

O LEGADO DE JOFFRE DUMAZEDIER: REFLEXÕES EM MEMÓRIA DO CENTENÁRIO DE SEU NASCIMENTO

Luiz Octávio de Lima Camargo¹

São Paulo, SP, Brasil

RESUMO: Este artigo trata da vida e obra de Joffre Dumazedier. Procura desvelar sua dupla face de educador e sociólogo, de homem de ação e pesquisador, no momento em que se comemora o centenário de seu nascimento. Procura mostrar o autor no centro das ideias que orientaram sua produção e como se traduziram num duplo produto, organicamente articulado em quatro temas: começa-se pelo educador e criador do método de treinamento mental, passa-se ao sociólogo do lazer para, em seguida, passar ao sociólogo da animação sociocultural, para terminar com o educador, com o tema da autoformação. Nessa ênfase no legado que o tornou referência em todos esses campos, busca-se acentuar a essência das ideias expostas nos seus livros. Mostra os principais desafios por ele assumidos e as inovações por ele introduzidas tanto nos campos por ele estudados como na ação educativa que desenvolveu. Adicionalmente, procura levantar o conjunto de suas obras publicadas em francês e português.

Palavras-chave: Lazer. Animação sociocultural. Autoformação. Joffre Dumazedier.

THE LEGACY OF JOFFRE DUMAZEDIER: REFLECTIONS IN MEMORY OF THE CENTENARY OF HIS BIRTH

ABSTRACT: This article deals with the life and work of Joffre Dumazedier. It seeks to show its double face as educator and sociologist, man of action and researcher, at the moment when the centenary of his birth is celebrated. It seeks to show the author at the center of the ideas that guided his production and how they translated into a double product, organically articulated in four themes: it begins with the educator and creator of the method of mental training, passes to the leisure sociologist and then it pass to the socio-cultural sociologist, to finish with the educator, with the theme of self-formation. In this emphasis on the legacy that made him a reference in all these fields, it is sought to emphasize the essence of the ideas exposed in his books. It shows the main challenges he undertook and the innovations he introduced both in the fields he studied and in the educational action he developed. Additionally, it seeks to collect all of his works published in French and Portuguese.

Keywords: Leisure. Leadership. Self-formation. Jofre Dumazedier.

¹ Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Hospitalidade da Universidade Anhembi Morumbi e Professor-colaborador do Programa de Mestrado em Turismo da USP-EACH. Email: octacam@uol.com.br

EL LEGADO DE JOFFRE DUMAZEDIER: REFLEXIONES EN MEMORIA DEL CENTENARIO DE SU NACIMIENTO

RESUMEN: Este artículo trata sobre la vida y obra de Joffre Dumazedier. Busca presentar su doble cara de educador y sociólogo, de investigador y hombre de la acción, en el momento en que se celebra el centenario de su nacimiento. Pretende mostrar al autor en el centro de las ideas que guiaron su producción y cómo se tradujeron en un producto doble, orgánicamente articulado en cuatro temas: uno empieza por el educador y creador del método de entrenamiento mental, va al sociólogo de ocio; a continuación, pasa al sociólogo de la animación sociocultural, para terminar con el tema de la autoformación. Este énfasis en el legado que lo hizo referencia en todos estos campos, buscamos resaltar la esencia de las ideas en sus libros. Se muestran los principales retos que hizo, y las innovaciones introducidas por lo tanto en los campos que estudió como la acción educativa desarrollada. Además, se busca elevar el conjunto de sus obras publicadas en francés y portugués

Palavras-clave: Ocio. Animación sociocultural. Autoformación. Joffre Dumazedier

Introdução

Le sociologue Joffre Dumazedier, le père de la civilisation du loisir est mort, mercredi 25 septembre, à l'hôpital Henri-Mondor, à Créteil (Val-de-Marne), à la suite d'un malaise soudain. Il a marqué de manière irréversible le champ de la pensée et de la sociologie du temps libre.² (LE MONDE, 26.09.2002)

Iniciar uma explanação sobre a vida e a obra de alguém, falando de sua origem humilde é, na maior parte das vezes, a tentativa de adornar um relato com uma faceta edificante de sua vida ou de humanizar um personagem de alguma forma mitificado, às vezes um simples registro biográfico. No caso de Joffre Dumazedier, esta menção é obrigatória, já que esta condição está no cerne das escolhas que desembocaram na sua trajetória futura.

Ele nasceu em dezembro de 1916. Sua mãe era lavadeira e seu pai, artesão, morreu logo após seu nascimento, no mais tristemente famoso dos confrontos da Primeira Guerra Mundial, a Batalha de Verdun, considerada uma das mais sangüinárias da história. Bem dotado intelectualmente, desde cedo despertou a atenção de professores que lutaram para obter-lhe sucessivas bolsas. Assim, conseguiu acesso a um bom liceu parisiense e, posteriormente, ingressou na Sorbonne, onde se formou em Letras.

² O sociólogo Joffre Dumazedier morreu nesta quarta-feira, dia 25 de setembro, no Hospital Henri Mondor em Créteil (Vale do Marne), em decorrência de um mal súbito. Ele marcou de forma irreversível o campo do pensamento e da sociologia do tempo livre. (tradução livre). Disponível em: http://www.lemonde.fr/archives/article/2002/09/26/joffre-dumazedier-le-pere-de-la-civilisation-du-loisir_291935_1819218.html. Acesso em 28 set. 2002.

Em depoimento autobiográfico (1996, s/i)³, ele conta como essa circunstância foi determinante em sua existência, insuportável que lhe era a lembrança dos colegas de infância, muitos deles semialfabetizados, com os quais se reencontraria durante a Resistência.

Como eu me tornei sociólogo? Como as exigências da educação popular me levaram a recorrer ao conhecimento sociológico? Meu ponto de vista é (e sempre foi) que uma certa sociologia poderia contribuir efetivamente (um dia...) à extensão e eficiência de uma ação cultural democrática, hoje sacrificada pela massa midiática de divertimentos rudimentares e informações-espetáculos que impedem a realização de uma civilização do lazer (1996, sem paginação).

Dessa consciência, nasceram as seguintes questões que marcaram sua vida e obra:

1. Pode-se aceitar uma tal injustiça no acesso ao saber erudito ("savoir savante)?
2. Por que e como algumas pessoas conseguem encontrar meios de resistir a essa situação e mesmo sair dela?
3. Por que e como a sociedade deveria ajudar esta promoção?

Não são questões formuladas dentro dos cânones do método científico. São questões de um cidadão ativista e que o perseguiram até o final da vida. Para respondê-las, esboçou um método sociológico capaz de articular questões da ação e questões de pesquisa bem como uma densa pesquisa sobre o tempo estratégico para a implementação deste método, o tempo de lazer. Esse fato não deve passar despercebido nestas páginas.

Ele poderia ter sido apenas mais um, como Pierre Bourdieu, a denunciar a reprodução social (1978), a condição que encerra setores marginalizados da sociedade dentro da condição a que foram condenados. Incomodava-o, porém, o fatalismo embutido nas ideias de Bourdieu, da mesma forma como o incomodava o voluntarismo de outros, que viam soluções fáceis para o problema. Ao invés disso, quis saber como ele próprio e alguns poucos outros conseguem romper a exclusão escolar. Mais do que isso, criou um método que permite às pessoas privadas da escola, através de sucessivos questionamentos, ascender ao saber erudito num processo de autoformação.

Entre os documentos recolhidos após sua morte, há a cópia (em carbono) de uma carta (manuscrita) que ele enviou a Pierre Bourdieu. Nela, a par de felicitá-lo pela trajetória, pergunta

Même dans l'habitus que tu mets si souvent en lumière pour limiter les illusions d'une liberté abstraite, verbale..., ne serait-il pas opportun de distinguer plus fortement en lui la part majeure des forces reproductives et la part mineure, mais réelle, des forces de

³ Texto xerocopiado e publicado em parte em *Penser l'autoformation* (2002).

changement réel ou potentiel? [...] ⁴

Em outras palavras: ele pergunta se o colega nunca se interessou por estudar as razões pelas quais alguns driblam sua “lei da reprodução social”, ou seja, porque e como alguns conseguem ascender a estágios distantes do seu *habitus* original. A resposta protocolar de Bourdieu falou da imensidão do território a ser explorado pela sociologia e do espaço de estudo deixado para novos pesquisadores.

Assim, falar de Dumazedier é abordar não apenas o universo teórico que ele produziu, incorporou e divulgou, mas também a ação militante que ele empreendeu, inteiramente (reforce-se essa noção de totalidade) conectada com seu pensamento.

Aliás, deve-se dizer que a ação veio em primeiro lugar. No intervalo entre as guerras, teve intensa participação em eventos esportivos, sobretudo nos meios de trabalhadores, bem como nas lutas pela redução da jornada de trabalho e, claro, na nascente corrente da animação sociocultural, sucessora da educação de adultos, na França. Durante a Resistência, recém-egresso de curso de Letras na Sorbonne, ele aproveitou os momentos livres para criar e aperfeiçoar um método de educação de adultos, exercitando-o com os colegas que pouco contato tinham tido com a escola. Um deles, Benigno Cacerès, considerando a si mesmo o que ele chamava de “principal cobaia de Dumazedier”, foi o grande divulgador do Método de Treinamento Mental ou, como Dumazedier também chamou mais tarde, sua teoria sociológica da decisão, que ainda redundou mais tarde nos seus estudos sobre autoformação.

Não é de se estranhar assim que logo ao final da Guerra, em 1944, ele cria juntamente com Bénigno Cacerès, Paul Lengrand, Joseph Rovin, a associação *Peuple et Culture*, que tinha como lema “devolver a cultura ao povo e o povo à cultura”.

Na mesma época, começa a seguir o Seminário sobre Sociologia do Trabalho e do Lazer com Georges Friedman (1972). O verdadeiro criador da sociologia do lazer nasce desse contato. Dumazedier sempre falava de como o contato com a ideia do lazer em Friedman o havia arrastado para a pesquisa científica e de como ele tinha então percebido a necessidade de refazer sua formação acadêmica. O homem das letras precisava tornar-se sociólogo. Ele mergulha numa fase de contatos intensos com contemporâneos do mundo acadêmico, tais como Jean Duvignaud (1974), Pierre Naville (1961), Jean Fourastié (1965), Georges Magnane (1969), todos de alguma forma envolvidos na temática do lazer) na França, bem como com David Riesman (1995) e Paul Lazarsfeld (1993) nos EUA.

Dessa fase intensa de estudos, nasce o projeto de pesquisa longitudinal (1955-1975) sobre práticas do tempo livre numa cidade média francesa (Annecy, nos Alpes franceses), que pode ser considerado o marco inicial da moderna sociologia do lazer. ⁵

⁴ Mesmo com o *habitus* que você lembra constantemente para limitar as ilusões de uma liberdade abstrata, verbal..., não seria oportuno distinguir nele a parte maior das forças reprodutivas e a parte menor, mas real, das forças de mudança real ou potencial? Disponível em: <http://escales.enfa.fr/wp-content/uploads/sites/7/2009/03/Dumazedier-doc-97.pdf>. Acesso em 01 nov. 2016. Tradução livre.

⁵ Essa pesquisa inspirou a realização, sob sua orientação, de suas pesquisas no Brasil: em 1978, a

Treinamento mental, sociologia ativa, teoria sociológica da decisão foram termos por ele cunhados e que traduziam sua obsessão: fazer do conhecimento sociológico um instrumento de mudança social em favor dos mais desfavorecidos.

Assim, a par dos artigos em revistas e em eventos, cabe lembrar os livros que produziu individualmente ou com colaboradores.

Quadro 1. Livros publicados em francês

- Bibliothèque de jeune.** Paris: Seuil, 1945.
- Vers une civilisation du loisir?** Paris: Seuil, 1962.
(com HASSENDORFER, Jacques) **Éléments pour une sociologie de la diffusion du livre.** Paris: Biblio de France, 1962.
- (com RIPERT, Aline) **Loisir et culture.** Paris: Seuil, 1966.
- (com IMBERT, Maurice) **Espace et loisir dans la société française d'hier et de demain.** 2 vols. Paris: CRU, 1967
- (et al.) **L'école et l'éducation permanente.** Paris: UNESCO, 1972.
- Sociologie empirique du loisir: critique et . contre-critique de la civilisation du loisir,** Paris : Seuil, 1974.
- (Com CARISSE, Colette) **Les femmes innovatrices: problèmes post-industriels d'une Amérique francophone, le Québec,** Paris: Seuil, 1975.
- (com SAMUEL, Nicole) **Société éducative et pouvoir culturel.** Paris: Seuil, 1976.
- Révolution culturelle du temps libre.** Paris: Méridiens Klincksieck, 1988.
- (com FEILLET, Raymonde) **Pratique sportive et résistance au vieillissement.** Paris: L'Harmattan, 2000.
- Pour une sociologie de l'autoformation permanente.** Lyon : Voies Livres, 1993.
- (com DONFUT, Éric. **La leçon de Condorcet, Une conception de l'éducation pour tous nécessaire à une République.** Paris: L'Harmattan, 1994.
- (com LE MEUR, Georges). **Nouveaux autodidactes.** Lyon: Chronique Social, 1998.
- Penser l'autoformation : société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation.** Lyon: Chronique sociale, 2002.
- Nos lettres tissent un chemin.** Paris: L'Harmattan, 2007 (obra póstuma organizada por Marie-Odile de Gisors).

Quadro 2. Livros traduzidos para o português

- Lazer e cultura popular** (trad. de *Vers une civilization du loisir?*) São Paulo: Perspectiva, 1973.

Sondagem sobre práticas do lazer numa cidade média brasileira (Americana-SP) e em 1995, Sondagem sobre práticas do lazer numa metrópole (São Paulo-SP), ambas promovidas pelo SESC-SP.

Sociologia empírica do lazer (trad.de Sociologie empirique du loisir). São Paulo: Perspectiva, 1979.

A revolução cultural do tempo livre (trad. de La révolution culturelle du temps libre). São Paulo: Studio Nobel, 1996.

Quadro 3. Livros produzidos em português

Questionamento teórico do lazer. Porto Alegre: PUC, 1976.

Teoria sociológica da decisão. São Paulo: São Paulo: SESC, 1978.

Valores e conteúdos culturais do lazer: São Paulo: SESC, 1980.

Neste artigo, proponho-me a mostrar essa sua faceta de educador, de sociólogo, finalizando com uma reflexão sobre a repercussão de sua obra. O uso da primeira pessoa é intencional e tem por objetivo reforçar o fato de que se trata de uma visão pessoal de sua obra, marcada por contatos pessoais sistemáticos ao longo de 15 anos, razão pela qual por vezes ilustro suas ideias com exemplos que tiro de minha experiência pessoal, às vezes mais adequados do que uma polêmica hexagonal (como os franceses dizem quando se referem a um tema específico do seu país).

Vou tentar evoluir acompanhando o que imagino tenha sido o seu próprio itinerário: começo pelo treinamento mental, ligando-o em seguida à sociologia ativa e à sociologia previsional, chegando à sociologia do lazer e, depois, aos seus desdobramentos: a sociologia da animação sociocultural e à sociologia da autoformação. Tomei o cuidado de referenciar os autores aqui citados com ao menos uma obra.

O método de treinamento mental

Transformar a situação ao invés de sofrê-la, esta pode ser considerada a base axiológica deste método criado por Joffre Dumazedier durante a Resistência: o treinamento mental. Este método, criado com base na observação por ele efetuada de autodidatas de seu tempo, que militavam em diferentes campos da ação, conjuga três tipos de pensamento, normalmente produzidos por diferentes atores:

a) O probabilístico, domínio da ciência, que investiga a situação, começando por questões simples do tipo “o que vai bem?”, “o que vai mal?”. Lógica e dialética são instrumentos essenciais deste pensamento.

b) O axiológico, domínio da filosofia (ou especificamente da ética) e (por que não?) da poesia) por ter como base a questão “para onde caminhar?”, “que critérios de melhoria escolher?”

c) O teleológico, domínio da gestão, da seleção de objetivos; “o que fazer concretamente?”; e de meios: “que recursos mobilizar?”.

Uma das premissas do método é que um diagnóstico é sem sentido sem um prognóstico e sem uma receita (para ilustrar com a linguagem da clínica médica). Traz, assim, ao diálogo três personagens essenciais à ação, que raramente coexistem no mesmo indivíduo e que têm uma difícil relação de convivência entre si: o cientista, o visionário e o gerente: obriga o cientista a focar-se em determinado tema, obriga o visionário a pensar em transformações possíveis e o gerente a assumir a transformação proposta.

A fundamentação sociológica reside no fato de que toda decisão é sempre um constructo social, na medida em que chama ao diálogo esses diferentes atores. Treinamento mental implica assim numa espécie de ginástica mental que associa sempre esses tipos de pensamento. Ele, particularmente, sempre respondia a qualquer questão do cotidiano com a mesma "musculatura mental". Por exemplo: se indagado sobre o panorama do futebol francês, ele, após suas breves tossidas, começava falando do número de clubes, do interesse do público, do sistema de gestão do futebol. A seguir, ele enumerava os critérios de melhoria mais conhecidos, tanto os do público (que, segundo ele, explicitava a melhoria necessária a curto prazo), das lideranças esportivas (a médio prazo) e dos pesquisadores (a longo prazo). Finalmente, ele falava das medidas que estavam sendo tomadas e seu resultado possível em função do diagnóstico inicial. Ou seja, ele já estava tão treinado no seu próprio método que dificilmente entrava no que chamamos habitualmente de conversa jogada fora. Por isso, seus detratores, lembrando adicionalmente seus hábitos reclusos e desinteresse por conhecer paisagens, consideravam-no simplesmente um chato.

Esse método foi desenvolvido ao longo do tempo, servindo às mais diferentes finalidades. Hoje tem na sua associação *Peuple et Culture* o seu maior promotor. Muitos de seus elementos foram incorporados por Paulo Freire em seu método de alfabetização, ele que foi seu aluno e seguiu o seu curso quando da primeira visita de Dumazedier ao Brasil, em 1961, a convite de Miguel Arrais.

Há dois textos em português, nos quais ele descreve o método: Questionamento teórico do lazer (1976), Teoria sociológica da decisão (1978).

Em suas versões mais sofisticadas, o método incorpora elementos de lógica matemática, curso que ele impôs a toda a sua equipe e que está ilustrado num dos anexos de *Sociologia empírica do lazer*, que tem como título *Sociologia ativa*.

Ao leitor mais preguiçoso, mas interessado neste método, deixo uma sugestão de roteiro mental inspirado em sua obra que tem me valido em todas as oportunidades em que sou chamado inopinadamente para falar ou escrever sobre um tema do cotidiano. É uma simplificação grosseira do seu método mas servirá quem sabe para estimular o seu aprofundamento: um terço do texto para abordar a situação observável e o problema que envolve (ótimo momento para estatísticas), um terço para abordar as diferentes orientações existentes ou propostas pela sociedade para solução, das quais elejo uma

alternativa preferida e um terço para as diferentes estratégias de ação capazes de encaminhar uma solução para o problema.

A sociologia previsional

Este foi mais um nome agregado à sua busca por uma sociologia comprometida com os problemas de seu tempo e avança no terreno pantanoso da previsão, da sociologia previsional. Os interessados certamente terão muito a ganhar com a leitura do seu texto e com as polêmicas na qual o texto o envolveu.

Fiel ao seu método, lembra ele que pensar na previsão é mais do que uma moda (na época, eram muito comentados os trabalhos de futurologia de Daniel Bell (1974), Herman Khan (1974), entre outros. Era prever o que aconteceria com a situação se nada fosse feito. As operações de lógica matemática tinham um papel importante aí e estão expostas em anexo de *Sociologia Empírica do Lazer*.

Para ele, uma sociologia previsional deve lançar mão de ao menos três observações diferentes:

a) Elasticidade temporal

Bastante usado em economia, este método baseia-se na hipótese de que a descontinuidade da evolução nunca é total, mesmo em caso de inovação revolucionária. A hipótese de que o futuro prolonga o passado, em certa medida e por um certo período, é aceitável.

Este método, para ele, é indicado para fatos sociais próximos aos econômicos, especialmente quando relacionam oferta e demanda. Por exemplo: saídas em férias. É claro que conjunturas econômicas podem influir nos resultados, mas com alguns solavancos pode-se perceber uma tendência.

As limitações são os pontos de saturação e mais ainda as inversões de tendência, quase sempre subterrâneas e somente percebidas quando iminentes, o que obriga a busca de outros métodos coadjuvantes.

b) Elasticidade social

Neste método, observam-se os comportamentos dos grupos de referência e pertinência: quem faz e quem gostaria de fazer; quem está incluído e quem gostaria de ser incluído. Tome-se, por exemplo, a questão: o número de carros particulares vai aumentar? A elasticidade temporal diz que sim, que a curva é de crescimento. E a elasticidade social? Os que ainda não têm gostariam de ser incluídos no rol dos possuidores?

A hipótese na qual este método se lastreia é que "quando se processar uma modificação do meio ambiente (melhores condições de vida, melhores condições de instrução), então os comportamentos das categorias de pertinência terão as maiores probabilidades de serem análogos aos comportamentos atuais (de referência) daqueles cujas normas guiaram sua conduta" (1974, p.223).

Este método também tem seus limites. A previsão pode ser inadequada a depender de valores culturais e normas sociais de resistência à adoção de novos valores. Há necessidade, pois, de recurso a um novo método, ainda mais polêmico, mais necessário.

c) Elasticidade espacial

A pergunta aqui é simples: como o problema evoluiu e apresentou-se em sociedades urbanas mais avançadas? Esta elasticidade comparativa está longe de despertar unanimidade entre os analistas.

É o recurso mais polêmico. A simples ideia de que o caminho de sociedades mais avançadas é um caminho a ser necessariamente percorrido pelas demais provoca engulhos em muitas pessoas. Na época de sua formulação, ainda mais, já que havia dois modelos que se estimavam distintos e mesmo opostos: o dos países capitalistas, bastante conhecidos, e dos países comunistas, sobre os quais havia pouco conhecimento, especialmente em domínios não econômicos.

Para dar conta do problema, ele propõe um método para verificar variantes e invariantes dessas sociedades.

Na verdade, hoje, com o arrefecimento da grande oposição leste x oeste, este método tem melhores condições de ser retomado.

A sociologia do lazer

“Voilà quelqu'un qui a découvert quelque chose”⁶. Esta frase que ouvi de um professor da Universidade Sorbonne-Paris I, após ter mencionado Joffre Dumazedier como meu orientador de tese, pareceu-me a princípio uma mera expressão delicada. Afinal, não se costuma falar em “descobrir” para os achados de ciências sociais e humanas. Não se pode dizer que Van Genep (2011) descobriu o rito de passagem, como não se pode dizer que Durkheim (1897) descobriu o suicídio.

Mas acredito que se possa dizer que Dumazedier descobriu o lazer como o casal Curie descobriu a radioatividade. Fosse ele um biólogo e dir-se-ia que, com a ajuda de um poderoso microscópio, atestara a existência de um novo “metal”, um novo ingrediente a ser considerado nas relações sociais: o lazer. Contudo, diferentemente do que se passa nas ciências duras, nas ciências sociais e humanas, o que se vê não necessariamente se escreve. Afinal, existe algo que se chama ideologia, a falsa consciência que nos faz ver coisas apenas porque estas nos interessam como indivíduos de determinada classe social.

Lembremo-nos de que até a década de 1960, o lazer não era estudado em si, como fato social autônomo. De forma semelhante à que hoje ocorre em sociologia da educação, que, majoritariamente, não considera o tempo lúdico do recreio e da vida extraclasse como fatos dignos de serem levados em conta (quase sempre os ignora,

⁶ “Eis alguém que descobriu alguma coisa”

ignorando em consequência a importância da educação informal e não formal), na época, estudava-se apenas o pós-trabalho, um tempo livre que parecia não ter outra finalidade que a de recuperar no indivíduo as energias gastas no trabalho, em benefício do próprio trabalho.

Todo fato social é uma coisa, ensinava Durkheim. Pode-se pegá-lo como se pega uma coisa. Como provar que o lazer é uma coisa que se pode pegar nas mãos? Inspirado nos seus contatos recentes com a sociologia americana, particularmente com Lazarsfeld, iniciou em 1955, mesmo ano em que Herbert Marcuse (1999) publicou *Eros e civilização*, já chamando a atenção para a inversão histórica em curso (o momento em que o tempo livre suplanta quantitativamente o tempo de trabalho), ele empreendeu a pesquisa empírica de sua vida, a pesquisa longitudinal (1956-76) em Annecy, nos Alpes franceses.

Nessa pesquisa, ele “descobriu” que o tempo livre cotidiano, de fim de semana, de férias, de antes e de depois da vida profissional - que para a sociologia da época (De Grazia, Friedman, Riesman) não passava de um fenômeno residual totalmente condicionado pelo tempo de trabalho - era na verdade um tempo privilegiado, substantivo, na vida dos indivíduos. Estes, condenados a ocupar o lugar que o mercado de trabalho lhes reservava, lugar que, como já havia notado seu mestre Georges Friedman, ao invés de tempo de realização pessoal, era ocupado com tarefas rotineiras, banais, repetitivas, aproveitavam esse tempo fora do trabalho para realizar as tarefas que mais apreciavam e que na maior parte dos casos substituíam o trabalho como espaço privilegiado de realização existencial: caminhadas, ginástica, esporte, cuidados com a casa, com animais domésticos, com a leitura, a prática e a apreciação das artes, para a informação pessoal, para a sociabilidade cotidiana.

A sociogênese desse tempo é outra vertente importante de sua reflexão. As atividades nele desenvolvidas nada tinham a ver com práticas assemelhadas da sociedade pré-industrial. Diferenciando-se de Sebastien de Grazia (1962), ele via duas diferenças significativas entre o lúdico de antes e depois das transformações ocorridas no bojo da Revolução Industrial:

1. Nas sociedades atuais, os tempos do trabalho, da família, da prática religiosa ou política são bem definidos e separados, perdendo a unicidade existente na sociedade pré-industrial (anterior ou que não conheceu a revolução industrial)
2. Essa separação não é apenas “física”, definível pelo relógio. Ela o é também no plano dos modelos culturais vividos e seus valores. Os poderes constituídos (políticos, familiares, religiosos) que antes controlavam ou pretendiam controlar integralmente as atividades lúdicas, perdem importância, dando lugar a uma relativa autonomia para tais práticas.

O trabalho continua tendo importância na definição da classe social, mas as atividades lúdicas não sofrem mais a mesma clivagem: o padre não tem mais nas mãos o controle (nem ideológico nem administrativo) dos rituais lúdicos que, antes, eram todos

ligados ao culto (a missa, a festa, a quermesse); as famílias explodem em grupos-de-iguais e o pai introdirigido não controla mais os filhos alterdirigidos, na linguagem que ele incorporou de Riesman (1995).

Para ele, o lazer moderno criou um novo cenário para as relações sociais no contexto das práticas lúdicas, de um lado, e, de outro, da vida socioprofissional, da obrigação familiar, das práticas socioespirituais e sociopolíticas. Sem negar a influência destas instituições de base da sociedade sobre o lazer, ele introduziu duas condicionantes: (a) há que se reconhecer a existência de ao menos uma relativa autonomia da vida de lazer em relação a estas instituições; (b) há que se reconhecer igualmente que os valores criados, vividos e exercitados pelos indivíduos no tempo de lazer ora contestam, ora interferem nos modelos de sociabilidade vividos nos tempos profissional, familiar, religioso e político. O trabalho (nem há que se mencionar os escritórios tipo *Google*) reveste-se física e culturalmente de modelos de sociabilidade criados no lazer ("minha equipe funciona como um time de futebol"), o mesmo acontecendo na família (o você ao invés do senhor na relação dos filhos com os pais), na religião (a "aeróbica do Senhor").

Foi pensando nessa autonomia que, em 1956, Dumazedier conseguiu implantar junto com mais de vinte sociólogos de diferentes nacionalidades o Comitê de Pesquisa em Lazer, nº 13 no 3º Congresso da Associação Internacional de Sociologia, em Amsterdã.

Essa noção por ele criada de um lazer assumindo não apenas as propriedades de descanso e de divertimento, mas também de desenvolvimento pessoal e social, chocava-se contra a compreensão reinante desde Henri Lefèvre (1961). Este considerava o lazer um tempo que, como os demais da vida cotidiana, reproduzia as relações sociais de produção capitalista. Daí que, de sua colaboradora, Marie-Françoise Lanfant (1972) surgiu a primeira crítica pesada: a noção de lazer, para ela, era puro resultado de ideologia e os achados de Dumazedier em nada obscureciam o fato de que o lazer, filho do trabalho, padecia dos mesmos problemas do trabalho e tal como este era apenas um espaço de consumo a serviço da dominação capitalista.

Dumazedier rebateu singelamente esta crítica em *Sociologie empirique du loisir: critique et contrecritique de Vers une civilization du loisir* (1974). A crítica de Lanfant lhe foi devolvida: dizer como ela que o espaço de lazer servia apenas para a reprodução do trabalho, contra a opinião dos próprios interessados, não seria igualmente uma afirmação movida pela ideologia?

Pode-se dizer que o maior legado de Dumazedier foi exatamente a sua teoria do lazer. A rigor, hoje, a análise de qualquer sociedade moderna é parcial se não considerar o tempo livre, as circunstâncias de sua invenção nessa sociedade, e o lazer que nele se desenrola.

É sobre o lazer que trabalhou em suas principais obras. Em *Vers une civilization du loisir?*, publicado em 1961, sua obra mais conhecida e traduzida em mais de 30

idiomas (traduzida na edição brasileira como *Lazer e Cultura Popular*) ele traz os primeiros resultados da pesquisa em Annecy. Sempre lamentou que as pessoas, seduzidas pelo título, não percebessem o ponto de interrogação. Ele não fala que vivemos numa civilização do lazer. Ele se pergunta apenas se a questão é válida e a retomará em 1988 (ver mais adiante).

Em *Loisir et culture*, publicado em 1966, o mais denso de seus livros sobre sociologia do lazer, ele traz a descrição e a análise completa da sondagem efetuada em Annecy. A análise está centrada nos interesses culturais no lazer, com os resultados da pesquisa avaliados tanto quantitativa como qualitativamente.

Vale a pena resumir o que ele considerou os principais achados de sua pesquisa:

1. O lazer é um fenômeno social de dimensões ocultas. Atividades tão diferentes entre si como o passeio, o exercício físico, a bricolagem doméstica, a leitura de um romance, a assistência de um espetáculo na televisão ou a prática do teatro amador tinham propriedades comuns: (a) são vividas fora do tempo das obrigações e compromissos, mesmo quando guardam relação com elas; (b) são desinteressadas, embora possam ser usadas para fins utilitários; (c) são orientadas para a busca de prazer mesmo quando começa com um esforço ou termina no tédio; (d) cumprem um objetivo de busca de descanso, divertimento ou desenvolvimento do próprio indivíduo. Lazer é, portanto, o fenômeno cultural que apresenta essas propriedades quaisquer que sejam as atividades.

2. Embora não seja verdadeira a tese difundida sobre a queda do nível cultural das massas, ainda restam amplos setores da população segregados da participação em modalidades da cultura física, manual, intelectual, artística

3. A distância cultural entre os diferentes meios sociais é menor do que a do século XIX, não tendo encontrado em sua pesquisa grandes diferenças no lazer das classes dominadas e dominantes. Mas algumas diferenças insuportáveis ainda subsistem, sobretudo nas atividades artísticas e intelectuais.

Este conteúdo é em parte tratado em *Valores e conteúdos culturais do lazer* (1980) obra produzida com base em seminários produzidos no Centro de Estudos do Lazer-CELAZER do SESC, onde trabalhou como consultor de 1976 a 1983.

Em *La révolution culturelle du temps libre* (1988), ele retoma a questão de seu primeiro livro, em 1961, concluindo que se a civilização do lazer ainda é o sonho de uma sociedade educativa, já que hoje ainda é basicamente um tempo de evasão psicológica preenchido por atividades banais, o tempo livre é uma realidade que veio para ficar e criar profundas marcas na fisionomia da sociedade contemporânea e que a sociedade forjará uma dimensão significativa do seu futuro na medida em que (não) entender o seu significado e possibilidades.

A sociologia da animação sociocultural

Dumazedier viveu no centro da agitação cultural descrita por Geneviève Pujol (1989) e que penetrou o cotidiano dos franceses ao longo do século XX: a passagem da

panacéia da educação popular para a panaceia da animação sociocultural.

É preciso compreender que a animação sociocultural é uma invenção francesa e nenhuma sociedade atual reservou tanto espaço a esta iniciativa em suas políticas públicas como a observável na França.

No final do século XIX, com o advento da escola pública universal, o ideal da educação popular universal e laica emerge numa saudável competição entre o novo ensino leigo e o tradicional ensino católico, que até então detinha o monopólio da educação⁷. Dessa competição, nascem as atividades extraclasse e todas as atividades que compõem o rol de pedagogias ativas hoje conhecidas, sobretudo o famoso estudo do meio. Tais atividades eram especialmente importantes na educação de adultos.

Após a década de 1960, a educação popular passa a se chamar animação. Reforçando o que se disse acima, é fácil entender que, entre os franceses, a animação sociocultural é uma preocupação bem mais epidérmica do que a que existe entre nós, até mesmo pelas intensas discussões que acontecem (e acontecem apenas na França) entre a animação social (a preocupação central é o grupo: idosos, mulheres, deficientes, etc.), a animação cultural (a preocupação central é a atividade – teatro, cinema, esporte, etc. – e a ampliação de seu público) e a animação sociocultural (atividades e públicos são igualmente importantes). Os animadores sociais acusavam os culturais de elitistas, estes acusavam os primeiros de banalização da cultura ao adaptá-la para públicos afastados da prática em questão e ambos acusavam os animadores socioculturais de não fazerem nem uma coisa nem outra.

A intensidade da discussão sempre foi também uma fórmula dinamizadora da animação e, como se não bastasse toda a tradição da educação de adultos que aos poucos converteu-se na animação, os franceses contaram com um primeiro ministro emergente do movimento, o ex-animador e socialista Pierre Maurois (de 1981 a 1984) que transformou o metiê em carreira regular e sistematizada nos seus procedimentos e formação.

Dumazedier teve intensa participação como ativista, estudioso e criador de uma organização – a já mencionada *Peuple et Culture*. Sua contribuição deve, assim, ser buscada em artigos e conferências. Mas nem de longe chegou a constituir a referência mais importante para o tema. Como escreveu Pujol (1989) se os animadores chegam ao Canadá francês (a província de Québec) com o nome de “profissionais do lazer”, na França dificilmente um animador aceitaria que as teorias do lazer constituíssem o quadro de referência teórico de sua atividade. De certa forma, é na França que brota o mesmo preconceito que existe entre nós e que escandaliza um curador de museu ou um organizador de um campeonato profissional de futebol ao serem chamados de profissionais do lazer. A palavra cultura aqui e lá e a palavra educação lá, por vagas que sejam, os confortam muito mais adequadamente.

⁷ A palavra leigo (*laïc*) em francês tem um significado diferente do existente em português e outras línguas. Não define apenas a ausência da religião, mas sobretudo uma luta visceral contra a religião e o clero.

Dumazedier atuou sobretudo na definição sociopedagógica da animação e, como sempre, laborava no sentido de desencantar o público. A profissionalização do animador, para ele, tinha seus pontos positivos, é claro, mas acontecia dentro de um conflito entre criadores e animadores. Aqueles, movidos por uma vocação social ou pelo desemprego, julgavam-se capazes de, eles próprios serem os animadores. Mas seriam capazes de sacrificar suas convicções e limitações de suas obras para atender às infinitas aspirações de um público bastante distanciado da arte? E como se distanciar das tentativas de apropriação da animação pelos poderes emanados da religião, da política partidária ou simplesmente do comércio?

Para tanto, ele sugeria o que chamou de ABC da animação:

1. Resistir à invasão dos divertimentos comerciais digestivos e inconsequentes e à mediocridade repetitiva da mídia.
2. Resistir às tendências existentes em todas as sociedades divididas em classes e categorias sociais de exclusão de importantes segmentos da população da vida cultural e promover a cultura para todos.
3. Denunciar a confiança ilusória na cultura midiática e nos discursos políticos que se pretendem suficientes para dar conta da educação popular que exige um espírito de disponibilidade e métodos claros.

Entre parênteses: a animação em geral e, em especial, a animação social guardam relações muito próximas com a ação política. Nas décadas de 1950 e 1960, época do início dos movimentos jovens, a difícil articulação entre ambas as formas de ação teve em Saul Alinski (1971)⁸ um teórico e um inspirador. A repercussão de seu pensamento, sua proximidade com os animadores franceses e a influência sobre sua ação eram tais que estes, segundo Pujol (1989), foram considerados protagonistas das barricadas de maio de 68. Agradava-lhes sobretudo a diretriz de Alinski de conviver criticamente com a política partidária, jamais aceitando sujeitar-se a ela. Esta diretriz, aliás, era fácil de ser entendida e seguida, já em geral e sobretudo na França o intelectual cooptado pela política partidária sempre coloca em risco seu prestígio entre seus pares.

Cabe à estrutura de animação assumir o papel de mediação entre os criadores da cultura e população, ajudando-a a fazer do tempo livre um tempo de criação e não de evasão ou, pior, de destruição (drogas, alcoolismo, etc.), problemas que nem a mídia nem a escola são capazes de resolver.

Contrariava também o ufanismo profissional dos animadores ao lhes mostrar que a animação – por mais que glorificasse a liberdade – era também uma forma de controle social, como a escola, ainda que fundamentalmente diferente desta. Este controle tem as quatro seguintes características:

⁸ Saul Alinski foi animador na cidade de Chicago tendo se tornado famoso pelas ações radicais que promovia, tais como invasão de supermercados e outras medidas necessárias para populações em situação de risco na periferia da cidade.

1. Nasce historicamente do desejo de controlar o tempo livre de forma a favorecer ao máximo a expressão espontânea da personalidade do indivíduo e sua participação voluntária. O controle da animação aqui se traduz numa busca de equilíbrio entre o lazer e esses compromissos e não é imperativo como o da escola mas incitativo.

2. O tempo livre é cada vez mais o tempo para realização de desejos reprimidos pelas instituições ligadas ao trabalho, à família, à religião ou à política partidária. O controle aqui não é repressivo como o da escola mas dissuasivo.

3. O tempo livre diz respeito não só ao lazer, mas também aos compromissos de tipo sociorreligioso e sociopolítico, estes em situação desvantajosa em relação ao primeiro. O controle da animação aqui se traduz numa busca de equilíbrio entre o lazer e esses compromissos.

4. No tempo livre, os indivíduos estão sujeitos a uma massa de informações produzidas pela mídia, contra a qual eles não têm uma defesa adequada. O controle da animação aqui labora no sentido da busca da autoformação do indivíduo como forma de não ser vitimado pela mídia.

O movimento da animação sociocultural certamente foi a principal fonte de pressão para que a UNESCO, na Conferência de Cochabamba (Bolívia) em 1981, a definisse como a terceira via da educação, a educação não-formal, ao lado da educação informal (que se processa ao longo da vida) e da educação formal (a escolar). A animação como educação não-formal institui uma forma de intervenção planejada como a formal, mas baseada na ludicidade e não na disciplina como ocorre na educação formal.

O confronto entre o cultural e o político e a emergência do poder cultural

Como as instituições culturais se relacionam com o poder político? E em relação ao poder econômico? Ao longo da pesquisa longitudinal em Annecy, na qual uma amostra de 1/20 da população foi consultada, diversas pesquisas qualitativas foram empreendidas. Entre estas, cabe destacar uma pesquisa com base em entrevista semiestruturada com 60 animadores e responsáveis pela política cultural local. Interessava a Dumazedier sobretudo conhecer suas ideologias e, a partir daí, entender a relação deles com a política local, com os detentores do poder econômico e, em particular, como se inseria dentro desse contexto a criação de um organismo de referência para todos, a Annecy Action Culturelle-AAC. Que sentido tinha a criação de um órgão orientador da política cultural local e sua interação com as diferentes instâncias dos poderes locais?

Já se pressentia que tais relações se estruturavam dentro de um equilíbrio precário, tenso, sujeito aos mais diferentes conflitos. De forma geral, os animadores consideravam-se de esquerda, simpatizantes do Partido Comunista/Confederação Geral

dos Trabalhadores, Partido Socialista/Confédération Française Démocratique du Travail, movimentos católicos e, por isso mesmo, esses movimentos sempre buscaram cooptá-los. Da mesma forma, a busca de recursos adicionais os colocava sempre em interação com os representantes do poder econômico local que, também, de alguma forma, buscavam traduzir essa participação em marketing e diferencial competitivo, tentando impor condições sobre a natureza e a formatação das atividades a serem realizadas.

As entrevistas confirmaram a hipótese inicial, permitindo uma visão mais completa do mal estar dos animadores nas suas relações com a política partidária e a economia local.

A partir daí foi fácil associar a situação a outra mais ampla e ainda mais constrangedora. Conhecem-se os discursos ferrenhos na defesa da liberdade total e irrestrita de expressão, mas sabe-se também que há uma guerrilha constante em que essa liberdade é colocada em questão. O resultado é que sempre há algum tipo de manifestação que a sociedade considera legítimo proibir (ideias racistas, pedofílicas, por exemplo). É o que se chama de censura. As peripécias dessa guerrilha envolvem tudo o que esses poderes constituídos consideram uma ameaça aos seus propósitos. Ora se tenta impedir uma atividade em si, o que é impossível, ao menos nas sociedades democráticas. Resta a censura sobre a sua veiculação, sobretudo a partir de critérios etários. Mas quem decide sobre o o-quê e o como da cultura? Já se viu aqui no Brasil esse controle nas mãos da polícia e hoje no Poder Judiciário. Mas qual é a competência desses poderes para decidir sobre esses o quê e como?

Mas não se trata apenas do o quê e como proibir mas, principalmente do o quê e como promover. Considerando o lado obscuro das decisões que essas instâncias adotam em relação à promoção da cultura, ele se pergunta: quem tem o poder de definir os modelos de cultura a serem valorizados numa sociedade? quem tem o poder de definir o que serve e o que não serve para a população? quem pode legitimamente assumir o papel de intermediário entre a produção cultural e o seu consumo pela população? Este é o problema exposto e analisado no seu livro mais ousado sobre as relações entre o lazer e as esferas da participação política: *Société éducative et pouvoir culturel* (com Nicole Samuel).

É também o seu livro que teve menor repercussão. Não é citado nem mesmo pelos que trabalharam mais próximos a ele. No entanto, neste livro, ele desenvolve uma ideia cara a todo indivíduo envolvido na vida cultural: ele avança a hipótese da criação inevitável de um poder cultural nas sociedades modernas, do qual ele enxergava os primeiros sinais no sistema colegiado que dirige a programação da BBC londrina - um conselho composto de artistas, animadores e representantes das instituições familiares, religiosas, profissionais e políticas, e, mesmo na *Annecy Action Culturelle*

Para Dumazedier, o mundo da cultura e do entretenimento está provocando a continuidade do movimento de repartição do poder político. Este vem se fragmentando desde o século XVII na Inglaterra e precisará no futuro aceitar mais uma divisão, com a

emergência do que ele chama de poder cultural. Infelizmente – e talvez nem fosse legítimo esperar – ele pouco abordou sobre o formato e a dinâmica desse poder. Do seu texto, depreende-se apenas que esse poder deveria ser representativo das mais diferentes esferas de poder público e privado, com e sem fins lucrativos. Caberia a esse poder definir a pauta bem como a provisão e a destinação dos recursos para a cultura.

Ele tinha certamente consciência de o quanto era prematura e complicada essa ideia, mas também de o quanto era importante e inevitável; e que deveria ser retomada um dia. Tudo isso ele exprimiu ao final do livro, numa pequena frase que pode constituir uma epígrafe: *“le pouvoir culturel, comme tout autre pouvoir, avant d’être le produit novateur d’une révolution triomphante, est le produit incertain d’une revendication militante”* (1976, p. 274).⁹

A autoformação

O tema da autoformação é transversal em toda a vida e obra de Dumazedier. Se seus admiradores o consideram visionário pelas suas reflexões sobre o poder cultural, muito mais talvez ele o seja merecedor pela sua previsão sobre o futuro da autoformação na educação.

Suas reflexões sobre a autoformação nascem, como se viu, durante a Resistência. O tema se fez presente em todas as suas obras, mas, aparentemente, ele reservou o final de sua vida para arredondar suas reflexões sobre o tema. Dois autores são especialmente importantes como interlocutores.

Em primeiro lugar, Ivan Illich (1985), para quem a instituição escolar teria chegado ao seu limite e que propõe literalmente o fim da escola. A ideia de Illich para ele era importante não por advogar o fim da escola, o que ele achava utópico, mas por mostrar que a sociedade precisava assumir, em todas as suas esferas, o papel da escola. No dia em que todas as instituições forem escola, não precisará mais haver *uma* escola.

Em segundo lugar, Bernard Charlot (1999), que pesquisou a aprendizagem do ponto de vista dos próprios alunos e não a partir de expectativas abstratas das autoridades escolares. Deste autor, ele extrai a premissa central: o atual modelo escolar somente funciona para alguns poucos alunos (mais ou menos a quarta parte). Os demais dividem-se entre os interessados no cartão de visitas que supostamente o diploma oferece e o desinteresse completo que leva à evasão. O que não significa fracasso escolar. Significa apenas que as estratégias de aprendizagem dos restantes três quartos de alunos passam longe da escola. Acontece em cursos rápidos, às vezes profissionalizantes, quase sempre dentro do emprego, ou, simplesmente, como se diz, na vida!

Como bem notou Richard (2002), sua confiança no futuro da autoformação vinha

⁹ O poder cultural, como qualquer poder, antes de ser o produto inovador de uma revolução triunfante, é o produto incerto de uma reivindicação militante.

da certeza de que esta era a única alternativa diante do desenvolvimento da sociedade do saber e da incapacidade da escola de dar conta do desafio de transmissão desse saber. Cabe, então, ao indivíduo estabelecer o programa da sua (cada vez mais auto) formação. Foi a razão da sua condenação da família e da televisão: a primeira, para ele, era a responsável pela reprodução cultural; a segunda pelo fato de ser o principal reduto do entretenimento inconsequente.

Foi o tema que marcou o início de sua vida como militante e sociólogo e foi o tema que motivou suas últimas produções, inclusive seu último livro: *Penser l'autoformation: société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*. Lyon: *Chronique Sociale*, 2002.

Neste livro, ele examina o declínio da sociedade pedagógica e a sociedade educativa em gestação. Critica abertamente a sociedade pedagógica que se caracteriza pela obrigação escolar de 10 anos, tempo inadequado para a sociedade do tempo livre que oferece a vida como tempo de formação. A crise do ensino obrigatório se confirma pelo número de pessoas que fracassam na escola de forma clara ou oculta. As pesquisas mostram o número de alunos que creem perder tempo na escola.

Sua reflexão começa pelo distanciamento e mesmo condenação da autodidaxia do século XX. Na verdade, estabelece quatro períodos na evolução da autodidaxia para a autoformação. O primeiro, no final do século XIX, é o da "autodidaxia operária", que não prosperou por falta de maturidade e de ambiente favorável. No segundo momento, este esforço se insere no encontro da ação das organizações culturais populares e a escolarização obrigatória. O terceiro momento, a partir da década de 1960, marca a atualidade da noção de educação permanente e a afirmação do tríptico autonomia, autodocumentação e autoavaliação. Finalmente, o ano 2.000 marca o aumento do tempo livre que ultrapassa o tempo de trabalho e o ideal da formação ao longo de toda a vida.

Sua conclusão geral pode ser assim expressa:

Cette nouvelle exigence éducative tout au long de la vie changera toute la vieille éducation née des petites écoles chrétiennes du XVIIe siècle et centrée sur le rapport entre l'enseignement d'un maître et l'écoute des élèves. Ce modèle est devenu obsolète. Ce n'est pas la fin de l'école comme l'imaginait Ivan Illich dans les années 60-70; c'est une autre école plus orientée vers l'apprentissage d'une autoformation permanente aidée par une formation institutionnelle périodique tout au long de la vie qui est déjà question (2002, p.62)¹⁰

Na autoformação, a figura do educador é mais próxima do atual tutor de Educação à Distância do que do professor, tal como ele é corriqueiramente entendido, como um

¹⁰ Esta nova exigência educativa ao longo da vida inteira mudará toda a velha educação nascida das pequenas escolas cristãs do século XVII e centrada na relação entre o ensino de um professor e a escuta dos alunos. Este modelo tornou-se obsoleto. Não é o fim da escola imaginado por Ivan Illich nos anos 1960-70; o que está em pauta é uma outra escola mais orientada para a aprendizagem de uma autoformação permanente auxiliada por uma formação institucional periódica ao longo da vida inteira. (tradução livre)

especialista. O educador da autoformação é alguém que ensina a aprender, ensina a estudar. O método de treinamento mental volta à cena para auxiliar o indivíduo em processo de autoformação a eleger o seu foco de estudo. Deve auxiliá-lo também a eleger a comunidade mística na qual ele quer se inserir - a bibliografia que ele irá escolher. Isso mesmo: quando o indivíduo elege uma bibliografia, tudo se passa como se ele selecionasse os companheiros para essa aventura espiritual da busca do conhecimento.

A seguir, o sujeito deve aprender a ler. A leitura científica não é igual à leitura de lazer. Nesta, o indivíduo age com a lógica do prazer. Tudo é objeto de interesse, do começo ao fim. Na leitura acadêmica, a lógica é a da produtividade. Ele deve ler o máximo no menor tempo possível. Os métodos tradicionais de fichamento não servem.

Na verdade, não são uma mas três leituras. Começa-se pela leitura crítica. O leitor deve saber pescar no texto seu esqueleto – o problema, o referencial teórico, o referencial metodológico, os resultados e as conclusões. Todo e qualquer texto deve ser lido dessa forma e no mesmo tempo, tenha 20 ou 1.000 páginas. À medida em que as leituras avançam, ele tem condições também de efetuar uma leitura crítica tanto intrínseca (o autor consegue e como esclarecer o problema? Há uma coerência entre as partes?) como extrínseca (que fatos corroboram ou negam o autor? Que teorias propõe outras narrativas? outros autores podem ser cotejados?).

Pode, finalmente, efetuar uma terceira leitura, criativa (que outros problemas ou hipóteses podem ser colocados? o modelo de argumentação do autor não pode servir também para outros problemas?).

A autoformação é uma via a ser seguida não apenas no caminho acadêmico. Ela deve servir para todos os eventos que se colocam como problemas na vida de um indivíduo, de ordem profissional, afetiva, etc. Ele lamentava que significativa parte da população contentava-se com ideias desde preconcebidas até catadas em leitura rápida da imprensa ou da tevê e, pior ainda, da percentagem elevada de franceses que ainda preferia orientar-se nos problemas cotidianos através de horóscopos. Por isso, ele repetia sempre a frase de Condorcet: “o sono da razão cria monstros”.

Para ele, no dia em que a sociedade se descobrir educativa e perceber que essa é a sua vocação, valerá a pena falar como Gaston Bachelard (1996) que a escola não foi feita para a sociedade. A sociedade, sim, é que foi feita para a escola.

Considerações finais

Como se viu, o desafio do lazer é instituir-se na vida dos indivíduos como uma forma de educação baseada no interesse dos mesmos e não como um currículo cuja necessidade abstrata somente atrai uns poucos. Se ele tivesse chegado à temática do lazer através da economia, como Jean Fourastié (1965), estaria preocupado apenas com seu peso na riqueza nacional. Se tivesse chegado através da sociologia do consumo,

como Veblen (1974) estaria preocupado com os tipos de troca que acontecem no lazer. Mas ele chegou através da educação. E este fato é cheio de consequências.

A primeira consequência é que ele chegou à vida acadêmica pela ação e jamais contentou-se em se encerrar na torre de marfim da academia. A segunda é que mexeu no ninho de marimbondos que é o estudo de qualquer tema ligado a prazer. Como já disse o criador da neuroendocrinologia Jean-Didier Vincent (1997), sempre que o prazer está em questão como objeto ou dimensão de um objeto de estudo, a neutralidade científica ainda é mais comprometida do que de hábito. Ele queria dizer com isso que, mais do que nunca, quando o prazer surge em cena, as hipóteses deixam de ser resultados possíveis e dependentes de verificação para tornarem-se verdades quase similares às que existem no plano da fé religiosa, autênticas contas de chegada que o pesquisador não descansará até conseguir comprovar. Para Dumazedier, significou submeter-se ao tiroteio verbal de conservadores de todos os matizes ideológicos, da direita à esquerda, dentro e fora da academia. Ele aceitou, sabendo que boa parte das críticas que recebia não se deviam a algum desvio metodológico mas a um simples desconforto do interlocutor com o tema.

Tornou-se obcecado pela educação no lazer. Se a sociedade devia estar à serviço da escola, por que esse tempo livre duramente arrancado ao trabalho não deve ser colocado a serviço de uma educação baseada no prazer e não da disciplina?

Assim, a autoformação constituiu não só a motivação essencial de seu método de treinamento mental como é uma das razões que explicam uma nuance de seu pensamento que causa até hoje controvérsias na análise de sua obra: a ambiguidade do seu conceito de lazer, visível na diferença que ele sempre estabeleceu entre o lazer e o simples entretenimento. Embora sociologicamente considerasse lazer toda prática do tempo livre que portasse as condições de pessoalidade, hedonismo, liberação de obrigações e desinteresse, quando assumia o referencial educativo, ele, quando tinha como referência a autoformação, considerava apenas as atividades que de alguma forma carregassem um interesse de desenvolvimento pessoal. Ou seja: ora ele considerava lazer toda atividade de tempo livre que preenchesse as condições acima; ora, apenas as atividades nas quais o intuito educativo era transparente e evidente.

Na verdade, é algo semelhante ao que se passa com a noção de hospitalidade, que ora designa um encontro entre alguém que recebe e é recebido, ora apenas o encontro **bem** sucedido. No caso do lazer, é uma ambiguidade que ele, Dumazedier, nunca se preocupou em resolver.

Para ele, tudo se passa como se o lazer trouxesse incorporado em si a missão de educar e desenvolver. Da mesma forma que Mauss (1974) entende a dádiva, o lazer, para ele, também tem as suas leis não-escritas: deve estar a serviço da autoformação e deve transformar o tempo livre em tempo de desenvolvimento pessoal e social. Apenas esta postura seria digna de uma civilização do lazer.

A autoformação é assim elevada à condição de uma espécie de guia da utilização

do tempo livre como lazer. Não por acaso seguiu os passos de Marcel Mauss e também considerou o lazer um fato social total, ou seja, um fato que envolve diferentes perspectivas de análise, além de sua instância social, tendo implicações nos níveis econômico, político, ideológico, demográfico, etc. A ideia de um tempo livre deixado à mercê do mercado lhe era insuportável. Não é por acaso também que ele termina seu relato autobiográfico, já mencionado, com algo mais parecido a uma emocionada profissão de fé:

Enquanto minha saúde permitir, serei um resistente apaixonado contra esta confusão que produz, no tempo liberado do trabalho, a ilusão liberal. Tanto pior que as leis permitem esta confusão. A imagem de Antígona se batendo sem trégua em nome de leis não-escritas, superiores, esta imagem não me abandonará jamais (1996).

Apesar de tudo, o fato de ter sido um estudioso do lazer redundou em diversos preconceitos contra ele e sua obra. Entre os pesquisadores brasileiros, ele enfrentou um duplo preconceito, sendo frequentemente tido como conservador e funcionalista, ambos os termos tomados em suas formas mais pejorativas. Conservador é designação normalmente associada a outra ainda mais pejorativa, de reacionário. Já funcionalista, no preconceito, significa ausência de pensamento crítico sobre a sociedade e interesse apenas no seu funcionamento.

Ele nunca se ocupou dessas críticas, considerando-os simples preconceitos ou resultado de leitura apressada ou, ainda, simples falta de conhecimento sobre sua obra. Nada ali justifica tais preconceitos. Ele sempre se considerou um pensador de esquerda, ainda que, desde as revelações de Krushev sobre Stalin, em 1956, ele tivesse rompido com o Partido Comunista e marcasse uma distância de todo pensamento radical, como de resto o fez a maior parte da esquerda francesa e mesmo europeia. O fato de se referir às ilusões voluntaristas e/ou fatalistas de parte da esquerda francesa mais radical como, repetindo Raymond Aron (1980), o ópio dos intelectuais, talvez lhe tenha rendido algumas pechas adicionais.

Mesmo na França o tema do lazer não o ajudou. Embora tenha sido um dos inspiradores do movimento francês de animação sociocultural, nunca conseguiu impor a sua noção de lazer educativo diante de membros do movimento que torciam o nariz diante de qualquer aproximação entre os conceitos de lazer e cultura. Tal como ocorre aqui, é usual chamar de lazer toda atividade cultural informal, reservando à denominação cultura as atividades eruditas mais "sérias" como teatro, artes plásticas, etc. O próprio SESC, onde ele atuou como consultor, vem dando mais ênfase à palavra cultura do que a lazer.

Quando de sua última estada no Brasil, em 1996, eu lhe pedi para fazer um balanço da repercussão de sua obra. Depois percebi quão infeliz é essa questão, a ser posta a terceiros nunca ao próprio autor. Ele, contudo, não fugiu à pergunta e num tom

despido de emoção, ainda que marcado por um leve toque de melancolia, respondeu-me: “meus contemporâneos Touraine, Ballandier, Bourdieu, etc. me ignoram; não me citam nunca; na geração seguinte, há nomes como Pronovost, Roger Sue, Lalive d’Épinay, inclusive você, que trabalham em cima de minha obra e a divulgam e criticam; as novas gerações... quem sabe quais serão as novas modas?”.

Sem dúvida, foi uma afirmação modesta. Ainda em vida, viu seu nome incluído na galeria dos grandes sociólogos franceses Duvignaud (1970), ao lado de Marcel Mauss, Georges Gurvitch, Claude Lévi-Strauss, Pierre Bourdieu, Georges Friedman, Pierre Naville, Alain Touraine, Claude Lefort, Balandier, Henri Lefevre, Jean Baudrillard, entre outros. Não é pouco!

REFERÊNCIAS

ALINSKI, Saul. **Rules for Radicals: a pragmatic primer for realistic radicals**. New York: Random House, 1971. Traduzido para o francês como *Manuel de l’animateur social*¹¹. Paris: Seuil, 1976.

ARON, Raymond. **O ópio dos intelectuais**. Brasília: Editora da UNB, 1980.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BELL, Daniel. **O Advento da Sociedade Pós-Industrial**. São Paulo: Cultrix, 1974.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Editorial Vega, 1978.

CHARLOT, Bernard. **Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue**. Paris: Anthropos, 1999.

DE GRAZIA, Sebastien. **Of Time, Work, and Leisure**. New York: The 20^o Century Fund, 1962.

DUMAZEDIER, Joffre. **Itineraire bio-psicho-sociologique d’un chercheur**. Texto xerocopiado. 1996.

_____(com SAMUEL, Nicole). **Société éducative et pouvoir culturel**. Paris: Seuil, 1976.

_____**Penser l’autoformation: société d’aujourd’hui et pratiques d’autoformation**. Lyon:

¹¹ Disponível na íntegra em <http://capsurlindependance.quebec/wp-content/uploads/2010/06/Manuel-de-lanimateur-social.pdf>

Chronique sociale, 2002.

_____. **Bibliothèque de jeune**. Paris: Seuil, 1945.

_____. **Vers une civilisation du loisir?** Paris: Seuil, 1962.

_____. (com HASSENDORFER, Jacques) **Éléments pour une sociologie de la diffusion du livre**. Paris: Biblio de France, 1962.

_____. (com RIPERT, Aline) **Loisir et culture**. Paris: Seuil, 1966.

_____. (com IMBERT, Maurice) **Espace et loisir dans la société française d'hier et de demain**. 2 vols. Paris: CRU, 1967

_____. (et al.) **L'école et l'éducation permanente**. Paris: UNESCO, 1972.

_____. **Sociologie empirique du loisir**: critique et . contre-critique de la civilisation du loisir, Paris : Seuil, 1974. 269 p.

_____. (Com CARISSE, Colette) **Les femmes innovatrices**: problèmes post-industriels d'une Amérique francophone, le Québec, Paris: Seuil, 1975. 288 p.

_____. (com SAMUEL, Nicole) **Société éducative et pouvoir culturel**. Paris: Seuil, 1976.

_____. **Révolution culturelle du temps libre**. Paris: Méridiens Klincksieck, 1988.

_____. (com FEILLET, Raymonde) **Pratique sportive et résistance au vieillissement**. Paris: L'Harmattan, 2000.

_____. **Pour une sociologie de l'autoformation permanente**. Lyon : Voies Livres, 1993. 28 p.

_____. (com DONFUT, Éric. **La leçon de Condorcet, Une conception de l'éducation pour tous nécessaire à une République**. Paris: L'Harmattan, 1994.

_____. (com LE MEUR, Georges). **Nouveaux autodidactes**. Lyon: Chronique Social, 1998.

_____. **Penser l'autoformation** : société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation. Lyon: Chronique sociale, 2002.

_____. **Nos lettres tissent un chemin**. Paris: L'Harmattan, 2007 (obra póstuma organizada por Marie-Odile de Gisors).

- _____. **Lazer e cultura popular** (trad. de Vers une civilization du loisir?) São Paulo: Perspectiva, 1973.
- _____. **Sociologia empírica do lazer** (trad.de Sociologie empirique du loisir). São Paulo: Perspectiva, 1979.
- _____. **A revolução cultural do tempo livre** (trad. de La révolution culturelle du temps libre). São Paulo: Studio Nobel, 1996.
- _____. **Questionamento teórico do lazer**. Porto Alegre: PUC, 1976.
- _____. **Teoria sociológica da decisão**. São Paulo: São Paulo: SESC, 1978.
- _____. **Valores e conteúdos culturais do lazer**: São Paulo: SESC, 1980.
- DURKHEIM, Émile. **Le suicide**. Paris: Alcan, 1897.
- DUVIGNAUD, Jean. **Fêtes et civilisations**. Paris: Weber, 1974.
- _____. **Anthologie des sociologues français contemporains**. Paris: PUF, 1970.
- FRIEDMANN, Georges. **O trabalho em migalhas**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- FOURASTIÉ, Jean. **Les 40 000 heures**. Paris: Gonthier-Laffont, 1965.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- KHAN, Herman. **The future of the corporation**. Nova Iorque: Mason & Lipscomb, 1974.
- LANFANT, Marie-Françoise. **Les théories du loisir**. Paris: PUF, 1972.
- LAZARSELD, Paul e BOUDON, Raymond. **On Social Research and Its Language**. Chicago: Chicago University Press, 1993.
- LEFEBVRE, Henri. **Critique de la Vie quotidienne**. Paris: Ed. L'Arche, 1961.
- NAVILLE, Pierre; FRIEDMANN, Georges. **Traité de sociologie du travail**. Paris: Éditions Armand Colin, 1961.
- MAGNANE, Georges. **Sociologia do esporte**. São Paulo: Perspectiva, 1969.
- MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**. São Paulo: LTC, 1999.
- MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In : _____ **Sociologia e Antropologia**. v. II. São Paulo : Edusp, 1974

PUJOL, Geneviève. **Profession**: animateur. Paris : Privat, 1989.

RICHARD, Étienne. Dumazedier et l'autoformation. **Revue Française de Pédagogie**, v.145, n. 1, p.122-3, 2002.

RIESMAN, David. **A multidão solitária**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

VEBLEN, Thorstein. **A Teoria da Classe Ociosa – Um estudo econômico das instituições**. São Paulo: Atica, 1974.

VAN GENNEP, Arnold. **Os ritos de passagem**. Petrópolis: Vozes, 2011.

VINCENT, Jean-Didier. **A carne e o diabo**. Lisboa: Europa-América, 1997.

Endereço para correspondência

Rua Doutor Renato Paes de Barros, 56 – Ap.162
04530-000 – São Paulo – SP - Brasil

Recebido em:
24/02/2016

Aprovado em:
10/04/2016