tempos livres, entre outros –, como as integram subjectivamente na construção da sua relação com o mundo, ou ainda, como processam a combinação das múltiplas influências educativas que subjazem a estes diferentes contextos.

Considerado um aspecto nodal no entendimento da construção da experiência social, as tensões vividas pelos jovens representam um elo importante que permite ligar o sujeito ao sistema (ou o actor à estrutura). Neste caso particular, constitui-se como uma via para debater a complexa relação estabelecida entre os jovens e as ordens instituídas e instituintes de que são parte integrante. As três lógicas da acção identificadas por Dubet (1996) – a “lógica da integração”, a “lógica da estratégia” e a “lógica da subjectivação” – configuram, assim, um importante capital teórico a considerar, na medida em que representam justamente a natureza dos confrontos e das tensões quotidianamente experienciadas pelos jovens. Esta justaposição de lógicas, muitas vezes presente num mesmo contexto educativo, 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” (não obstante as propostas que apontam para a sua reconfiguração) 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**

Na construção do objecto empírico, a nossa atenção recaiu, privilegiadamente, no movimento escutista (o Escutismo – *Boy-scouts*), fazendo prevalecer a preocupação sociológica de articulação das problemáticas até aqui mobilizadas, pelo que a nossa escolha se justifica pelas seguintes razões: i) por 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) pelo impacto deste movimento juvenil à escala global (está presente em 216 países e territórios) e, no caso específico da





sociedade portuguesa, por constituir o maior e mais sólido movimento juvenil (cerca de setenta mil associados); iii) pela especificidade do modelo educativo e das dinâmicas pedagógicas a ele associadas, apontado por alguns autores do campo educativo como um modelo que antecipou (e inspirou) alguns dos pressupostos constitutivos de teorias progressistas e emancipatórias da educação que despontaram no início do século XX. Nesta opção investigativa também não ignoramos que a adopção dos princípios de uma pedagogia activa baseada no grupo, tal como preconiza a metodologia pedagógica do escutismo, constitui um traço sociologicamente relevante para o questionamento do processo de aquisição dos saberes, sobretudo se partilharmos o ponto de vista teórico de Lave (1991) assente no pressuposto de que a aquisição de saberes

“résulte d'un processus d'adhésion à un groupe permanent partageant des pratiques communes. Acquérir une identité à titre de membre du groupe et acquérir une compétence sont deux éléments d'un même processus, le premier fournissant une motivation, une orientation et une signification au second qu'il subsume” (Lave, 1991: 147).

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 (cf. Giddens, 2000). Por esta razão, a compreensão das trajetórias dos jovens escuteiros jamais poderá estar desvinculada dos outros contextos em que eles estão naturalmente envolvidos – a esfera escolar, o mundo do trabalho, o campo dos lazeres e tempos livres e o domínio da família representam matrizes de referência cruciais relativamente às quais se impõe estabelecer paralelismos, confrontações, relativizações. Só partindo desta pressuposição fundamental será possível debater o lugar e a natureza deste movimento juvenil no quadro mais global da educação dos jovens.

Procurando elucidar empiricamente estas propostas reflexivas, compilamos no quadro seguinte dados provenientes da administração de um inquérito por questionário em dois momentos temporais distintos, sendo as respectivas amostras (em 2001 n = 406; em 2007 os dados são ainda provisórios, n = 360) constituídas por jovens escuteiros com idades compreendidas entre os 17 e os 23 anos (*caminheiros*), do Corpo Nacional de Escutas – Escutismo Católico Português, que então participavam em duas actividades de âmbito nacional. 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 e cuja observação faz sobressair globalmente a importância do contexto escutista neste processo, sendo apontado em primeiro lugar tanto na dimensão ética / moral (a par da família) como na dimensão relacional, aparecendo em segundo lugar na vertente intelectual. Mas se esta visão positiva da importância do escutismo no percurso educativo e formativo dos jovens inquiridos não será 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 presentida nos planos ético/moral e relacional, o que possibilita que outras instâncias de socialização (alternativas e/ou complementares) vão ocupando esse lugar e instituindo-se progressivamente como incontornáveis modelos referenciais da acção.



	Desenvolvimento Intelectual (aquisição de conhecimentos)		Desenvolvimento Moral e Ético (valores)		Desenvolvimento Relacional (relações sociais)	
	2001	2007	2001	2007	2001	2007
Instituição/contexto						
Família	3,93	3,98	<b>4,45</b>	4,37	3,89	3,85
Grupo de amigos	3,27	3,60	3,15	3,43	4,28	4,27
Escola	<b>4,33</b>	<b>4,38</b>	3,23	3,67	3,80	3,98
Escutismo	3,96	4,21	<b>4,45</b>	<b>4,42</b>	<b>4,60</b>	<b>4,54</b>
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

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)

Numa conjuntura marcada pelo advento e difusão, à escala global, de valores ligados ao individualismo, à competitividade, à *performance* individual, ao consumo de massa, ao efémero, à flexibilidade (cf. Senett, 1998), os jovens representam não só o segmento da sociedade mais vulnerável e permeável à adesão destes 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 entajuda, o respeito pelo ser humano, aos deveres para com o *outro*, à preservação da natureza e da vida animal, ao ambiente e à ecologia, entre outros valores significativos, o movimento escutista emerge como um *mundo* regido por lógicas mais voltadas para a *integração* e para a *subjectivação* do que propriamente para a competição, a *performance* e o culto do individualismo. Face a este cenário marcado por forças de sentido contrário, colocou-se ao investigador o desafio de indagar os modos como os jovens escuteiros integram, gerem e sintetizam as diversas tensões de que são alvo. No fundo, apelou-se, uma vez mais, à capacidade de reflexão sociológica sobre os efeitos sociais desta forma particular de educação não-escolar. Ou ainda, inspirados em Touraine, procurou-se compreender como o sujeito situado num contexto de *desmodernização* constrói a sua história de vida, o seu projecto pessoal; enfim, como vive subjectivamente o sentimento de dilaceração entre dois mundos: o mundo da economia, da racionalidade técnica e instrumental (sistema) e o mundo da cultura, das identidades vividas (actor). Foi esse exercício que tentamos operacionalizar na última versão do referido inquérito por questionário, ao procurarmos indicadores tais como os que se observam no quadro 2, 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.

	Jovens não-escuteiros	Jovens escuteiros
Prática do voluntariado	2,32	4,03
Adopção de comportamentos de risco	3,37	2,92
Crença e prática religiosa	2,39	3,77
Activismo em causas sociais e na defesa dos direitos humanos	2,90	3,86
Pertença associativa	2,85	3,64
Respeito pelas diferenças de género, raça e credo	2,86	4,14
Solidariedade entre as gerações	2,86	4,12
Consciência ecológica e ambiental	2,66	4,10
Participação cívica e política	2,74	3,38
Consumos e dependências (álcool e drogas)	3,32	2,76
Respeito pelo papel do Estado e pelas instituições da democracia	2,73	3,14
Cuidados com a saúde e com o bem-estar	3,34	3,76
Namoro e afectividade	4,12	3,68
Valorização da Escola e do <i>ofício</i> do aluno	2,98	3,54
Respeito pelas diferentes orientações sexuais	2,83	3,43



Centralidade da família e do espaço doméstico	3,03	3,68
Sentido de Justiça	3,02	3,89
Prevenção Rodoviária (condução segura, respeito pelo código da estrada...)	3,03	3,43
Individualismo	3,32	2,95
Participação na comunidade	2,59	3,88
Promoção da paz	2,78	4,17
Autonomia e Responsabilidade	3,00	4,14
Realização pessoal pelo trabalho	3,03	3,91
Lazer e ócio	3,59	3,47
Confiança no futuro	3,03	3,98

Quadro 2 – 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 (contributo mínimo) a 5 (contributo máximo)

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

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

## Referências Bibliográficas

- AFONSO, Almerindo J. (1992), “A sociologia da educação não-escolar: Reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática?”, em António J. Esteves & Stephen R. Stoer (orgs.), *A Sociologia na Escola. Professores, educação e desenvolvimento*, Porto, Afrontamento, pp. 81-96.
- 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*, nº 324, pp. 9-22.
- AFONSO, Almerindo J. (2001b), “Os Lugares da Educação” em Olga R. von Simson, Margareth B. Park, Renata S. Fernandes (orgs.), *Educação Não-Formal. Cenários da criação*, Campinas, Editora da Unicamp, pp. 29-38.
- AFONSO, Almerindo J. (2003), “A sociologia da educação e os contextos e processos educativos não-escolares”, *Educação & Linguagem*, nº 8, pp. 35-44.
- AFONSO, Almerindo J. (2005), “A sociologia da educação em Portugal. Elementos para a configuração do ‘estado da arte’”, em António Teodoro & Carlos Alberto Torres (orgs.), *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o século XXI*, Porto, Afrontamento, pp. 129-158.
- BADEN-POWELL, Robert (1976), *O Auxiliar do Chefe Escuta*, Lisboa, Edições Flor de Lis / Corpo Nacional de Escutas (edição original inglesa em 1920).



- BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas (1990), *A Construção Social da Realidade*, Petrópolis, Vozes (1ª edição original em 1966).
- 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*, vol.16, nº 3, pp. 185-200.
- BULLE, Nathalie (2001), "Les changements idéologiques de l'enseignement dans l'école secondaire 'de masse'", em Raymond Boudon, Nathalie Bulle e Mohamed Cherkaoui (Dir.), *École et Société. Les paradoxes de la démocratie*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 115-145.
- BUREAU MONDIALE DU SCOUTISME (1999), *Le Scoutisme un Système Éducatif*, Genève, Bureau Mondial du Scoutisme.
- CANÁRIO, Rui (2002), "Escola – crise ou mutação?", em AA.VV., *Espaços de Educação. Tempos de Formação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 141-151.
- CHARLOT, Bernard & ROCHEX, Jean-Yves (1996), "L'enfant-élève: dynamiques familiales et expérience scolaire", *Lien Social et Politiques — RIAC*, nº 35, pp. 137-151.
- COQ, Guy (2001), "La démocratie condamne-t-elle l'école à la crise?", em Raymond Boudon, Nathalie Bulle e Mohamed Cherkaoui (Dir.), *École et Société. Les Paradoxes de la Démocratie*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 57-77.
- 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", em Stephen R. Stoer, Luíza Cortesão e José A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à Educação da Crise*, Porto, Afrontamento, pp. 91-117.
- DANDURAND, Pierre, OLLIVIER, Émile (1991), "Centralité des savoirs et éducation: vers de nouvelles problématiques", *Sociologie et Sociétés*, vol. XXIII, nº 1, pp. 3-23.
- DEROUET, Jean-Louis (2001a), "Les savoirs scolaires sous le feu des critiques", *Sciences Humaines*, nº 121, pp. 26-29.
- DEROUET, Jean-Louis (2001b), "La educación: un sector en busca de sociedad", *Revista de Educación*, nº 324, pp. 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*, Paris: Armand Colin (2ª impressão).
- 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*, São Paulo, Cortez Editora, 3ª.ed.
- GIDDENS, Anthony (1989), *A Constituição da Sociedade*, São Paulo, Martins Fontes.
- GIDDENS, Anthony (2000), *Dualidade da Estrutura. Agência e estrutura*, Oeiras, Celta Editora.
- LAVE, Jean (1991), "Acquisitions des savoirs et pratiques de groupe", *Sociologies et Sociétés*, vol. XXIII, nº 1, pp. 145-162.



- NEMO, Philippe (2001), "La fonction de 'garderie' de l'école: une explication de la dégradation de sa fonction pédagogique", em Raymond Boudon, Nathalie Bulle e Mohamed Cherkaoui (Dir.), *École et Société. Les paradoxes de la démocratie*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 98-116.
- NÓVOA, António (2002), "O Espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas", em AA.VV., *Espaços de Educação. Tempos de Formação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 237-263.
- NÓVOA, António (2006), *Conferência de Abertura do Debate Nacional sobre Educação*, proferida na Assembleia da República, em 22 de Maio de 2006, Protocolo disponível em: [http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=18&Itemid=10](http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=18&Itemid=10), [Data de acesso: 14 de Junho de 2006]
- 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*, Braga, Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia, tese de doutoramento em Educação, na área de conhecimento de Sociologia da Educação, polic.
- PALHARES, José Augusto (2006), "Um olhar retrospectivo sobre a Educação Não-Formal: a institucionalização, as dinâmicas e as reconfigurações actuais de um *subcampo* educativo". Comunicação apresentada no XIV Colóquio AFIRSE, *Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005 – Teorias e Práticas*, (em publicação).
- PAULSTON, Rolland G. (1972) (ed.), *Non-Formal Education. An annotated international bibliography*, New York / London, Praeger Publishers.
- ROGERS, Alan (2004), *Non-Formal Education. Flexible schooling or participatory education?*, Hong Kong, Kluwer Academic Publishers.
- 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. e 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*, nº 52/53, pp. 307-331.
- STOER, Stephen, CORTESÃO, Luíza e CORREIA, José A. (2001), *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à educação da crise*, Porto, Afrontamento.
- TOURAINÉ, 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*, Barcelona, Ariel, 3.ª ed.
- 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*, nº 35, pp. 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.

<sup>i</sup> 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 & 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, recouvrerait, 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”.

<sup>ii</sup> 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 “la nouvelle définition des savoirs scolaires devrait être repensée à partir d'un nouveau projet de socialisation à la fois anthropologique et politique: de quoi le petit homme a-t-il besoin pour développer son humanité? Quelles sont les compétences qui sont nécessaires pour être un membre actif de la cité? Et comment assurer la transmission culturelle entre les générations tout en donnant des chances égales à tous?”. Destaque ainda para um trabalho produzido por Nemo (2001), 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.

<sup>iii</sup> Na introdução à obra *Sociologie de L'école*, Duru-Bellat & 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 “une analyse sociologique de l'école intègre nécessairement certains phénomènes qui prennent place en dehors de l'école, dans le contexte local ou dans d'autres instances de socialisation comme la famille” (p.8).

<sup>iv</sup> Na mesma linha de argumentação, Dandurand & 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. Pelas palavras dos autores, “l'acte de connaissance est à la fois lié à la construction des identités et à la participation social, significative (même dans la marginalité) qui l'accompagne forcément. La volonté de participer est peut-être plus déterminante que la volonté de savoir [...]. Cette position n'est probablement possible que par le détour que permet ou facilite une approche anthropologique centrée sur les processus plus informels de l'usage de certaines connaissances et de leur appropriation en dehors des sphères institutionnelles où on est habitué de les voir mises en évidence” (Dandurand & Ollivier, 1991: 12).

<sup>v</sup> 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 & Correia (Orgs.) (2001), Afonso (2001b, 2003), Canário (2002) e Nóvoa (2002, 2006).

<sup>vi</sup> Para uma análise mais aprofundada sobre as relações escola-famílias, sugerimos o sugestivo artigo de Van Zanten (1996) intitulado “Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école: une relecture critique des analyses sociologiques”, onde a autora desmonta criticamente duas formas típicas de utilização da escola pelas famílias de diferentes condições sociais: a utilização com objectivos utilitaristas (procura de diplomas rentáveis do ponto de vista económico-social) e a utilização com fins de socialização e de reforço das identidades de pertença. Igualmente pertinente, o texto de Charlot & Rochex (1996) intitulado “L'enfant-élève: dynamiques familiales et expérience scolaire” remete-nos para a análise das interdependências entre a família e a escola, centrando a análise nas mutações recentes operadas nestes dois campos e na forma como estas relações têm sido academicamente estudadas.