

# O JOGO NA FORMAÇÃO DE ANIMADORES SÓCIO-CULTURAIS: O ESTUDO DE CASO DO CEMEA ILE-DE-FRANCE<sup>1</sup>.

THE GAMES IN THE ENTERTAINER'S FORMATIVE PROCESS:  
THE CASE OF CEMEA ILE-DE-FRANCE

*Débora Alice Machado da Silva<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Este artigo é parte da pesquisa de conclusão de curso, desenvolvida no "DESS en Science du Jeu"<sup>3</sup> realizado na Universidade Paris Nord, França, entre 2003/2004. Através do estudo de caso do CEMEA Île-de-France, pretendeu-se discutir os múltiplos olhares relacionados às atividades lúdicas e aos jogos, presentes no âmbito da formação de animadores sócio-culturais. A combinação de pesquisa bibliográfica e empírica buscou compreender, em que medida, a formação pode minimizar ou maximizar certos conflitos conceituais fortemente presentes na prática cotidiana dos animadores. Destacamos esta pesquisa como possível diálogo intercultural, podendo trazer contribuições que ressoem na realidade brasileira, particularmente na formação de animadores e em suas perspectivas de ação no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jogo. Formação de Animadores. Animação Sócio-cultural.

## Introdução

O termo "animação" é utilizado com frequência na França, fazendo referência a situações diversas, como por exemplo: aulas particulares, ações técnicas específicas, intervenções na área cultural, sócio-cultural e educacional. Os múltiplos significados que a animação assume na realidade francesa são bastante complexos e, sobretudo, diferenciados daqueles que se conhecem no Brasil. No entanto, considerando a influência da França nos estudos brasileiros sobre a animação sócio-cultural e o lazer, é imprescindível realizar a análise mais atenta da realidade deste país, para que desta forma possamos distinguir os elementos que podem, por assim dizer, fazer parte da identidade da área em nosso país.

1 CEMEA Ile-de-France é uma das sedes da associação nacional CEMEA - "Centros de treinamento e desenvolvimento em métodos de educação ativa"- localizada na região parisiense. O foco de ação desta instituição é a formação de animadores profissionais e voluntários.

2 Mestranda em Educação Física FACIS/Unimep-Piracicaba, Licenciada e Bacharel em Educação Física pela UNICAMP. Especialista em "Lazer e Educação" pela Universidade Paris Nord. Membro do GPL - Grupo de Pesquisas em Lazer (FACIS/ Unimep).

3 Curso de especialização em "Ciências do Jogo, educação e lazer", vinculado ao Departamento de Ciências da Educação na Universidade Paris Nord (França).

Na França, a animação - em suas diferentes vertentes - surge pouco antes da década de 60, como projeto dos movimentos sociais de "Educação Popular", visando democratizar e difundir à todos o acesso à cultura como forma de emancipação social e política.

Para Mignon (1999) a animação aparece como resposta às novas necessidades sociais, nascidas da modificação da estrutura da vida coletiva, do surgimento de novas formas de comunicação social e das transformações eminentes na época. Desta forma, ela se configura como campo potencial para a defesa e busca de uma nova lógica de organização social.

O fato de trazer em seu cerne um ideal de transformação social aproximou significativamente a animação de algumas pedagogias que se construíram baseadas nos mesmos princípios, entre elas às pedagogias ativas e não-diretivas, que tem como alguns de seus representantes: Montessori, Freinet, Fröbel e Steiner. Evidenciaram-se, assim, os vínculos da animação com os processos e métodos educativos.

Carregando o standard de igualdade entre os homens, a animação começa a se estruturar a partir de áreas diversas (ciências políticas, psicologia, sociologia e filosofia) o que justifica sua assimilação por diferentes setores (áreas técnicas, sociais, culturais e educativas) mas, ao mesmo tempo, dificulta a delimitação de sua especificidade, como nos afirma Gillet (1995): "avec l'ensemble d'approches disparates, plusieurs incertitudes persistent et rendent inadéquat une définition d'ordre scientifique de l'animation"<sup>4</sup> (p.29).

Este amálgama de áreas de intervenção contribuiu para o surgimento de campos particulares de ação, entre eles: a animação cultural, a animação social, a animação sócio-educativa e, finalmente a animação sócio-cultural.

A primeira, também conhecida por "ação cultural", se incumbe da difusão e da facilitação do acesso aos bens culturais, privilegiando a descoberta de novas manifestações do campo artístico (artes plásticas, visuais, corporais e musicais).

A segunda se responsabiliza por tudo o que diz respeito a vida social (prevenção, saúde, trabalho, formação), tendo por objetivo estimular os indivíduos ao exercício da cidadania e ao engajamento com as questões comunitárias e sociais.

A terceira se baseia na idéia de educação permanente para estruturar suas ações em paralelo àquelas das escolas. A animação sócio-educativa age no que se denomina campo da educação informal opondo-se aos modelos estabelecidos pela educação formal, mas ao mesmo tempo desempenhando um papel fortemente educativo. Besnard (1980) nos é bastante esclarecedor ao dizer que: "elle est une possibilité de culture à tous, une sorte d'école parallèle, sinon une contre-école (...) avec l'idée sous-entendue et encore très actuelle, que l'école ne peut assurer à elle seule la promotion sociale des masses"<sup>5</sup> (p. 17).

<sup>4</sup> Alguns fragmentos foram mantidos em francês com o objetivo de trazer significados, muitas vezes intraduzíveis.

Neste caso: "por ser tão diversificado, o conjunto de aproximações teóricas, contribui para manutenção de várias problemáticas tornando inadequado qualquer tipo de definição da animação que possua caráter científico" - minha tradução.

<sup>5</sup> "ela é uma possibilidade de cultura para todos, um tipo de escola paralela ou talvez uma contra-escola (...) com a idéia subentendida e ainda bastante atual de que a escola não pode garantir isoladamente a promoção social das massas" - minha tradução.

Finalmente, a animação sócio-cultural que se engaja com o objetivo de facilitar e favorecer as práticas sócio-culturais comunitárias, buscando também estimular a expressão coletiva dos indivíduos e grupos, (re)criando a vida nos bairros, propondo atividades de lazer para crianças e adolescentes e promovendo o reconhecimento cultural das minorias.

Apesar da pluralidade de influências que a animação sofreu na França, ela conseguiu evoluir historicamente, em parte, devido a mobilização de seus atores, mas também graças a ações do Estado que foram relevantes para que ela ganhasse legitimidade e status profissional. Desta forma, o inicial amadorismo e militatismo ainda bastante marcados por ações assistencialistas foi superado, dando lugar a profissionalização e amadurecimento da área, que tem cada vez mais valorizado "la créativité et l'expression des individus et ou groupes vers la reconnaissance de leur capital culturel et social autonome"<sup>6</sup> (GILLET, 1995. p. 32).

Este preâmbulo pela animação justifica-se na medida que analisaremos, a seguir, os múltiplos usos e referências ao jogo na formação dos animadores. Ao compreender o contexto global em que se insere nossa pesquisa trazemos à tona conflitos e situações que influenciam a formação destes profissionais.

Partimos da tese que os usos feitos dos jogos e atividades lúdicas na formação de animadores pode ser em grande parte reflexo do posicionamento político-pedagógico da instituição formadora frente à animação.

Desta forma, fundamentamos nossas reflexões teóricas em Gillet (1995) que considera a animação como uma práxis, que se constrói socialmente de forma dialética – através da prática de seus atores e das teorias que a permeiam – guardando, no entanto, uma característica que lhe é particular: ela não possui um fim em si mesma, se constituindo como lugar de conflito e esperança onde existem sentidos, conceitos e finalidades que devem ser cuidadosamente avaliados.

Nesta perspectiva a animação é construída pelo conjunto complexo de uma teoria que a vivifica e/ou verifica e das práticas de seu campo de ação. Sendo que estas passam a ganhar significado – pois inseridas em suas historicidades, no contexto social que as compõem – se comprometendo assim com a transformação da realidade. Buscamos, pois, superar os limites de formas simplistas de conceituação e de formas práticas não fundamentadas, através da análise desta manifestação social complexa, que se opõem a "naturalização" da realidade na busca de seus valores e significados subliminares.

Dos anos 60 até a atualidade, a animação na França sofreu grandes modificações. Se, inicialmente, ela estava bastante ligada a coletividade, ao comunitário e ao social possuindo um forte caráter sócio-político, sua evolução nos demonstra uma aproximação cada vez mais significativa aos valores e princípios que constroem o discurso da sociedade individualista observada na atualidade, possuindo, assim características cada vez mais ligadas ao consumo (MIGNON, 1999).

6 "a criatividade e a expressão dos indivíduos e/ou grupos na perspectiva do reconhecimento de seu capital cultural e social autônomo" – minha tradução.

Analisar a animação requer compreender que esta é composta por um mosaico de interações, ações e relações que são próprias a cada grupo e/ou comunidade. Além disso, é também reflexo das influências provenientes dos meios de comunicação de massas e das intervenções dos animadores.

Ao se tornar produto a ser consumido, a animação acaba perdendo sua identidade, sendo esvaziada em seus valores e princípios. Centraliza-se, assim, o "saber cultural" que é amplo e coletivo, em "produtos culturais" que nem sempre são acessíveis, a parcela significativa da sociedade. Segundo Gillet (1999), prevalece uma visão tecnocrática da animação, em que alguns devem se contentar em serem "animados" por uma minoria que se considera capaz de delimitar o que é importante e necessário para o grupo.

Além dos produtos culturais, a animação engloba práticas enraizadas na cultura local, fruto de um processo em que o animador é mero facilitador da dinâmica social, visando (re)significar ou dar voz as linguagens, formas e expressões existentes. A reconstrução da identidade social daqueles que estão à margem do que é considerado "cultura" é fundamental no processo de (re) visitação e reconhecimento da autonomia e do papel cidadão que lhes cabe.

Neste sentido, nos confirma Huet (1992) que existe uma esfera ideológica da animação que compartilha e se apóia nos movimentos de educação popular, prezando assim por um certo humanismo, pela ética da responsabilidade e participação social e pelo eminente desejo de democratização dos processos. Esta ambivalência da animação – produto e processo - se concretiza no que Gillet (1999) apresenta como modelos teóricos da animação.

O primeiro, denominado consumista, constitui-se de um tipo de animação que privilegia propostas e produtos acabados, a serem consumidos - em seu sentido, mais superficial de uso. Criam-se assim ciclos de consumo, descartáveis conforme a "onda" do momento, que buscam suas justificativas num discurso do estilo de vida e da socialização, contribuindo significativamente com a manutenção de modelos e padrões pré-estabelecidos que tendem normalmente a apagar as vozes das culturas locais das minorias na tentativa de um "falso consenso".

O modelo teórico de transferência propõe a animação em outra perspectiva, como lugar de "création, de transfer des valeurs symboliques de l'intérieur vers l'extérieur, un vecteur possible d'une échange"<sup>7</sup> "(GILLET, 1995. p.80). Aqui, o "programa" ou "atividade" se transforma em "ação" idealizada e concretizada a partir dos atores sociais que a compõe (seus anseios, necessidades, linguagens e expressões). Ao aspecto da socialização acrescenta-se a sociabilização e o interesse em gerar conflitos para viabilizar o projeto da comunidade, sem necessariamente se chegar a um consenso, mas gerindo as tensões que aí existem.

<sup>7</sup> "criação, de transferência de valores simbólicos do interior para o exterior (do grupo), um vetor de troca" – minha tradução.

Em se tratando de modelos teóricos, destacamos sua prática repleta de possibilidades híbridas que tendem a um ou outro modelo sem, no entanto conseguir isolá-los. O que amplia ainda mais a gama de elementos de análise da animação enquanto fenômeno social.

Dentro deste universo complexo e contraditório podemos destacar os jogos, muitas vezes relacionados exclusivamente à cultura infantil, e tidos como menos importantes que outras manifestações culturais.

Em observação realizada em centros de lazer da região parisiense, numa fase pré-pesquisa, pudemos constatar a existência de conflitos conceituais sobre os jogos – teoria e prática - que se proliferam nos diferentes níveis hierárquicos destas instituições, dificultando muitas vezes o desenvolvimento dos projetos e ações, além de acabarem desvalorizando àqueles animadores que atuam diretamente com o público.

Existe claramente uma dicotomia teoria-prática que segrega o grupo de animadores, cabendo, segundo eles próprios, aos animadores menos graduados o conhecimento da prática e, aos mais graduados àquele da teoria dos jogos. Para parte dos animadores este distanciamento é fruto de uma formação desconexa da realidade que desconsidera o profissional submetendo-o ora a um pacote de novas atividades, ora a conceitos teóricos que não ressoam no concreto.

Foi a partir desta sondagem que decidimos pesquisar o uso dos jogos na formação dos animadores, buscando saber se existe efetivamente esta dicotomização entre teoria e prática; analisando como ela se constrói no processo de formação, minimizando ou não estes conflitos, para finalmente buscar alternativas e possíveis transformações.

Inserimos esta pesquisa no campo da dialética ação-reflexão-ação, proposta por Saviani (1980), tendo como metodologia o estudo de caso (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977) do CEMEA Île-de-France, instituição na qual desenvolvemos estágio profissional obrigatório, atuando na formação de animadores profissionais e voluntários.

A combinação de pesquisa bibliográfica que teve por bases de dados as Universidades Paris 13 e Paris 8, e o Centro de documentação do CEMEA e, de pesquisa empírica - fazendo uso de observação participante e questionários (DE SINGLY, 1992) como instrumentos de coleta de dados – permitiu uma análise bastante global do tema, englobando o que os formadores "dizem que fazem", o que eles "efetivamente fazem" e suas interfaces com o referencial teórico escolhido.

No que tange a pesquisa bibliográfica, optou-se pelo critério de acessibilidade para determinar as bases de dados. A seguir, foi realizado levantamento bibliográfico a partir de palavras-chave – jogo(s), animação, formação de adultos – sendo este, posteriormente analisado visando determinar as obras mais relevantes para pesquisa. Finalmente, estas foram submetidas a uma análise mais crítica e aprofundada.

A pesquisa empírica surge como complementação/confrontação da/com a anterior, totalizando um total de 140 horas de observação, em diferentes níveis de formação de animadores (BAFA<sup>8</sup> - 30%, BEATEP<sup>9</sup> - 25% e DEFA<sup>10</sup> 45%) e, posterior envio de questionários para integralidade de formadores do CEMEA Île-de-France. Este último não se mostrou como instrumento mais adequado para coleta de dados, visto que apenas 20% dos questionários enviados foram devolvidos para análise. No entanto, estes dados forneceram elementos qualitativos bastante interessantes para análise dos usos dos jogos na formação de animadores.

Estando claro os desafios de abordar temas tão complexos, reconhecemos os limites da pesquisa a qual nos propomos, apresentando-a como contribuição abrangente de onde podem surgir inúmeros desdobramentos mais particulares. Buscamos aqui, contribuir com o debate e as reflexões sobre a temática, colocando em evidência a necessidade eminente dos animadores buscarem fundamentos que justifiquem e, portanto, legitimem suas práticas profissionais.

Para tal, lançamos um olhar crítico na direção dos usos dos jogos na formação, ou seja, na ação pedagógica dos formadores no que diz respeito ao trato teórico e/ou prático dos jogos, buscando verificar a ruptura da tensão entre teoria e prática. Tensão esta que se mostra fundamental na estruturação da ação profissional: resultado de uma prática reflexiva, crítica e transformadora, mas também de um processo formativo coeso e coerente.

### Particularidades, Critérios e Paradoxos: O Jogo em Questão

Observar e compreender os usos dos jogos na formação de animadores passa necessariamente pela análise do jogo em suas particularidades e paradoxos. Mais uma vez, não optamos por descrições conceituais sobre o tema, visto que historicamente muitos foram os estudiosos que se debruçaram sobre o assunto sem, no entanto, chegarem a um consenso sobre ele.

Os fundamentos de nossa reflexão buscaram em Brougère (1999) algumas perspectivas de análise dos jogos. Entre elas àquela exaustivamente discutida que considera o jogo como atividade fútil, sem importância e, outra, mais recente que

8 BAFA (Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateurs) corresponde ao nível menos graduado da formação de animadores, sendo estes chamados de animadores voluntários, pois seu vínculo institucional é bastante restrito e em sua origem estes postos de trabalho eram ocupados por militantes das associações ligadas à animação. Não se trata de um diploma universitário ou de Estado, mas sim de uma formação profissionalizante de curta duração (uma semana), que outorga ao animador o direito de intervenção em instituições de lazer (basicamente Colônias de Férias e Centros de Lazer).

9 BEATEP (Brevet d'État d'Animateur Technicien de l'Éducation Populaire et de jeunesse) corresponde a um brevet de Estado, possuindo portanto caráter profissional, que visa especializar o animador em determinada área cultural para que este possa intervir em nível regional (Centros Comunitários, Casas de Cultura, Centros de Lazer) mas com ações bastante específicas e relativas a sua área. Trata-se de uma formação de duração média (um ano e meio) que requer validação através de provas aplicadas pelo Estado ao final do curso.

10 O DEFA (Diplôme d'État relatif aux Fonctions d'Animation) forma também animadores profissionais, podendo ter equivalência com diplomas de nível universitário. Permite ao animador assumir postos de responsabilidade em nível regional ou nacional, abrangendo funções nas mais variadas dimensões (pedagógicas, técnicos, políticos, sociais, financeiros e administrativos). Trata-se de uma formação de longa duração (três anos) que também exige validação ao final do processo.

faz uso dos jogos visando obter a adesão e motivar os processos formais de aprendizagem de adultos e/ou crianças.

Deste cenário destacam-se duas vertentes de apropriação dos jogos: uma que lhes dá um valor educativo intrínseco e inerente – não muito evidente e tangível – e outra que faz uso deles visando outras finalidades que àquelas do jogo em si.

A ausência de um aspecto produtivo – relacionado, por exemplo, ao domínio de uma técnica que visa lucro – torna os jogos, elementos considerados socialmente menores, acessórios, "não-sérios" cujos potenciais educativos são freqüentemente questionados. Assumem assim, um "lugar" social em forte oposição às coisas ditas "sérias", entre elas, o trabalho e a escola.

Mauss (1967) amplia esta problemática a outras manifestações estéticas, para ele a noção de utilidade, caracteriza a noção de técnica, ao passo que, a noção (relativa) de uma ausência de utilidade caracterizaria a estética. Desta forma, as manifestações estéticas tendem a ser representadas no imaginário social em forma de experiências lúdicas, de jogo, de luxo e excesso dispensável.

Para Brougère (s/d) o paradoxo da atualidade se constrói entre uma cultura lúdica baseada no divertimento – que evolui permeável a cultura do consumo e do lazer – e outra ligada a lógica educativa que é colocada em prática pelos pais e instituições educativas. Não se deve, no entanto, negligenciar o sentido que é próprio ao jogo, em sua particular temporalidade e em sua relação com o fantástico, com o faz-de-conta e a realidade.

O jogo é primordialmente diversão, possibilidade de divertir-se, de experimentar outras relações com o tempo e a realidade, criar e transformar regras, adaptar-se à elas, vivenciando no faz-de-conta coisas que nem sempre são possíveis na realidade.

Como nos afirma Henriot (1983) "le jeu n'existe que parce qu'il a sens de jeu – qu'il n'a sens de jeu que pour celui qui joue ou se montre capable de jouer. C'est seulement parce qu'il y joue que le jeu prend forme et sens"<sup>11</sup> (p. 52).

Emergem nesta afirmação dois aspectos determinantes do jogo, sem os quais poderíamos questionar sua efetiva existência:

– a situação lúdica, determinada pelos aspectos materiais, espaciais e objetivos dos jogos;

– e a atitude lúdica, subjetiva e estruturada a partir dos códigos, linguagens e expressões que são "apreendidos" para se poder participar do jogo;

Os jogos, por si só, são situações lúdicas que podem servir de motor para o aparecimento de atitudes lúdicas. No entanto, os usos que lhe são feitos podem acarretar, por exemplo, a ausência da atitude lúdica – quando o jogo é revestido de obrigatoriedades arbitrárias com outras finalidades.

<sup>11</sup> "o jogo só existe pois tem um sentido que lhe é próprio – sentido este que se evidência, somente para àquele que joga. É exatamente através do jogar que o jogo ganha forma e sentido" – minha tradução.

No jogar e no brincar<sup>12</sup> consolida-se o efetivo valor do jogo, suas particularidades estabelecidas no sistema e na teia de relações e regras que nele se estabelecem. Além disso, os jogos pressupõem um sistema outro, de linguagem, (a metalinguagem) estabelecido pelos códigos que orientam as normas de comportamentos pertinentes a cada jogo. Trata-se de uma complexa rede de regras e significações que produzem uma temporalidade e duração que lhes são próprias, mas passíveis de identificação com o real.

Ao inserir os jogos no universo dos divertimentos e dos lazeres nos reportamos à proposta de Brougère (s/d) ao considerar os recursos utilizados no lazer como manifestações de forte dimensão cultural - portadoras de significações que podem ser (re)significadas – assim, as experiências vividas no jogo, na leitura de um livro ou num filme podem, além do prazer mais imediato podem apresentar efeitos educativos vinculados a própria natureza do "objeto", o que implica, em última análise, a manipulação simbólica das significações que lhes são intrínsecas.

O mesmo autor aponta alguns critérios que auxiliam na caracterização do jogo. Constitui-se de uma atividade de segundo nível<sup>13</sup> que pressupõe a metalinguagem e implica a tomada de decisões, decorrente da existência de regras pré-existentes que são negociadas e negociáveis, possui um fim em si mesmo e é altamente incerto quanto à suas conseqüências e resultados.

Assim, o jogar implica aceitarmos entrar num contexto particular, além da necessidade de domínio ou, ao menos conhecimento, dos códigos e significados que lhe são próprios, estando cientes que a possibilidade de evasão é sempre presente.

Nos jogos, o autor, aponta também a presença de traços da realidade que adquirem, muitas vezes, outros significados decorrentes da manipulação simbólica dos "conteúdos culturais" que aí se inserem e de onde decorrem seus potenciais educativos.

A condição de jogo (situação + atitude) é rico campo de tomada de decisões e escolhas que colocam os jogadores em maiores, ou menos graus de fragilidade, mas ao mesmo tempo os impelem a aceitar o risco, conforme a situação e exigência, experimentando no faz-de-conta o que pode ser impossível no real.

A existência de regras é outra determinante dos jogos, assumindo um papel de regulação dos comportamentos e de ações possíveis dentro do contexto em que se desenvolve cada um deles. Para que possamos falar efetivamente em jogo, precisamos desvinculá-los de objetivos e finalidades que não lhes são próprias. Os jogos antes de serem objetos à outros fins, são essencialmente jogos, diversão e divertimento.

Neste sentido, o jogo pressupõe uma busca pelo prazer (BOUSQUET, 1984) nem sempre concretizada, mas que serve como motor e convite ao "jogar de novo",

12 Distinção que, aliás, não ocorre na língua francesa. Nesta língua o brincar não encontra equivalente e a palavra jouer (jogar) apresenta múltiplos usos (jouer du piano – tocar piano; jouer des jeux de société – jogar jogos de tabuleiro; jouer aux poupées – brincar de bonecas).

13 O autor considera as atividades de primeiro nível como sendo àquelas da concreta realidade.

trata-se da incerteza que permeia a temporalidade dos jogos – como vai se desenrolar a história? quem ganha ou perde ?

A partir destes critérios podemos distinguir duas categorias de jogos: os dirigidos e os livres. Entre estes dois universos se estabelece uma trajetória de formas híbridas de jogos, mais ou menos livres ou dirigidos conforme a intervenção dos animadores, professores, educadores.

Ao analisar os jogos nesta perspectiva pretendemos compreendê-los em suas complexidades, visando fundamentar, analisar e/ou justificar as apropriações e usos dos jogos na formação dos animadores. Buscamos assim, incentivar a superação do tecnicismo e do ativismo ligados aos jogos, na direção de reflexões mais cuidadosas e críticas que levem em conta sua tensão teórico-prática e sua relação com tudo o que é "não-jogo".

Na medida que os jogos fazem parte do campo de ação dos animadores, sendo portadores de forte significação social, é imprescindível o trato de tais questões no âmbito da formação de tais atores. Do confronto entre as reflexões até aqui percorridas e a análise do caso CEMEA, pretendemos chegar a uma síntese provisória, ou melhor, às considerações finais, como campo potencial para outras continuidades, múltiplas e diversas daquelas já existentes.

### **O CEMEA em Jogo...**

O CEMEA (Centros de treinamento e desenvolvimento em métodos de educação ativa) é uma associação nacional que integra 29 instituições regionais na França e em algumas de suas antigas colônias, sua regional mais significativa é a da região parisiense (Île-de-France).

Nascida no "Movimento da Educação Popular", no final dos anos 30, possuem a formação de animadores como foco de ação, sendo assim, seu vínculo com a animação é inevitável e tem por objetivo democratizar e difundir à todos o acesso à cultura como forma de emancipação social e política.

A associação funcionou inicialmente, pela ação persistente e voluntária de militantes que se engajavam num ideal de uma nova organização social, preocupados em colocar em pauta uma reflexão pedagógica, difundindo através de suas ações formadoras, idéias educativas. Hoje, estes militantes possuem participação coadjuvante na formação de animadores, tendo sido pouco à pouco substituídos por formadores profissionais. Apesar disso, preservam-se os militantes em cargos de conselheiros, que desempenham papel fundamental na manutenção dos valores e princípios da instituição.

A idéia de formação continuada e permanente engloba todos os programas oferecidos pelo CEMEA, visando permitir ao animador a instauração de um processo de AÇÃO – REFLEXÃO – AÇÃO na busca da transformação de sua realidade profissional. Por este motivo qualquer uma das formações exige que o animador possua vínculo com alguma instituição voltada à animação.

Destaca-se aí, segundo a "Lettre de formateurs"(02/2004) uma dupla corrente de reflexão, inicialmente marcada pelas aproximações e delimitações teóricas, que permitem conceituar as práticas na tentativa de realocá-las num outro espaço de reflexão, mais favorável ao confronto de idéias e a pesquisa. Depois, através da aproximação frente às práticas, buscando viabilizá-las, avaliando seus efeitos nos diferentes campos.

No CEMEA os processos de formação fogem das pedagogias parcelarias, que valorizam a especialização e tendem a dicotomizar, dissociando a pessoa da profissão, o conteúdo dos métodos, a teoria da prática e o programa de suas verdadeiras motivações. A formação não se reduz, portanto, a mera transmissão de conhecimento, pois centram o processo no indivíduo em formação, em seus projetos e em sua realidade.

Esse interesse mais global e generalizado traz exatamente a idéia de permitir aos indivíduos uma reflexão mais crítica em relação à profissão e a suas futuras ações, remetendo o animador a seu verdadeiro papel de responsabilidade e engajamento político-social.

Sendo, o jogo parte da realidade do animador – pessoal e/ou profissional – e ao mesmo tempo conteúdo inquestionável no processo de formação destes, fazemos convergir nossos interesses, para finalmente analisar quais os usos e tratos dados aos jogos no CEMEA Ile-de-France, tentando dar continuidade as reflexões até aqui desenvolvidas.

A particularidade de cada formação tende a nos conduzir a diferentes apropriações dos jogos e aí persistem nossos questionamentos: colabora a formação com a manutenção de paradigmas que deveriam ser superados ("sério" x "não sério")? como se constrói neste espaço de formação o "conceito" de jogo? estaria ele em coerência com os princípios e valores da associação? que contribuições, para ação profissional, o trato dos jogos no CEMEA tende a perpetuar?

### **... E o Jogo no CEMEA**

A partir de nossas observações pudemos levantar e analisar "aquilo que vemos do que os formadores fazem", com relação as diversas apropriações e usos dos jogos.

As formações Bafa (animadores voluntários) apresentam forte caráter prático, sendo realizadas em sua maioria em sistema de internato – durante uma semana – em local exterior a realidade urbana, preferencialmente em contato com a natureza. O fato de se deslocar do centro de formação para outro espaço permite ao grupo (animadores e formadores) o acesso a uma diversidade espacial - que não se observadas nas outras duas formações, pois ocorrem em salas da associação – e ambiental que influencia significativamente a determinação das atividades, entre elas os jogos que serão propostos.

As duas outras formações se passam, em 80% dos casos, em salas do CEMEA cuidadosamente preparadas, contando com todo aparato material e tecnológico necessário, o que acaba por vez restringindo os usos que se faz do espaço. Em algumas poucas sessões de formação BEATEP foram observadas modificações e adaptações do espaço com o intuito de viabilizar jogos.

Além das características especiais, pudemos contatar que a quantidade de formadores engajados no processo de formação também influencia a escolha dos jogos. Em BAFA são 25 animadores para 5 formadores que trabalham em pequenos grupos. Já em BEATEP e DEFA são 2 formadores para grupos que podem chegar até 35 animadores.

A composição das turmas BAFA se mostrou mais aberta e em contato efetivo com os projetos dos animadores – suas expectativas e necessidades profissionais – o que acabou diversificando e amplificando os caminhos de comunicação e intervenção, fazendo surgir jogos que à principio não haviam sido selecionados para integrar o programa.

Na perspectiva de ação de BEATEP e DEFA, no entanto, notamos uma escolha precisa e pré-estabelecida dos jogos integrantes do programa, fundados em referências teóricas e não necessariamente nas experiências dos indivíduos.

Durante as 140 horas de observação presenciamos 25 situação de jogo, sendo 19 em BAFA, 5 em BEATEP e 1 em DEFA, em todos os casos existia um momento pós-jogo para a reflexão sobre a atividade, mas estes assumiam características diferentes em cada formação.

Pudemos através deste instrumento de coleta de dados fazer a análise mais detalhada dos jogos que foram utilizados, o que nos trouxe alguns elementos interessantes:

- a única situação de jogo em DEFA foi a de um jogo de simulação, criado pelos formadores com o objetivo preciso de abordar questões relativas ao gerenciamento de instituições sócio-educativas;
- em BEATEP e, mais significativamente, em BAFA as situações de jogo eram construídas coletivamente, ora abordando o jogo na perspectiva de instrumento pedagógico, ora concebendo-o como conteúdo;
- além disso, em BAFA, são tomados cuidados visando incentivar os "jogos livres" no tempo exterior à formação, bem como experiências de jogo que sirvam de base para criação de novos jogos;

Daí podemos concluir que efetivamente a formação contribui com a dicotomização da teoria e prática dos jogos, afirmando em vários momentos o lugar "jogo" como "não-sério". Pudemos constatar que quanto mais se avança nos níveis de formação, mais os usos dos jogos rareiam e tendem a passar de uma experiência vivida e refletida (BAFA), para um veículo de aquisição de técnicas e competências. Em todos os casos privilegiam-se parcelas de conhecimentos (teórico e prático) relativos aos jogos que, em alguns casos, podem negar umas as outras.

Não defendemos aqui a valorização exclusiva dos jogos como conteúdos, pois acreditamos na importância destes como instrumentos pedagógicos. Sugerimos, no entanto, que, em se tratando da formação de animadores, haja um maior comprometimento na abordagem da complexidade desta manifestação cultural.

Outro dado curioso que pudemos observar diz respeito ao posicionamento dos formadores frente às situações de jogo. Em BAFA, eles assumem o papel de formadores-jogadores, ao passo que em BEATEP se apresentam mais como mediadores/ potencializadores da situação lúdica e, em DEFA, guardam o papel de observadores-questionadores, dirigindo os caminhos do jogo. Em todos os casos observados notamos que a escolha de um jogo, pode ser influenciada por experiências lúdicas anteriores que tiveram resultado positivo.

A preparação dos jogos engloba, não apenas a escolha destes, mas possíveis adaptações à ele, ao espaço, às regras visando torna-los mais interessante ao grupo.

Em 80% dos casos observados, o formador inicia o jogo com a transmissão e/ou construção de regras, os outros 20% preferem deixar claros os objetivos de formação vinculados ao jogo.

Iniciado o jogo, surgem novos elementos que exigem novo posicionamento dos formadores. No caso dos formadores-jogadores é momento de vivenciar o jogo estando atento à tudo que aí de manifesta, sua dinâmica, conflitos e problemáticas que são posteriormente abordadas no pós-jogo. Já os formadores BEATEP e DEFA assumem um papel claro de esclarecimento, de tirar dúvidas, buscando interferir no sentido de dinamizar os jogos através da proposição de desafios e variantes.

O momento do pós-jogo serve para reflexão e debate do que foi vivenciado. No caso BAFA busca-se encontrar outras estratégias de intervenção e analisar a aplicabilidade dos jogos em diferentes contextos. Em BEATEP o grupo se detém aos efeitos concretos do jogo, enquanto que em DEFA o formador procura verificar o que foi compreendido do conteúdo tratado através do jogo.

Podemos, desta forma, concluir que na formação DEFA os jogos tendem a ser abordados apenas como instrumentos pedagógicos, enquanto que em BEATEP aparece também o jogo como conteúdo e, em BAFA, predomina o jogo conteúdo - a ser vivenciado na prática.

Aos dados das observações acrescentamos àqueles da análise dos questionários que foram enviados aos formadores do CEMEA, sendo respondido por apenas 20% deles.

O perfil do formador responde as seguintes características: 67% são do sexo masculino e 37% do sexo feminino, eles possuem idade média de 35 anos e atuam frequentemente em mais de um nível de formação. Do total de formadores 40% atuam, predominantemente, em BAFA, contra 30% que atuam em BEATEP mesma porcentagem para DEFA. A formação ocupa em média 50% da carga total de trabalho dos animadores na associação, sendo que aí se distinguem os formadores BAFA – que são voluntários militantes e recebem apenas indenização quando realizam as sessões de formação – e outros BEATEP E DEFA que são funcionários em jornada completa ou parcial.

Conforme o nível de atuação do formador maior o rol de diplomas que ele é incentivado a possuir, na busca de constante aperfeiçoamento. Normalmente os formadores BEATEP e DEFA vem de um percurso profissional e pessoal intensamente ligado a animação, já àqueles BAFA apresentam um percurso bastante heterogêneo.

Assim como pudemos observar, através de nossas observações, a diversidade de apropriações dadas aos jogos, os questionários explicitam que estas apropriações dependem fundamentalmente de dois aspectos bastante claros:

- a experiência (profissional e de vida) do formador em relação aos jogos;
- as interfaces criadas entre jogos e conteúdos;

Considerando que os usos e tratos dos jogos exigem, por parte do formador, seu domínio e reconhecimento no campo das manifestações sociais, podemos afirmar que a construção da ação pedagógica baseada numa práxis é a alternativa para superar os ativismos ou a mera reprodução de técnicas.

No que diz respeito ao conhecimento teórico sobre os jogos, os formadores BEATEP e DEFA dizem estar familiarizados com os principais autores que abordam o tema, mesmo que isso não seja, muitas vezes, explicitado. Já os formadores BAFA dizem desconhecer qualquer tipo de autor que aborda a temática dos jogos, algo que se mostra bastante contraditório se considerarmos que se trata de uma mesma instituição.

É exatamente na formação BAFA que pudemos encontrar elementos bastante paradoxais como, por exemplo, o fato dos formadores considerarem fazer o uso dos jogos como instrumentos pedagógicos, quando pudemos observar que nesta formação se passa o contrário – jogo como conteúdo.

Neste contexto o debate em torno do jogo, na formação BAFA, tende a se construir a partir do senso comum e do que cada formador considera pertinente dar destaque, multiplicando ainda mais os discursos em torno desta temática.

Os formadores BEATEP tendo uma base teórica sobre a temática mais desenvolvida acabam se apropriando dos jogos em seus dois aspectos (conteúdo e instrumento pedagógico). No entanto percebe-se uma tensão permanente entre as exigências de certos conteúdos e a possibilidade de tratar do jogo em si, dificultada pelas limitações do espaço de aula.

Para os formadores DEFA constatamos a existência de vasto referencial teórico sobre o tema, mas segundo eles, as exigências de preparação para os exames os impede de abordar o jogo em sua integralidade. Para eles o jogo só tem espaço nesta formação se bem delimitado e preciso conforme os conteúdos que são abordados.

### **Considerações Finais**

A importância de abordar o jogo na formação de animadores é evidente, mesmo que tenhamos observado que estas abordagens e usos nem sempre contribuam com a superação dos conflitos.

A ruptura da dicotomia e o resgate da tensão dialética entre teoria e prática dos jogos são princípios fundamentais que devem entrar no debate do processo formativo. Permitindo ao indivíduo uma apropriação íntegra desta manifestação, ou seja, considerando-a em sua historicidade, e representação social.

Neste sentido, confirmamos nossa pesquisa como contribuição de análise diagnóstica de onde podem surgir infinitos caminhos, questionamentos e novos interesses a serem pesquisados.

Na provisoriade deste discurso buscamos abrir portas para compreender os mecanismos de evolução da animação na França – tendo como foco os usos dos jogos – trazendo, assim reflexões que podem contribuir significativamente com o desenvolvimento da animação no Brasil. O desvelamento da identidade da animação brasileira, passa obrigatoriamente pela distinção e análise dos discursos que a compõe, – entre eles os das correntes francesas - para que separando o "joio do trigo", possamos identificar o que realmente tem significado e sentido para nossa cultura, e desta forma possamos buscar a legitimação desta área e de seus profissionais.

#### REFERÊNCIAS

- BESNARD, Pierre. *L'animation socioculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France, 1980.
- BOUSQUET, Martine M.. *Théorie et pratiques ludiques*. Paris: Ed. Economica, 1984.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jeu et éducation*. L'Harmattan, Paris, 1995.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jeu*. In: HOUSSAYE, Jean (coord.). *Questions pédagogiques – encyclopédie historique*. Paris: Hachette Education, 1999.
- BROUGERE, Gilles. *Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. Education et Société*, nº10, sous presse (s/d).
- BRUYNE, Paul; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- CEMÉA-INFO. *La lettre des formateurs – Spécial Cooptation*. Gennevilliers, 02/2004.
- DE SINGLY, François. *L'enquête et ses méthodes: le questionnaire*. Paris: Éditions Nathan, , 1992.
- GILLET, Jean-Claude. *Animation et animateurs*. L'Harmattan, Paris, 1995.
- HENRIOT, Jacques. *Le jeu*. 3ed. Paris: Synonyme, 1983.

HUET, Armel (dir.). *L'action socioculturelle dans la ville*. Paris, L'Harmattan, 1992.

MIGNON, Jean-Marie. *Le métier d'animateur*. Paris: Syros, Coll. Alternatives Sociales, 1999.

SAVIANI, Demerval. *Educação do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

**ABSTRACT:** This article is part of a research developed in the "DESS en Science du Jeu" carried through in the University Paris 13, France, between 2003/2004. Through the case of the CEMEA Île-of-France, it was intended to argue the multiple looks related to the playful activities and the games, presented in the scope of the formative process of social-cultural entertainers. The combination of bibliographical and empirical research tried to understand on how the formation can minimize or maximize certain conceptual conflicts highly presented in the practical routine of the entertainers. This research is distinguished as possible intercultural dialogue, being able to bring contributions that resound in the Brazilian reality, particularly in the formation of entertainers and its perspectives of action in Brazil.

**KEYWORDS:** Games. Entertainer's Formative Process. Social-Cultural Intervention.

---

**Endereço da autora:**

Débora Alice Machado da Silva  
R. Prof. Antônio da Silveira Bueno, 58  
Campinas - SP - Cep :13070-159  
Endereço Eletrônico: damsnet@hotmail.com

**Recebido em:** 24/04/2006

**Aceito em:** 16/05/2006