

COLÓQUIO

Animação Sociocultural

Carola Carbajal Arregui e
Mariangela Belfiore Wanderley (Orgs.)

COLÓQUIO DE ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL

Carlos Núñez Hurtado
Jean-Claude Gillet
Luiz Eduardo W. Wanderley
Newton Cunha
Mariangela Belfiore Wanderley - Carola Carbajal Arregui
Víctor J. Ventosa Pérez

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Carola Carbajal Arregui, Mariangela Belfiore Wanderley (Orgs.)

Colóquio de Animação Sociocultural / Orgs. Carola Carbajal Arregui, Mariangela Belfiore Wanderley. - São Paulo: IEE/PUC-SP, 2006.

126 p. ; 23cm

1. Animação sociocultural 2. Cidadania - educação 3. Cultura - educação popular 4. Recreação - tempo livre I. Arregui, Carola Carbajal II. Wanderley, Mariangela Belfiore III. Instituto de Estudos Especiais - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ISBN: 85.86894-23-0 - português

CDD 303

Créditos de produção e edição

Projeto gráfico e editoração eletrônica de capa e miolo
Mauricio Barone - Nascimento

Revisão final de originais

José Alves

Carola Carbajal Arregui

Revisão de originais em português

Paulo Roberto de Moraes Sarmiento - ME

Tradução

Arauto Soluções Educativas Ltda.

LB Tradução e Interpretação S. C.

Tiragem

1.000 exemplares

Impressão

Artcolor Ltda.

Este livro foi realizado com o apoio da Capes, entidade do Governo Brasileiro
voltada para a formação de recursos humanos

Sumário

| | |
|--|-----|
| A presentação | 05 |
| C idadania e Democracia: Desafios da Animação Sociocultural na Mobilização, Participação e Intervenção. <i>Mariangela Belfiore Wanderley</i> <i>Carola Carbajal Arregui</i> | 09 |
| A Perspectiva Socioeducativa da Animação Social. <i>Jean-Claude Gillet</i> | 23 |
| A mpliação do Impacto Cultural da Ação Social. <i>Luiz Eduardo W. Wanderley</i> | 43 |
| C riação Cultural na Construção da Cidadania. <i>Newton Cunha</i> | 71 |
| E ducação Popular: Uma Visão de Conjunto. <i>Carlos Núñez Hurtado</i> | 87 |
| U m Modelo de Intervenção no Tempo Livre a partir da Animação Sociocultural. <i>Víctor J. Ventosa Pérez</i> | 107 |

Apresentação

A animação sociocultural e os desafios postos na construção da democracia e cidadania é o tema apresentado e problematizado neste livro.

Seu conteúdo é produto do 2º Colóquio Internacional de “Animação Sociocultural: Cidadania e Democracia, Desafios da Animação Sociocultural na Mobilização, Participação e Intervenção”, realizado em setembro de 2005, conforme consta no primeiro artigo que compõe esta obra.

O Professor Jean-Claude Gillet, da Universidade Michel de Montaigne de Bordeaux, principal mentor da mobilização internacional em torno do tema da Animação Sociocultural, trabalha, em seu artigo, a dimensão educativa da animação social, buscando esclarecer seus conceitos e particularidades, em diferentes países do mundo, considerando a conjuntura internacional deste início de século. Busca, assim, analisar o enfraquecimento das grandes instituições de socialização formadas pelas igrejas, sindicatos, partidos políticos, ao que se acrescenta o aumento das desigualdades e injustiças sociais e as dificuldades de criação de alternativas em termos de sociedade.

A dimensão sociocultural da animação social é analisada pelo Professor Luiz Eduardo Wanderley, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Problematizando o conceito de cultura, busca inserir sua reflexão nos contextos da modernização e ocidentalização da cultura, da globalização hegemônica e globalização subordinada e assimétrica, conduzindo sua análise às realidades latino-americana e brasileira. Para o autor, a cultura deve ser um eixo básico de todos os processos de animação social, desenvolvidos, quer pelo Estado quer pela Sociedade Civil.

Newton Cunha, do SESC de São Paulo, desenvolve sua reflexão também no eixo sociocultural da animação, aproximando e relacionando os conceitos de cultura e de cidadania. Dialogando com diferentes autores, desenvolve uma interessante reflexão sobre a relação da cultura com a sociedade do trabalho, colocando o desafio de uma nova cidadania social que, face à realidade atual, só poderá ser reconstruída sobre uma economia desvinculada do trabalho e do emprego, tal como entendidos até o momento.

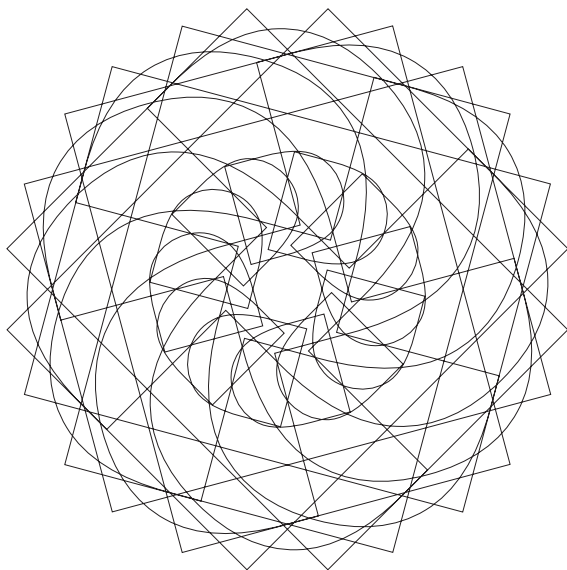
Carlos Núñez Hurtado, do Instituto Tecnológico e de Estudos Superiores do Ocidente, de Guadalajara, faz uma reflexão sobre a educação popular, considerada por vários autores como fonte inspiradora das várias experiências de animação social em curso. A partir da análise teórico-

prático, reflete a sua representação na atualidade; aborda os antecedentes históricos, seus principais fundamentos teóricos, seus componentes éticos, epistemológicos, metodológicos, pedagógicos e didáticos, assim como a suas premissas e compromissos sociopolíticos.

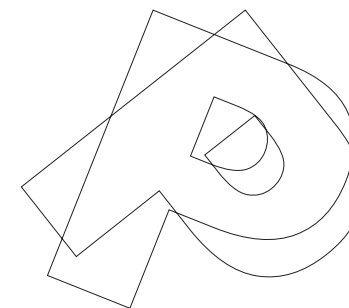
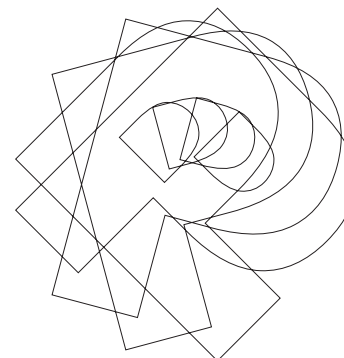
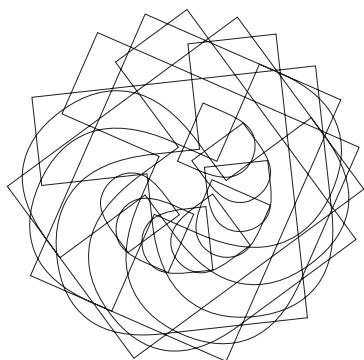
Víctor Ventosa Pérez, Professor da Universidade Pontifícia de Salamanca e técnico de Juventude da Prefeitura da mesma cidade, apresenta o Animabarríos, programa de animação do tempo livre, direcionado para crianças de 8 a 12 anos, jovens de 13 a 16 e maiores de 17 anos. Parte dos conceitos de recreação e ócio para esclarecer a noção de animação, utilizada na implantação de um programa específico de tempo livre para e com uma determinada população.

Todos os autores deste livro colocam aos leitores desafios e perspectivas que com certeza incitarão à continuidade das reflexões sobre a temática da animação sociocultural.

São Paulo, verão de 2006
As organizadoras



**A PERSPECTIVA SOCIOEDUCATIVA
DA ANIMAÇÃO SOCIAL**



Jean-Claude Gillet

Pedagogo, professor e pesquisador
em Ciências da Educação.
Professor emérito em Ciências da Educação
da Universidade Michel de Montaigne
(Bordeaux 3 - França).
Diretor do Instituto Superior
de Animadores Territoriais e
da Coleção Animação e Territórios,
da editora L'Harmattan,
de Paris.

Permitam-me primeiramente agradecer à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ao Instituto de Estudos Especiais e à sua *animadora*, a professora Mariangela Belfiore Wanderley, por terem organizado este 2º Colóquio sobre a animação aqui no Brasil, e ao mesmo tempo pelas seguintes razões.

Conheço por um lado, já que participei pessoalmente da organização do 1º Colóquio sobre a animação em Bordeaux, no mês de novembro de 2003, os temores da preparação de tal evento, a sucessão de noites agi-

tadas, o sono nada reparador, toda sorte de pressões, seja de qualquer origem, para conseguir algo além do necessário, de intermináveis manobras do comitê organizador para alcançar o máximo do equilíbrio financeiro e condições materiais, técnicas, emocionais e intelectuais, que proporcionem o bom êxito deste tipo de manifestação. Além disso, no que me diz respeito, tive a oportunidade de beneficiar-me de uma licença para pesquisa pelo período de seis meses e que me permitiu encontrar inúmeros futuros participantes do colóquio em Bordeaux, na América do Norte, América Central, Caribe, Europa e América do Sul, assim como em São Paulo, onde nos encontramos pela primeira vez na PUC. Você, Mariangela, não teve a mesma oportunidade, porém saiba que, no último dia do colóquio, quando tudo estiver terminado, você se encontrará, como aconteceu comigo há dois anos, numa espécie de nirvana, próxima da euforia após o amor, como se tivesse repentinamente se libertado de todas as limitações passadas.

Além do mais, para alcançar tamanha satisfação (mas certamente não limitado a isso), após Bordeaux, vários colóquios sobre a animação foram organizados em Montreal, Beirute, e outros estão previstos: em Barcelona neste ano e Salamanca no próximo. Tentamos, após Bordeaux, incentivar a realização de um colóquio e seu patrocínio em um país da África de língua francesa, e nossos colegas suíços de Lucerna propuseram um colóquio para a Europa do Norte. Em resumo, as flores da animação desabrocharam.

Enfim, como não ficar sensibilizado com este encontro aqui no Brasil, já que na França o ano de 2005 foi dedicado a este país, tanto que o presidente Lula participou do desfile militar de 14 de Julho nos Champs-Élysées. Porém, existe ainda outra razão, ao mesmo tempo mais pessoal e cidadã, para nos alegrarmos com esta visita ao Brasil. Este militante do Fórum Social Mundial encontra-se nesta terra de conhecimento e colaboração política participando deste amplo movimento que declara: *Um outro mundo é possível*.

Terminada esta introdução, darei início ao tema que lhes pretendo apresentar: *A Perspectiva Socioeducativa na Animação Social*. Em um artigo de cunho científico publicado pelos organizadores deste colóquio, em março de 2005, lê-se que em seqüência ao colóquio de Bordeaux surgiram várias questões, e especialmente uma dentre elas assim postulada: em quais condições poderemos considerar a perspectiva da educação para a autonomia dos indivíduos e dos grupos sociais, por intermédio de práticas de lazer, momentos livres, recreação, jogos, esporte e turismo fora do estudo escolar obrigatório?

Esta questão pode estender-se em direção a outros domínios abordados daqui em diante pela animação: a saúde, a formação, o meio ambiente, etc.

Não tenho a pretensão de percorrer com minhas palavras a realidade da animação na totalidade dos países aqui representados, ou mesmo em outros. Por um lado, porque o espaço destinado não o permite. Por outro, porque os meus conhecimentos das realidades internacionais da animação, se não são nulos, não são tão universais a ponto de propor definições e análises gerais. Consultem, de preferência, a obra publicada em 2004, intitulada *A animação profissional e voluntária em 20 países*, publicada sob minha orientação e que propõe uma apresentação da animação a partir de 27 colaborações originais (1).

Sua leitura permite compreender as diferenças que enriquecem o campo da animação, tanto sob o plano da prática como das teorias inerentes: como não citar aqui, por um lado, a influência de Paulo Freire, além da teologia da libertação, e a do personalismo do filósofo francês E. Mounier, por outro lado. Ou mesmo ainda a do movimento ligado aos povos andinos e aos ameríndios da América Latina, a do movimento comunitário em Quebec, por exemplo, a do sociólogo francês J. Dumazedier, presente ainda hoje na Argentina, no Uruguai e no Brasil em torno das questões de lazer.

Todavia, estas diferenças, que revelam uma grande confusão semântica, um campo conflitante a respeito do seu sentido tendo como pano de fundo as contradições das sociedades que as empregam, não excluem uma gama de análises a respeito das grandes interrogações que se entrecruzam, caracterizando uma constatação idêntica sobre o significado e os efeitos da animação:

Trata-se de uma prática de transformação ou de integração?

Trata-se de uma técnica asséptica e instrumentalizada numa mercantilização generalizada dos serviços ou de uma metodologia também liberalizante, mesmo se, retomando a frase de Simón Bolívar, os animadores têm às vezes a impressão que não fazem nada mais do que “lavar o mar”?

Trata-se de um mero conjunto de meios ou os fins estratégicos estão claramente definidos?

A tendência de profissionalização fará com que a animação perca seu espírito?

Ao mesmo tempo parece, logo após o surgimento da animação, primeiramente durante os períodos de resistência à ditadura, de mudanças ou de transições políticas, econômicas e culturais (na Espanha, Portugal, Hungria, Cuba, Chile, Líbano, etc.), que representasse uma forma de destruir velhos grilhões e uma maneira de afirmar uma esperança que respondesse às aspirações de transformação social, e que nos remetia à obra de Paulo Freire, *A Pedagogia da Esperança*. Mas também, e sobretudo, ela surge como consolidante do modelo democrático, em sua versão participativa, mobilizante e cidadã, com sua dimensão horizontal e suas redes de intercâmbio descentralizadas, tudo isso numa tensão variada e

complexa (mas também potencialmente enriquecedora) com as instituições e estruturas herdadas da democracia representativa. A mensagem subjacente da animação pode resumir-se na expressão *democratizar a democracia*, baseada sobre as interações, o diálogo, a permuta e a cooperação conflitual. É essa forma de entendimento que procuramos dentre incontáveis sociólogos franceses. Penso particularmente em M. Autès, para quem a animação e o trabalho social funcionam “como um espaço de comunicação, porém a ser compreendido como espaço intermediário, isto é, como tudo que serve de união entre os atores sociais: o espaço da ética é antes de tudo o espaço daquilo que se fala; certamente comunicação, mas também negociação, efetivação contratual ou ‘ação comunicacional’, de acordo com a expressão de J. Habermas” (2).

A animação está portanto integralmente vinculada à noção de participação, que significa intervir, agir, envolver-se numa base de motivação acrescida pelo fato de participar de um projeto, de uma ação ou mesmo de uma simples atividade. Sem um processo participativo não existe animação. É o que explica J.V. Merino Fernández ao mencionar que a participação não se resume numa idéia, mas também numa ação que implica uma *atitude positiva* e uma esperança que recusa o *fatalismo frente a vida*. Ela aproxima esta *dialógica* (expressão que podemos observar no sociólogo Edgar Morin) com as idéias de Paulo Freire em seu livro *À sombra desta mangueira* (3).

Em um primeiro momento, procurei restringir-me ao tema proposto no título desta conferência, evitando certa falta de clareza ou algumas noções que não tenham o mesmo significado nos dois lados do Atlântico. Em um momento seguinte, não me é possível contornar a barreira das definições com o simples propósito de mostrar-lhes a prudência necessária nas interpretações da animação socioeducativa e social. Em seguida, será preciso passar pela etapa incontornável do desafio essencial: o que resta hoje da utopia educativa, que foi a criadora da animação no início dos anos sessenta?

A propósito da animação social

Se a animação social é definida na América Latina (mas também em certos países europeus e notadamente em Quebec), segundo M. Belfiore Wanderley, como um trabalho “centrado sob a emancipação, indispensável à constituição de pessoas que lúcida e deliberadamente assumem a organização social e o controle democrático da gestão do Estado, no sentido de engrandecer a esfera de atuação pública e da democratização das relações sociais” (4), não é idêntica à noção de animação social na França. Por um lado por razões históricas ligadas à Revolução Francesa e à sua concepção de um modelo republicano, que favorece o diálogo direto do Estado com qualquer cidadão e suprime as abordagens comunitárias. Estas poderiam ser entendidas como detentoras de uma estrutura de organização e defesa de interesses particulares em detrimento a interesses gerais, cada qual reivindicando unicamente para o seu grupo, sua religião, seu modo de viver, seu *status* profissional. A guerra entre tribos (em escala de um simples bairro ou planetária) é uma recusa simbólica de pertencer a uma entidade que, sem as negar, ultrapassa os singularismos e se chama sociedade ou humanidade. Cuidado também em não supervalorizarmos de forma messiânica somente os marginalizados, desgarrados ou grupos étnicos, tanto como expressa tão bem Edgar Morin, a “liberdade pode instituir-se”, a “igualdade, impor-se”, a “fraternidade não pode advir senão dos cidadãos”, e não de uma imposição moral ou política.

E por outro lado, a animação social toma outro sentido por razões concernentes à atual crise econômica e social da sociedade francesa. O Ministério da Coesão Social e sua Direção de Ação Social tendem cada vez mais a induzir os animadores que dependem das estruturas financiadas ou consentidas por este Ministério a se aproximarem do clássico trabalho social de ressarcimento, esquecendo desta forma o lado mais radical da cultura da animação em prol da promoção coletiva e individual na luta contra as desigualdades sociais e culturais.

Incontáveis estruturas integram os animadores para permitir a formação, a inserção, a prevenção, a reeducação de públicos formados pelas dificuldades econômicas: pobres e desfavorecidos, jovens desempregados, sem-tetos, analfabetos, deficientes físicos, aposentados porém dependentes, etc.

Porém, trata-se de uma mudança de metodologia e abordagem, e não somente de cultura. Certamente pediremos cada vez mais a estes animadores que privilegiem conduta individual de ordem psicológica que não é de maneira nenhuma o pedestal onde se apóia a animação em geral. Retornaremos mais tarde a este desvio de orientação.

O campo socioeducativo da animação foi definido em 1969 pela Secretaria da Juventude e Esportes como sendo o desenvolvimento de atividades que tendem “a uma educação global e permanente” (citado por P. Besnard, cf. 11). Esta abordagem é resultante do fato de que naquela época a animação sociocultural apresentava-se mais neutra, pois o animador socioeducativo seria mais solidário com os grupos que animava na cidade, numa perspectiva de promoção social. Isso tudo parece um tanto quanto obsoleto hoje em dia.

Na França, é a noção geral do animador profissional que se impõe cada vez mais, não importando qual seja o campo, o setor, o público, a atividade, a prática ou técnica utilizada. A prova é que a convenção coletiva que determina os direitos e deveres dos assalariados e empregadores no campo da animação se intitula *Convenção Coletiva da Animação* (1994) e integra as inúmeras correntes de funcionários territoriais, formando desde então uma *especialização em animação*. Certamente, existem ainda animadores especializados ou técnicos que se destinam a um público em particular ou a uma técnica específica paralelamente aos animadores mais generalistas, mas todas as outras divisões representam antes de tudo uma herança histórica dos anos sessenta até oitenta, ligadas às disputas entre Ministérios: ao Ministério da Juventude e Esportes, a animação socioeducativa; ao da Educação Nacional, a animação sociocultural; ao das Ações

Sociais, a animação social; ao da Cultura, a ação cultural. Por outro lado, as situações concretas são mais complexas, pois várias atividades referem-se a múltiplos objetivos, entrecruzados, traspassados. Eles dizem respeito frequentemente a um trabalho que é ao mesmo tempo social, educativo e cultural, e até econômico e político.

É desta animação que falarei, orientando minha reflexão no setor educativo e socioeducativo.

Definir é também concluir

Para limitar o significado da animação, a definição proposta por P. Waichman para *recreación* é adequada, parece-me, no que tange ao essencial: “Enquanto sistema (estrutura), ela será um subsistema da Educação, como acontece para a escolaridade” (5). Nesse sentido, a animação, como *recreación*, é complementar à escola, sobretudo enquanto atividade voluntária ou escolha na qual “o participante gera aprendizagem de vida e não somente aquelas que dizem respeito à sua própria atividade” (id.). A animação gera neste sentido um processo de liberação do indivíduo ao longo de sua vida e sobre seus aspectos.

Essa era a esperança de J. Dumazedier, para o qual a animação para o tempo livre é um momento privilegiado “de acesso à cultura e à educação, entre os momentos sociais de dificuldades e os momentos sociais empenhados, uma atividade entre produção e obrigações sociais” (6). É o espaço onde podemos elaborar novos valores, um questionamento das regras habituais preconizadas pelo trabalho, pela escola ou pela família, pela Igreja ou pelo partido. É também um terreno de conflitos de valores (entre o individualismo e o engajamento coletivo, o trabalho por obrigação ou pelo prazer), caracterizado por quatro propriedades: liberação, desinteresse, hedonismo e individualização, bem como por três funções, sendo elas repouso, divertimento e desenvolvimento. “O lazer

é um conjunto de ocupações para as quais podemos nos dedicar de bom grado, seja para repousar, seja para se divertir, seja para desenvolver nossa informação ou formação desinteressadamente, é participação social voluntária ou livre capacidade criativa após estarmos desobrigados das obrigações profissionais, familiares e sociais” (7). Eis uma missão que J. Dumazedier propunha aos animadores, e me recordo que, alguns anos antes do seu falecimento, ele me interpelou sugerindo firmemente que trabalhasse nesse sentido. É minha maneira de render-lhe homenagem hoje, recordando mais uma vez suas palavras expostas em um número recente da revista do CEMEA: “O lazer não deve ser tomado somente como um meio limitado de educação, como complemento ou compensação do trabalho. Como dizia meu querido professor Georges Friedmann, ele traz em si uma nova relação entre os tempos sociais, os tempos livres, os tempos empenhados, os tempos de expressão social de si mesmo. Ele traz em si uma nova sociedade” (8).

É também o que propunha Paulo Freire: “Só um ser que é capaz de emergir de seu contexto, de ‘se distanciar’ para permanecer consigo, capaz de contemplá-lo para o objetivar, transformar, e, ao transformá-lo, saber transforma-se por sua própria criação (...) somente ele é capaz, por todas estas razões, de se engajar” (9). Eis o que significa a educação para a liberdade e o fato de poder se proclamar educador. O educador se instrui favorecendo as condições de um engajamento possível por parte de outros homens e mulheres que compartilham da vida da sua comunidade, reunindo, portanto, a *autodidaxia* pela interação, idealizada por J. Dumazedier, na participação em atividades sociais e culturais.

Podemos comparar essa definição, àquela dada à *educação popular* pelo argentino E. Ander-Egg: “A partir dos anos sessenta, surge na América Latina um conceito e uma prática de educação popular que, além do seu significado pedagógico, constitui um fato político possuidor de um profundo significado. A educação popular tornou-se uma tarefa realizada no seio das organizações populares e desenvolve, ante um pro-

cesso de ação e reflexão ao mesmo tempo participativo e crítico, a capacidade de análise e de criatividade, tendo como objetivo a transformação da sociedade. Ela é *popular* porque tem como referência fundamental os interesses de setores populares, e é *educação* por adaptar os meios pela apropriação de um saber instrumental que o povo incorpora em suas práticas como instrumento de compreensão e ação em face das situações e eventos sociais” (10).

No universo tão contrastante da animação, a educação não passa de um componente desse sistema, uma subfunção dentre outras subfunções. P. Besnard, membro de universidade e militante do Povo e Cultura como J. Dumazedier, distingue na animação a “função de adaptação e integração”, a “função recreativa”, a “função crítica”, as “funções culturais” e até uma “função ortopédica” (11). Podemos aí acrescentar uma função de descoberta, uma função de aprendizagem, uma função de regulação social, etc.

Os desafios presentes

Será que a animação responde aos desafios do enfraquecimento das grandes instituições de socialização formadas pelas igrejas, sindicatos, partidos políticos, aos quais se acrescentam o aumento das desigualdades e injustiças sociais e as dificuldades de criação de alternativas em termos de sociedade? Seria irreal responder positivamente. Existem tentativas positivas (lutas sociais, fóruns sociais, Agenda 21 da Cultura, etc.), porém sem solução significativa de imediato. O projeto de ampliação da Europa, fortemente marcado pelo liberalismo, nada favorável ao desenvolvimento de uma cidadania e de uma democracia econômica e social intensas, desapareceu provisoriamente nas areias do deserto. Talvez o sonho da reaproximação dos países da América Latina, fora da zona de influência dos Estados Unidos, trace um caminho diferente e traga mudanças, fa-

vorecendo, segundo um redator de recente número da revista *Economia e Humanismo*, as condições de uma adequação e coerência, na educação popular e na animação social, “entre os objetivos e as técnicas, dentro de um processo de interação permanente entre prática e teoria, sempre fundado sobre o engajamento direto dos atores” (12).

Parece fato consumado que, em relação aos demais trabalhadores sociais (em particular os educadores especializados que atuam preferencialmente em instituições que acolhem indivíduos que se encontram em situação de não adaptação social ou possuidores de alguma deficiência física ou mental, e os assistentes que acompanham principalmente famílias e indivíduos em situação de inserção), os animadores não se submetem a uma vertente educativa dominada pela psicologia e por uma clínica psicopatológica ou a uma psicologia social baseada em modelo médico-social de reparação. Por certo existem pressões, cada vez mais fortes sobre os animadores franceses (e também em outras partes da Europa), incitando-os a individualizar suas ações, a ponto de eliminar a dimensão grupal ou coletiva que está na base de sua cultura profissional. É uma maneira insidiosa de desresponsabilizar políticos, gestores, administrações que gerem a sociedade, responsabilizando, por sua vez, somente os indivíduos, colocando-os em concorrência, por exemplo, no acesso aos poucos empregos disponíveis, numa realidade de desemprego em massa. Porém, globalmente (felizmente) a formação dos animadores permanece, ainda, largamente dominada pela sociologia, a psicologia social, a etnologia, a geografia social ou as ciências políticas. Esta situação lhes valoriza.

Paralelamente, fazer com que os períodos de lazer tornem-se novamente tempos de criatividade, de descoberta, de solidariedade e cidadania, de momentos de educação libertadora (existentes largamente no âmbito da Frente Popular e após a Segunda Guerra Mundial na França), e não somente tempos de consumo alienante, é um grande desafio. “Podemos nos perguntar”, escreveu J.-Fr. Magnin, “de forma um tanto quanto provocante se os tempos liberados não se tornaram novamente

tempos pressionados e instrumentalizados para e pela indústria de bens de consumo” (8). O autor continua assinalando que os excluídos do gozo de férias não decrescem dentre as classes populares e que essa realidade estaria aumentando nas classes médias. Essa observação é amplamente compartilhada pelos autores que escreveram, na América Latina, sobre a *recreação* ou o *lazer*, constatando as fortes tendências à sua mercantilização.

Em contrapartida, Ph. Meirieu, professor em Ciências da Educação, na mesma edição da revista do CEMEA, propõe “afirmar a primazia do ‘projeto’ sobre o narcisismo, da construção do simbólico sobre a onipotência do imaginário, da ação sobre a depressão” (13). Convencido da educabilidade de todos, ele propõe aproveitar as oportunidades, tempos e espaços onde for possível promover a aprendizagem da deliberação e da decisão coletiva, porque “o aprendizado das normas que nos ditamos é liberdade” (id.), associar desenvolvimento individual e vida democrática fora do comunitarismo excludente e do autoritarismo baseado na força. É o trabalho regulado entre emissores e receptores que participam da vida dos grupos, das coletividades e das comunidades, que permite o difícil aprendizado da lei, bem como a sua elaboração. Como explica A. Boal, “o oprimido é aquele cuja palavra foi confiscada” (14), e a função do animador é, certamente com modéstia, a de facilitar as condições de um envolvimento na vida da cidade, seja por meio de uma atividade qualquer (esportiva, cultural, ambiental, cívica). Essa elaboração conjunta permite, passo a passo, a cada um construir-se como sujeito, pensar e agir de maneira mais autônoma. É agindo (*atuando* em espanhol) que aprendemos. A. Malraux esclarecia, por exemplo, que não podemos ensinar ninguém a fazer amor, mas que o amor se aprende fazendo.

A ciência vai ao encontro da literatura quando V. Jankelevitch escreve que “tornamo-nos citaristas tocando a cítara, assim como forjando nos tornamos ferreiros. É nessa aventura de se atirar n’água que o aprendiz rompe as amarras e miraculosamente, irracionalmente começa a nadar” (15).

É uma utopia não originária de um delírio, mas que se inscreve numa rigorosa construção intelectual em tensão com a realidade ambiental, em uma práxis, “este fazer”, escreveu C. Castoriadis, “do qual o outro ou os outros são tidos como agentes essenciais do desenvolvimento da própria economia” (16), o que eu designei na minha tese, há quase quinze anos, como uma *utopia realista*. Eis o papel da pedagogia: “transformar os direitos formais em direitos reais”, explica Ph. Meirieu, “permitir a passagem de atividades espontâneas amplamente determinadas pelos afetos e pelas influências sociais às atividades refletidas, onde podemos desempenhar progressivamente a insistência crítica de uma razão em construção” (17), numa democracia que procura informar e educar os homens permitindo uma regulação dos conflitos por outras vias que não as da violência, da pressão mediática ou do desengajamento social e político. Um real domínio da linguagem (ou mesmo de linguagens) é condição indispensável para essa capacidade de argumentar e contra-argumentar no debate democrático. A escola e a família, por sua função nesse processo educativo, mas também e sobretudo o animador, a vida associativa e em grupo, privilegia a perspectiva socioeducativa.

Em resumo, a educação é útil à democracia quando visa a transformação da sociedade pela valorização da razão crítica, porém, ao mesmo tempo e dialeticamente, sem democracia não existe universo educativo possível. Entretanto, não devemos esquecer que inversamente, em determinadas condições sociohistóricas, uma democracia política não protege, necessariamente, da simples reprodução de relações sociais existentes. Buscar uma orientação cooperativa em uma certa sociedade concreta onde reina a concorrência, uma autonomia dos indivíduos e dos grupos, seu desabrochar e sua luta contra as desigualdades, numa sociedade global que cria dependência, desigualdade ininterrupta, e até mesmo acentuada, e alienação em um ambiente cada vez mais marcado pelo universo dos bens materiais, pressupõe uma enorme firmeza de convicção. Em momentos de depressão não poderíamos pensar que é pedir demais aos

animadores? “Eles não são pregadores da moral”, escreveu o sociólogo M. Autès, “eles não têm a incumbência de ser avalistas, guardiões de certos valores republicanos (...) (eles são) aqueles que permitem que existam (...) espaços públicos onde se possa discutir, debater e decidir (...). O que deve ser assumido no silêncio de suas convicções e da sua ética, mas igualmente, fazendo chegar esse entendimento a um espaço público de formação da opinião e da decisão” (18).

Não se trata de tapar o sol com a peneira. As mudanças sem resistência não existem e perspectivas de mudanças não fundamentadas sobre valores compartilhados levam a um ativismo inócuo. Sem esse *éthos* da animação, a abordagem teórica corre o risco de se reduzir a uma construção talvez coerente, porém bastante afastada de uma *práxis*, definida como uma tensão entre a teoria e a prática, com um sentido obrigatório, isto é, repousando sobre uma base de valores fortemente enraizados. A tarefa é imensa, tornada difícil por todos aqueles (indivíduos e instituições) que, no liberalismo presente, consideram ser o mercado a melhor garantia da igualdade meritocrática e que, de acordo com o pensamento do escritor Paul Valéry, “a política é a arte de impedir as pessoas de participar de assuntos que são do seu interesse”. Porém, o projeto democrático apoiou-se na aspiração incessante dos indivíduos em melhor controlar suas vidas – como afirmaram tantas manifestações recentes em escala mundial – na fé na educação como motor do desenvolvimento das sociedades e “como condição de uma vida em comum, se não harmoniosa, pelo menos sem conflitos resolvidos pela espada” (19), como sugere o psicossociólogo E. Enriquez.

J. Habermas estende esse ponto de vista afirmando que “o importante é que os cidadãos tenham o poder de ocupar seus próprios espaços e sejam admitidos pelas instituições sem que suas palavras se diluam em espaços consultivos onde os governados não conseguem ter o controle” (20). Permitir que os desempregados e os sem-teto se organizem se assim o desejarem, incentivar o surgimento de conselhos de moradores ou

de bairros, de conselhos municipais da infância e de jovens, cuidar para que não sejam engolfados pelas demandas midiáticas ou cidadãs, eis algumas das atribuições implementadas na França pelos animadores, mas com uma intensidade e uma relevância que se aparentam ainda distantes de estar à altura dos desafios atuais.

Conclusão

Podemos sintetizar a abordagem aqui apresentada em três pontos. A animação nas atividades socioeducativas, naquilo que lhe concerne, visa produzir um sistema de interação entre os seguintes pólos:

Um pólo axiológico, significando um conjunto de valores de referência estendido por uma intencionalidade e apoiado sobre uma reflexão filosófica e ética a respeito da posição do ser humano na sociedade e de uma política do sujeito, reflexão onde o animador não pode barganhar, sob a pena de aniquilar o sentido da sua ação. Em particular, os métodos pedagógicos utilizados não estão isolados do projeto de sociedade política que pressupõem, da natureza da legitimidade do poder que induzem, das formas do vínculo social que confirma o acordo de estar juntos entre os sujeitos, e nem de “uma espécie de ética modesta capaz de articular grandes valores (a eficácia humanista, a justiça social) e uma inteligência organizadora, uma imaginação pragmática, uma pedagogia da formação e da educação dos homens e das mulheres, permitindo sair da pura moral para ingressar numa ética dos direitos humanos” (21);

Um pólo heurístico, epistemológico, científico e teórico, significando um saber e uma apropriação, por parte do animador, dos conhecimentos ligados notadamente às ciências sociais e humanas;

Um pólo praxiológico, significando uma tensão permanente entre teoria e prática (e prática e teoria) para aperfeiçoar de maneira reguladora

os modelos de intervenção na realidade com o objetivo de transformá-la. Porém, não devemos esquecer que a *práxis* “é quando a existência do resultado não preexiste ao ato que o fez existir. E a educação pertence à *práxis*, porque a existência do resultado não preexiste o ato que o fez existir” (22), declara Ph. Meirieu em uma de suas conferências coloquiais de La Villette, em Paris, em 1999.

A aposta educativa não admite outra resposta a não ser esta, para cada um saber se situar no mundo, tornar-se mais forte e lúcido ao mesmo tempo. “O desafio ideológico primordial neste final do século XX”, acrescenta Ph. Meirieu, “sobre o qual tropeçaram todos os demais sistemas ideológicos e todas as invenções institucionais, é de fato saber se devemos tratar (...) todas as formas de fracasso por exclusão ou se podemos procurar outras modalidades de tratamento mais em conformidade com os projetos de uma sociedade solidária (...). Necessitamos atualmente de outras utopias, utopias da mobilidade, da diferença, da integração (...), onde os homens possam a cada dia reconstruir seu destino, onde lhes seja dado, a todo momento, oportunidades de aprender, de se enriquecer e de se desenvolver, onde possam subverter as categorias que os possam aprisionar. Em suma, defendemos uma autêntica utopia educativa, uma utopia baseada em um único valor que possa ainda ser reconhecido como universal: o do relacionamento sem violência” (17).

Socializar é função política essencial para qualquer sociedade. À representação de uma *socialização com orientação normativa* que prepara o indivíduo: para desempenhar o papel a ele designado; diminuir a distância entre os comportamentos dos indivíduos e as expectativas da sociedade; partilhar valores, respeitar as normas, integrar-se à sociedade em um modelo de conformidade, e até de conformismo – forma de socialização que, em sendo exclusiva, produziu desde já provas de seu fracasso –, se opõe uma *socialização com orientação dinâmica* menos totalitária e mais democrática. Um tipo de socialização que considere a obtenção permanen-

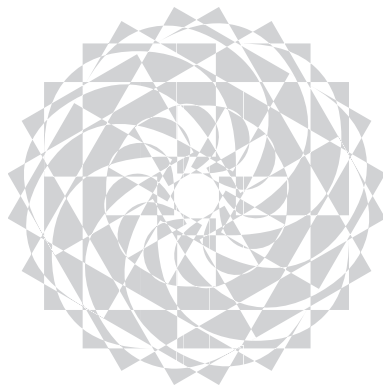
te de saberes sobre a sociedade como resultado de interações, oposições, conflitos e contradições produzidos pela socialização, numa dialética da produção e da reprodução sociohistórica de toda a sociedade e de indivíduos que atualmente pertencem, no plano cultural, a mundos e redes múltiplas (mesmo se alguns dentre eles, no seio das diferentes camadas sociais, por interesse ou por obrigação, abrandam seus laços sociais). Eis uma rica perspectiva socioeducativa para a animação.

A animação participa dessa luta permanente e arriscada entre as forças da vida e as forças da morte, dominantes e os dominados, espontâneo e o metódico, o carisma e a racionalização, a inovação e a tradição, a contestação e a afirmação, a maiêutica e a manipulação. Tarefa impossível, já pensava S. Freud, a da educação, porém incontornável para evitar o caos e a barbárie. Eis, também, em outro texto, a orientação de E. Enriquez: “Querer estabelecer uma linha divisória sem arestas (...) será uma empreitada tão inútil como aquela que consistiria em identificar de uma vez por todas a instância da vida social onde se encontra sua causa determinante. Certamente a animação supõe o exercício de uma liberdade, logo a expressão de uma interioridade, porém como poderíamos estabelecer de uma vez por todas o que a polariza ou a determina, o que a estimula ou facilita o seu jorro? (...). Não é senão a partir do momento onde reconhecemos as tensões conflitantes de onde ela se origina e onde conseguimos assumi-las que lhe oferecemos as melhores chances” (23). A animação, dentre outras atividades humanas, possui todas suas potencialidades educativas intactas se os atores que dela participam enfrentam as contradições e os conflitos assim mencionados, aceitando reconhecê-los e assumi-los. Portanto, a educação torna-se fonte de auto-domínio, de domínio do seu desejo, de sua inteligência, e ela auxilia todos a entenderem o seu lugar na sociedade, a afirmarem-se enquanto pessoas solidárias e ao mesmo tempo diferentes, aceitando ser “desencantado”, como dizia M. Weber, isto é, alegrando-se por haver perdido suas ilusões, podendo de agora em diante fazer luto sobre suas ilusões maximalistas, livrar-se

da tentação do imobilismo desesperador ou de uma economia pessoal habitada por um hedonismo enclausurador.

Como terminar sem citar Condorcet, matemático, filósofo, principal redator de uma lei sobre o Ensino Público, deputado na Convenção durante a Revolução Francesa e autor de um *Esboço de um Painel Histórico dos Avanços do Espírito Humano*, considerado (certamente de maneira mais mítica do que real, pouco importa!) como o fundador da educação popular: “Os verdadeiros amigos da liberdade são aqueles que a buscam, não aqueles que se vangloriam de tê-la encontrado”.

Sabendo que se envenenou na prisão para evitar a guilhotina durante o Terror, podemos assim mensurar a tragicomédia da História da humanidade e o labor titânico que se descortina a todos os educadores. Mas, como propõe E. Enriquez, “talvez (...) forjem-se neste momento, no seio desta sociedade onde Narciso, portando o semblante da morte, criou movimentos que favorecerão o nascimento de narcisos alegres; que não esqueçam a dívida, nem para com as gerações anteriores e a sociedade que os viu nascer, nem para com as gerações futuras” (19).



Bibliografia

- (1) GILLET, J.-Cl., (sob a dir. de), *L'animation professionnelle et volontaire dans 20 pays*, Col. Animation et territoires, Ed. l'Harmattan, Paris, 2004.
- (2) AUTÈS, M., *O saber e o ato do trabalho social*, in *revue COMM, L'évaluation du travail social et des actions collectives*, p. 29-53, Marcinelle, I.E.A.S. (Institut Européen Interuniversitaire de l'Action Sociale), n°32, dezembro de 1987.
- (3) MERINO FERNÁNDEZ, J.V., *Estimulación de la participación de sectores sociales*, p. 105-124, in *Programas de animación sociocultural*, SARRATE CAPDEVILA, M. L., (coord.), Col. Unidad Didáctica, Ed. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2002.
- (4) BELFIORE WANDERLEY, M., *L'animation sociale et ses analogies au Brésil: la construction d'une pédagogie émancipatrice*, in GILLET, J.-Cl., (sob a dir. de), *L'animation professionnelle et volontaire dans 20 pays (op. cit.)*.
- (5) WAICHMAN, P., *Tiempo libre y recreación. Un desafío pedagógico*, Col. Tiempo libre, Ed. Kinesis, Armenia, 2000.
- (6) AUGUSTIN, J.-P., et GILLET, J.-Cl., *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*, Col. Débats Jeunes, Ed. l'Harmattan, Paris, 2000.
- (7) DUMAZEDIER, J., *La révolution culturelle du temps libre, 1968-1988*, Col. Sociétés, Ed. Méridiens-Kleincksiek, Paris, 1988.
- (8) MAGNIN, J.-Fr., *Enjeux de société*, p. 22-31, *Vers l'Education Nouvelle/CEMEA*, n° 519, julho de 2005.
- (9) FREIRE, P., *Educación y cambio*, Ed. Busqueda, Buenos-Aires, 1987 (surpreende-nos que somente três obras de Paulo Freire foram traduzidas para o espanhol e estão disponíveis nas livrarias).
- (10) ANDER-EGG, E., *Diccionario del trabajo social*, Ed. Lumen, Mendoza, 1996.
- (11) BESNARD, P., *L'animation socioculturelle*, Col. Que sais-je?, Ed. PUF, Paris, 1985.
- (12) FAURÉ, J., (responsável pelo serviço na América Latina-Caribe no Comitê Católico Contra a Fome e pelo Desenvolvimento), *Desafios para a Educação: trocar, educar, mudar o mundo, Economie et Humanisme*, p. 65-66, n° 371, dezembro de 2004.
- (13) MEIRIEU, Ph., (Diretor do Instituto Universitário de Formação dos Professores de Lyon, Transcrição de uma conferência de 17 de novembro de 2004, p. 65-69, *Vers l'Education Nouvelle/CEMEA*, n° 519, julho 2005).
- (14) BOAL, A., *Somos todos ao mesmo tempo ator e espectador de nós mesmos*, *Lien social*, p. 13, n° 707, 29 de abril de 2004.
- (15) JANKELEVITCH, V., *Henri Bergson*, Col. Quadrige, PUF, Paris, 2000.
- (16) CASTORIADIS, C., *L'institution imaginaire de la société*, Ed. du Seuil, Paris, 1975.
- (17) MEIRIEU, Ph., et DELEVAY, M., *Emile revient vite... ils sont devenus fous*, Ed. ESF, Paris, 1992.
- (18) AUTÈS, M., intervenção durante o colóquio *Agir sur le lien social en Europe*, FABRE, Ch., (sob a dir. de), Actes, Editions APASSE, Grenoble, 1991.
- (19) ENRIQUEZ, E., *Fraca influência e charme discreto da educação democrática*, in *Nouvelle Revue de psychanalyse*, p. 221-244, n° 24, outono de 1981, Ed. Gallimard, Paris, 1981.
- (20) HABERMAS, J., *Théorie de l'agir communicationnel*, Ed. Fayard, Paris, 1987.
- (21) GILLET, J.-Cl., *Animação e animadores. O sentido da ação*, Col. Technologie de l'action sociale, Ed. l'Harmattan, Paris, 1995.
- (22) MEIRIEU, Ph., *Un nouvel art d'apprendre*, texto de conferência (disponível na Internet), Entretiens de la Villette, Paris, 1999.
- (23) ENRIQUEZ, E., Prefácio, *La formation permanente*, DELPLANCKE, J.-F., (sob a dir. de), Col. Les encyclopédies du savoir moderne, Ed. Retz, Paris, 1975.

