



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

educreal@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do

Sul

Brasil

Stebbins, Robert A.

Educação para a Autorrealização: processo e contexto

Educação & Realidade, vol. 41, núm. 3, julio-septiembre, 2016, pp. 873-888

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317246239014>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Educação para a Autorrealização: processo e contexto

Robert A. Stebbins¹

¹Universidade de Calgary, Calgary, Alberta – Canadá

RESUMO – Educação para a Autorrealização: processo e contexto. A educação obtida através de atividades de lazer desempenha um papel central em nossa busca por autorrealização, seja a atividade de lazer um projeto ou uma ocupação séria. Depois de discutir a perspectiva do lazer sério, a educação formal e informal é explorada por sua contribuição especial para promover a realização, definida como o desenvolvimento de gostos, talentos e potencial pessoais. São discutidos diversos conceitos-chave que marcam a caminhada rumo à realização: trajetória de vida, processo, educação pelo lazer, educação de adultos, aprendizagem autodirigida e experiência. As maneiras como a educação adquirida como saberes prévios é aplicada constitui uma etapa fundamental para encontrar a autorrealização em uma atividade. O papel da internet e da tecnologia digital também é examinado. Palavras-chave: **Educação. Lazer. Autorrealização. Aprendizagem Autodirigida.**

ABSTRACT – Education for Self-Fulfillment: process and context. Education gained through leisure activities plays a central role in our search for self-fulfillment, be the leisure activity a project or a serious pursuit. After discussing the serious leisure perspective, education, both formal and informal, is explored for its special contribution to fostering fulfillment, defined as the realization of personal tastes, talents, and potential. Several key concepts marking the road to fulfillment are discussed: life course, process, leisure education, adult education, self-directed learning, and experience. The ways that acquired education as background knowledge is applied constitute a crucial step in finding self-fulfillment in an activity. The role of Internet and digital technology is also examined.

Keywords: **Education. Leisure. Self-Fulfillment. Self-Directed Learning.**

Introdução

A autorrealização é o processo de se realizar por intermédio de esforço e alcance sustentado do seu próprio potencial, talentos e gostos. Esta realização encontra-se mais profundamente no que será descrito brevemente como lazer sério e trabalho motivado, ou as ocupações sérias. A autorrealização também é possível no lazer baseado em projetos, mas aí é significativamente mais superficial do que nas ocupações sérias de longo prazo com suas atrativas carreiras de envolvimento.

A educação desempenha um papel central na autorrealização, seja a atividade um projeto ou uma ocupação séria. O objetivo deste artigo é examinar este papel tanto em seus aspectos formais como informais, pois orienta as ocupações sérias. Os limites de espaço impedem um tratamento equivalente dos projetos de lazer, cuja importância é evidente em Stebbins (2005; 2014a). Porém, antes de discutir a educação no lazer, devemos considerar os rudimentos da perspectiva do lazer sério (PLS).

Perspectiva do Lazer Sério

No âmbito da PLS, lazer é definido como uma atividade não forçada, enquadrada contextualmente e desempenhada durante o tempo livre que as pessoas querem fazer e, usando suas habilidades e recursos, realmente o fazem de maneira prazerosa ou enriquecedora (ou ambas) (esta, a definição mais recente, é oriunda de Stebbins, 2012). Mais especificamente, o lazer sério, o eventual e o baseado em projeto constituem o embasamento desta Perspectiva. Tanto quanto sabemos no campo interdisciplinar dos estudos do lazer, estas três formas em conjunto abrangem todas as atividades de lazer. A PLS é, assim, o marco teórico que sintetiza três formas principais de lazer mostrando, ao mesmo tempo, suas características distintas, suas semelhanças e suas inter-relações. Mais precisamente, a perspectiva do lazer sério oferece uma classificação e uma explicação de todas as atividades e experiências de lazer, pois ambas se enquadram nas condições psicológicas, sociais, culturais, geográficas e históricas em que cada atividade e experiência associada ocorre.

No espírito da extensa exploração que embasa a Perspectiva, suas três formas aí consideradas em conjunto não são concebidas como abrangendo todas as atividades de lazer possíveis (em comparação com todas as conhecidas), pois uma ou mais formas novas, ou formas existentes substancialmente modificadas, poderiam ser descobertas. Mais de 40 anos de pesquisa e trabalho teórico sobre lazer em nome da Perspectiva levaram ao desenvolvimento de um mapa tipológico do mundo do lazer, cuja versão mais recente está disponível no site da PLS (diagramas em www.seriousleisure.net/). Uma discussão completa deste mapa e das três formas está disponível em Stebbins (2015) e em Elkington e Stebbins (2014).

Três Formas

A forma séria apresenta duas variantes: lazer sério e trabalho motivado. Devido a sua semelhança, irei me referir a eles em conjunto, quando apropriado, como ocupações sérias. O *lazer sério* é o desempenho sistemático de uma atividade amadora, voluntária ou passatempo. É suficientemente substancial, interessante e enriquecedor para que o participante encontre uma carreira nele, adquirindo e expressando uma combinação de suas habilidades, conhecimentos e experiências especiais. Entretanto, esta carreira é vivenciada no tempo livre, durante o qual o indivíduo se aperfeiçoa cada vez mais como amador, praticante de um passatempo ou voluntário. Pode ser necessário perseverar quando, por exemplo, o domínio de uma habilidade ou de uma ideia for difícil. E como é possível haver declínio nestas atividades (por exemplo, atletas que passaram do auge), o declínio também pode ser parte deste tipo de carreira.

O *trabalho motivado* é a atividade em que os participantes sentem uma devoção poderosa ou uma conexão forte e positiva com uma ocupação da qual de orgulham de exercer (o trabalho motivado foi primeiramente discutido em Stebbins, 2014b, p. 73-75 e agora elaborado em Stebbins, 2014a). Em um trabalho como esse, o senso de carreira e de realização é elevado e a atividade central é dotada de uma atração tão intensa que a linha entre este trabalho e o lazer é virtualmente apagada. Assim, uma maneira de compreender este nível de atração é encarar o trabalho motivado como lazer sério, com o qual é possível obter sustento total ou parcial. Para evidências sustentando esta proposição, veja o estudo de Walker e Fenton (2013) sobre pesquisadores do lazer produtivo.

Utilizo o termo *carreira* de maneira ampla nesta definição de ocupação séria, com base na elaboração da ideia de *carreira moral* de Goffman (1961, p. 127-128). Estas carreiras estão disponíveis em todos os papéis substanciais e complicados, incluindo especialmente aqueles no trabalho, no lazer, na política, na religião, no trabalho voluntário e nas relações interpessoais (veja também Hewitt, 1991, p. 246; Lindesmith; Strauss; Denzin, 1991, p. 277). O adjetivo *sério* (uma palavra que os respondentes da pesquisa de Stebbins usaram com frequência) incorpora qualidades como seriedade, sinceridade, importância e cuidado. Este adjetivo assinala a importância da atividade amadora, da prática de um passatempo e da carreira voluntária na vida cotidiana dos participantes, em que desempenhar estas três engendra um profundo autoenriquecimento.

O *lazer eventual* é uma atividade imediata, intrinsecamente gratificante, agradável e de relativa curta duração que exige pouco ou nenhum treinamento especial para desfrutar dele (Stebbins, 1997). É fundamentalmente hedônico, em que o engajamento se dá pelo nível significativo de pura diversão ou prazer ali encontrado. Também é o

domicílio classificatório de muito do lazer desviante discutido por Stebbins (1996) e por Rojek (1997). O lazer eventual diferencia-se do lazer sério por seis características deste último (apresentadas brevemente).

O *lazer baseado em projeto* é uma iniciativa criativa de curto prazo, moderadamente complicada, desenvolvida uma vez ou ocasionalmente, embora infrequente, realizada no tempo livre (Stebbins, 2005). Requer considerável planejamento, esforço e, às vezes, habilidade ou conhecimento, mas não é nem lazer sério nem atividade com intenção de se desdobrar como tal. Tampouco é lazer eventual. O adjetivo *ocasional* descreve iniciativas com largos intervalos de tempo para ocorrências regulares como festivais de arte, eventos esportivos, feriados religiosos, aniversários individuais ou feriados nacionais. O adjetivo *criativo* indica que a iniciativa resulta em algo novo ou diferente, demonstrando imaginação e, possivelmente, habilidade ou conhecimento de rotina. Embora a maioria dos projetos pareça ser continuamente desempenhada até que seja concluída, é concebível que alguns possam ser interrompidos por diversas semanas, meses ou até mesmo anos.

Qualidades Diferenciadoras

O lazer sério é bem definido e, com isso, diferenciado do lazer ocasional e do baseado em projeto por seis qualidades distintas (Stebbins, 2015). Uma é a necessidade ocasional de *perseverar*. É claro que alguns sentimentos positivos sobre a atividade são oriundos de manter-se nela contra tudo e contra todos, mesmo na adversidade. Uma segunda qualidade é encontrar uma *carreira* de lazer (não-trabalho) no papel de lazer sério. As carreiras no lazer sério comumente embasam-se em uma terceira qualidade: *esforço* pessoal significativo baseado em conhecimento, treinamento, experiência e/ou habilidade especialmente adquiridos. Em quarto lugar, até o momento foram identificados diversos *benefícios duráveis*, ou resultados amplos do lazer sério, principalmente por meio de pesquisa sobre amadores. São eles: autodesenvolvimento, autoenriquecimento, autoexpressão, regeneração ou renovação do eu, sentimentos de realização, aperfeiçoamento da autoimagem, interação e pertencimento social, e produtos físicos duradouros da atividade (como uma pintura, um artigo científico, uma peça de mobília). A autogratificação, combinação de diversão superficial e de realização profunda, é um benefício adicional e também um dos principais benefícios do lazer ocasional; a diversão, entretanto, domina. Destes benefícios, a autorrealização – realizar-se ou ter alcançado ao máximo seus dons e caráter, seu potencial – é o mais poderoso. Uma quinta qualidade do lazer sério é o *etos singular* que se desenvolve, sendo um de seus componentes centrais um mundo social especial onde os participantes possam alcançar seus interesses de tempo livre. Unruh (1980, p. 277) desenvolveu a seguinte definição:

Um *mundo social* deve ser encarado como uma unidade de organização social cujo caráter é difuso e amorfo. Geralmente maior do que grupos ou organizações, os mundos sociais não são necessariamente definidos por limites formais, listas de associados ou território espacial. [...] Um mundo social deve ser encarado como uma constelação internamente reconhecível de atores, organizações, eventos e práticas que coalesceram em uma esfera percebida de interesse e envolvimento para os participantes. Caracteristicamente, um mundo social carece de uma estrutura de autoridade centralizada poderosa e é delimitado por [...] uma comunicação eficaz e não por território nem associação de grupo formal.

A sexta qualidade circula em torno dos cinco anteriores: os participantes do lazer sério tendem a *identificar-se* fortemente com suas ocupações escolhidas. Em comparação, o lazer ocasional é demasiado fugaz, mundano e lugar-comum para que a maioria das pessoas encontre aí uma identidade distinta.

Educação

Para as finalidades deste artigo, a educação é definida amplamente como o processo de desenvolvimento de poderes mentais ou físicos, se não ambos, pois este processo conduz à formação do caráter ou de um de seus aspectos. A educação deste tipo pode ser formal; é oferecida e recebida em programas instrutivos especialmente projetados que variam em extensão, desde algumas horas (como um curso de educação de adultos sobre canoagem) até muitos anos (como um programa de doutorado em estudos do lazer). Ou a educação pode ser informal; é oferecida e recebida fora destes programas por meio de aconselhamento, acompanhamento, perguntas, treinamento em serviço, orientação (quando conduzida de maneira não formal como um programa organizacional), atividades educacionais autodirigidas (como leitura, escuta, observação) e similares. Hoje em dia muitas pessoas usam a internet como fonte de educação informal, mesmo que haja cursos formais disponíveis aqui.

A educação, formal e informal, pode assentar o alicerce para uma carreira formativa (Stebbins, 2009, p. 68-69). Uma *carreira formativa* é o senso de desenvolvimento pessoal contínuo, positivo do indivíduo na medida em que se desenvola ao longo da vida desta pessoa. É um conceito subjetivo (Stebbins, 1970), sendo a carreira do lazer um componente importante.

Uma *carreira de lazer* é o curso típico, ou passagem, de um tipo de iniciativa de cunho amador, como passatempo ou voluntariado, que leva a pessoa de um papel de lazer possivelmente para um papel de trabalho. O efeito do agenciamento humano na carreira de uma pessoa em uma ocupação séria é evidente em sua aquisição e expressão de uma

combinação das habilidades, conhecimentos e experiências especiais associados com as atividades centrais. Além disso, cada carreira de lazer sério tanto enquadra como é enquadrada pela busca contínua de determinadas gratificações (definidas em Stebbins, 2015, p. 14), uma busca que leva meses ou, em alguns campos, anos antes que o participante consistentemente encontre realização profunda no papel de amador, praticante de um passatempo ou voluntário escolhido ou, às vezes, mais tarde, em uma variedade de trabalho motivado. A carreira de lazer, assim considerada, é, deve estar claro agora, uma fonte importante de motivação para continuar a exercitar a atividade.

No meu entendimento, para a maioria das carreiras formativas, seja baseada no trabalho, no lazer ou em ambos, as pessoas se desenvolvem através da educação formal e informal. Certamente é difícil imaginar um tipo de trabalho motivado ou de lazer sério cuja preparação poderia ser apenas formal. Existem tipos de trabalho e de lazer que alguns entusiastas praticam apenas com educação informal, entre eles colecionar, esporte amador, entretenimento amador, faça-você-mesmo e determinados negócios do modo dedicado.

Trajetória de Vida

Diferentemente da carreira, vinculada como é a determinados papéis e ocupações sérias, a trajetória de vida é muito mais ampla, abrangendo diversos papéis que evoluem, entrelaçam-se e são assumidos ou abandonados ao longo da vida de alguém (Bush; Simmons, 1990). Além disso, a trajetória de vida, quando encarada sociologicamente, centra-se em papéis classificados por idade e em efeitos geracionais. Assim, tem uma dimensão histórica, bem como vínculos com a estrutura social com base no status associado a cada papel. Por exemplo, Fisher, Day e Collier (1998) observam que a idade avançada é singularmente caracterizada por *geratividade*, o que inclui assumir a responsabilidade de cuidar dos outros conforme os papéis como pai/mãe, cônjuge, amigo e avô/avó. Quando não é percebido como obrigação pessoal, este cuidado pode levar à realização em um papel de lazer. De todas as faixas etárias que compõem a trajetória de vida, a terceira idade – ou aquele período da vida entre os 50 e os 75 anos (também conhecido como *idoso jovem* ou *aposentadoria ativa*) – oferece a oportunidade mais rica para encontrar a realização (Laslett, 1994). Brooks (2007) e Wuthnow (2007), em comparação, discutem a ainda pouco compreendida *geração nem-nem*, ou aquele período depois da adolescência e antes da idade adulta (entre os 18 e os 35 anos) durante o qual as pessoas nesta categoria comumente vivem em um estado de incerteza com respeito ao casamento, ao trabalho, à educação, à família e, muito possivelmente, até mesmo o lazer.

A trajetória de vida também é mais ampla do que a ideia relacionada de ciclo de vida da família, pois este está limitado a assuntos familiares. Adicionalmente, o ciclo de vida da família, embora tão cronológico

como a carreira e a trajetória de vida, não é, entretanto, essencialmente processual. Processo é uma série contínua de ações, eventos e mudanças, sendo que nas ciências sociais inclui a suposição de que estas ações e outras similares emergem de – ou são influenciadas por – cada uma de maneira contínua. Além disso, esta influência pode ter componentes passados (retrospectivos), presentes (immediatos) e futuros (prospectivos). O ciclo de vida, por outro lado, refere-se a fatias de tempo historicamente organizadas, distintas, chamadas frequentemente de fases e, em cada uma, eventos e ações são tipicamente tratados como estáticos. O estudo clássico do lazer e do ciclo de vida da família é aquele de Rohna e Robert Rapoport (1975). Resumidamente, a trajetória de vida tem uma orientação especial para lazer e processo social.

Por que o Processo é Importante?

A resposta mais óbvia a esta pergunta é que a vida social humana é, em uma parcela significativa, processual e que uma explicação científica completa desta vida deve necessariamente incluir este aspecto seu. Mais sutilmente, entretanto, é o fato que as carreiras e a trajetória de vida, como processos, são importantes porque constituem robustas forças motivacionais. O agenciamento não é apenas uma fonte principal de ação pessoal, também é o processo pelo qual o indivíduo realiza essa ação. Por exemplo, tanto sucesso como fracasso em uma carreira muitas vezes motivam as pessoas a tentarem se apoiar no primeiro para alcançar ainda mais sucesso e para fazer o que puderem para evitar o segundo. Conforme afirmam Gert e Tedder (2007), o agenciamento também é uma disposição alcançada envolvendo o engajamento ativo com os *contextos-para-ação* da pessoa. Assim, em relação a sua trajetória de vida, muitas vezes as pessoas querem, por exemplo, harmonizar interesses pessoais e obrigações de papel. Assim, Wearing e Fullagar (1996) concluíram, a partir de seus estudos de mulheres australianas, que, atualmente, algumas delas estão modificando papéis tradicionais de família para se colocarem em uma posição de praticar atividades não tradicionalmente abertas às mulheres.

Além disso, carreira e trajetória de vida, por força de suas qualidades emergentes, incentivam as pessoas a avaliarem o que aconteceu até certo ponto no tempo em determinada carreira ou durante sua vida. A *revisão de vida* (Butler, 1963), tida como comum entre os idosos, exemplifica a avaliação da variedade da trajetória de vida. Envolve retornar às experiências passadas e aos conflitos não resolvidos para fazer novas interpretações de ambos, sendo o objetivo reintegrá-los à vida como era ao se desenrolar. A revisão de vida pode ser conduzida pela escrita de memórias, entre outras possibilidades (Stebbins, 2011).

Educação pelo Lazer

As ideias apresentadas acima são consistentes com a definição de educação pelo lazer de Charles Brightbill: “[...] o processo de ajudar *todas* as pessoas a desenvolverem avaliações, interesses, habilidades e *oportunidades* que lhes permitirão usar seu lazer de maneiras pessoalmente gratificantes” (Brightbill, 1961, p. 188). Brightbill escreveu sobre a *educação para o lazer* quando o lazer era uma parte crescente da vida, embora ainda pequena. Entretanto, nosso interesse – e a definição do autor harmoniza-se bem com ele – é mais amplo; a instrução pelo lazer é uma adaptação eficaz à era moderna, parte da educação para o desenvolvimento pessoal em que o lazer desempenha um papel central. A afirmativa supracitada sobre carreira e trajetória de vida atesta isto.

Dada a passagem recém mencionada, penso ser seguro dizer que, se Brightbill estivesse escrevendo hoje, ele discutiria que a educação pelo lazer deveria ser centrada, na sua maior parte, nas ocupações sérias ou nos projetos de lazer, se não em ambos. Particularmente, esta educação consistiria principalmente em divulgar conhecimento sobre a natureza destas duas formas, sobre seus custos e gratificações e sobre como encontrar e participar de atividades de lazer específicas deste tipo. Esta concepção de educação pelo lazer exclui intencionalmente muito do lazer ocasional, com base em que este lazer, hedônico como é, requer pouco ou nenhum treinamento ou incentivo para engajar-se nele e aí divertir-se.

Considerando que o público em geral desconhece enormemente os conceitos de lazer sério e de lazer baseado em projeto, o primeiro objetivo dos educadores para o lazer, os quais podem incluir conselheiros, determinados voluntários e instrutores de sala de aula, assim como pessoas oferecendo aconselhamento informal, é informar seus clientes ou estudantes sobre a natureza e o valor destes dois. Esta informação é importante para qualquer um que procure por um estilo de vida com lazer ótimo. Mais especificamente, esta educação deveria ser composta de instrução sobre a natureza do lazer sério e do lazer baseado em projeto, as gratificações (e custos) gerais desta atividade, a possibilidade de encontrar uma carreira de lazer no primeiro, e a diversidade de vantagens sociais e psicológicas que podem se acumular para a pessoa que pratica qualquer um deles (como identidade especial, rotina e estilo de vida atraentes, pertencimento organizacional, interesse central da vida, associação em um mundo social). Além disso, algumas pessoas necessitarão de aconselhamento sobre como iniciar as ocupações de seu interesse.

Em outra publicação, eu e outros colaboradores fornecemos informações sobre como fazer isto na América do Norte (Stebbins, 1998; Olson, 2006; Leitner; Leitner, 1994), o que, contudo, às vezes pode ser inapropriado para outras partes do mundo. Assim, para orientar as pessoas com quem estão trabalhando, os educadores do lazer fora da Amé-

rica do Norte podem ter que coletar informações sobre como começar que sejam específicas para seu país e comunidade local. Em todos os lugares, a educação pelo lazer culturalmente sensível pode ajudar a assegurar a passagem tranquila para o quê, para a maioria das pessoas, é território não mapeado: o mundo do tempo livre enriquecedor (veja Cohen-Gewerc; Stebbins, 2007).

Educação de Adultos

Como já examinei em detalhes a ligação entre educação de adultos e lazer em outra publicação (Stebbins, 2001), necessitamos aqui apenas considerar, em termos amplos, esta ligação. Isto definirá o cenário para uma discussão mais longa sobre aprendizagem duradoura e PLS. Usaremos como guia a definição de educação de adultos preparada pela UNESCO (1977, p. 2):

A educação de adultos é todo o conjunto de processos educacionais organizados, independente do conteúdo, nível e método, seja formal ou de outra forma, prolongando ou substituindo a educação inicial nas escolas, nas faculdades e nas universidades, bem como o estágio, por meio do qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade à qual pertencem desenvolvem suas habilidades, aperfeiçoam suas qualificações técnicas ou profissionais ou as orientam para uma nova direção e suscitam mudanças em suas atitudes ou comportamento na dupla perspectiva do completo desenvolvimento e da participação pessoal em desenvolvimento social, econômico e cultural equilibrado e independente.

A aprendizagem – especificamente a aprendizagem de adultos – é o objeto destes processos educacionais. A *educação continuada* muitas vezes refere-se aos mesmos processos, embora a ideia usualmente tenha a conotação de prolongar a educação de alguém além da educação inicial realizada como preparação para um papel no trabalho (Jarvis, 1995, p. 29).

Em geral, e em harmonia com a ênfase na educação pelo lazer, a educação de adultos, na sua maioria, enfoca as ocupações sérias ao invés do lazer ocasional. Esta educação também pode ser empreendida como um projeto de lazer (como um curso de curta duração sobre preparação de genealogia antes de tentar elaborar a sua própria). Nas ocupações sérias, os amadores em muitas artes e campos científicos, por exemplo, aproveitam cursos de educação de adultos, e nas artes até mesmo programas inteiros, que aperfeiçoam a aprendizagem de sua paixão de tempo livre. O mesmo pode ser dito para a maioria dos esportes amadores individuais (como golfe, tênis e frescobol). Contudo, se examinarmos todos os programas educacionais de adultos disponíveis na cidade norte-americana típica, fica claro que ignoram algumas ati-

vidades amadoras (como handball, rodeio, levantamento de peso, além de corrida automobilística e motociclística e virtualmente todas as artes do entretenimento, Stebbins, 2001).

A educação de adultos também é, com exceção de colecionar, uma via importante para aprender um passatempo. Uma larga variedade de atividades preenche a grande quantidade de catálogos de educação de adultos na América do Norte, incluindo confeitoria, decoração, faça-você-mesmo, criação e reprodução de animais e vários ofícios manuais (para uma discussão dos muitos passatempos diferentes, veja Stebbins, 1998, Capítulo 3). O mesmo é verdadeiro para participação em atividades, incluindo paixões como o mergulho submarino, esqui na modalidade *cross-country*, coleta de cogumelos e dança de salão, bem como algumas atividades, esportes e jogos de passatempo (como *bridge*, orientação no campo e artes marciais). Por outro lado, os passatempos relacionados às ciências humanas e sociais são adquiridos com maior frequência puramente por auto-orientação, principalmente pela leitura. Mas aqui, também, encontramos exceções, como nos cursos de interesse geral oferecidos sobre determinadas artes, culturas, filosofias e histórias. De fato, o ensino de línguas é um dos pilares da educação de adultos.

Os cursos de educação de adultos relacionados ao voluntariado concentram-se majoritariamente em áreas como levantamento de fundos, contabilidade e guarda-livros, além de gerenciamento e recrutamento de voluntários. Na medida em que os voluntários de lazer sério são envolvidos nestas áreas, existe maior probabilidade de se interessarem por cursos sobre elas. Muitos voluntários de carreira dedicam-se a outras tarefas, que aprendem fora do marco da educação de adultos. Isto é, o grupo (clube, sociedade, associação, organização) em que atuam fornece a educação básica que necessitam aprender mais enquanto estão no trabalho.

O fato de que os passatempos relacionados às ciências humanas e sociais são a única forma de lazer sério em que aprender é uma finalidade em si está de acordo com a distinção de Houle (1961) entre os motivos orientados pela aprendizagem e orientados por objetivos para praticar a educação de adultos. Em comparação, amadores, voluntários e outros praticantes de passatempos usam a aprendizagem educacional como um meio para determinadas finalidades de lazer, como produzir arte, praticar esportes, colecionar objetos ou ajudar os outros. Às vezes, ambos os tipos de participantes inscrevem-se no mesmo curso, um padrão que pode ser especialmente comum em ciências. Assim, alguns estudantes em um curso de astronomia para adultos podem ser praticantes de passatempos relacionados às ciências humanas e sociais, enquanto outros lá estão para aprender sobre o céu como embasamento para suas pesquisas.

Jones e Symon (2001) fazem uma distinção similar em sua exploração das implicações desta diferença para a política governamental na

Grã-Bretanha. Observam que a educação de adultos e a aprendizagem duradoura oferecem recursos orientados para a aprendizagem séria para seis grupos especiais: desempregados, não remunerados (voluntários), pessoas idosas, mulheres, *trabalhadores de portfólio* (trabalham em muitos empregos diferentes ao longo da vida) e pessoas com deficiência. O lazer sério oferece uma carreira envolvente e enriquecedora para estes grupos, algo que alguns de seus membros já tinham no trabalho e outros nunca tiveram. A política governamental contemporânea na Grã-Bretanha (e, gostaria de acrescentar, muito provavelmente em todos os demais países ocidentais) tende a ignorar a existência do lazer sério e suas implicações para a realização pessoal, a qualidade de vida e o bem-estar.

O lazer baseado em projeto descreve o que as pessoas estão fazendo quando frequentam um ou alguns cursos, sem nenhuma intenção de maior envolvimento com o assunto estudado. Muitas pessoas participaram de algum curso de educação para adultos sobre, por exemplo, astronomia, apreciação de música ou em um gênero de história simplesmente pela pura satisfação de aprender algo interessante nestas áreas. Tendo aprendido o que decidiram aprender, encaram este *projeto* como concluído, talvez então rumando para outro projeto.

Aprendizagem Autodirigida

Roberson (2005) observa as diferenças fundamentais entre a educação de adultos e a aprendizagem autodirigida e então conecta a segunda com o lazer sério. Baseando-se em uma conceituação anterior de Lambdin (1997), diz que “[...] a aprendizagem autodirigida é aprendizagem intencional e autoplanejada em que o indivíduo está claramente no controle do processo” (Roberson, 2005, p. 205). Esta aprendizagem pode ser formal (aqui seria sinônimo de educação de adultos), porém, mais frequentemente, é informal. Uma condição importante é o agenciamento, o aprendiz controla o começo, a direção e o término da experiência de aprendizagem. Tanto a educação de adultos como a aprendizagem autodirigida são tipos de *aprendizagem duradoura*. Esta última é uma ideia mais ampla do que as duas primeiras, resumidas por Selman e colaboradores (1998, p. 21) como aprendizagem feita ao longo da vida de alguém, “[...] do berço ao túmulo”.

Roberson (2005) descobriu que sua amostra de idosos norte-americanos rurais (no estado da Geórgia) levava a sério seu aprendizado, pois assumia papéis como amadores, praticantes de passatempos ou voluntários. Ao mesmo tempo, os respondentes também diziam ter *apreciado* ou *se divertido* nestas experiências de aprendizagem. Roberson disse que eram *divertidos* quando se envolviam nelas. De fato, seus achados pareceriam emprestar um peso empírico à importância da recompensa da autogratificação, em que os participantes encontram uma combinação de diversão superficial e profunda autorrealização.

Aplicação

A educação – formal ou informal, de adultos ou autodirigida – fornece os saberes prévios necessários para buscar uma carreira formativa. Em algumas carreiras deste tipo, este conhecimento é diretamente aplicável. Assim, a engenheira que aprendeu como projetar uma ponte aplica o que lhe foi ensinado, quando chamada a fazê-lo. O médico, tendo aprendido na Faculdade de Medicina como diagnosticar o resfriado comum, usa este conhecimento com os pacientes que apresentam sintomas apropriados. Um escritor por passatempo, com um curso ou dois sobre escrita criativa debaixo do braço, agora está pronto para aplicar o que aprendeu lá ao escrever um poema ou um conto.

Ainda existem os trabalhadores motivados e os participantes do lazer sério (amadores, praticantes de passatempo) que devem aprender mais como usar o conhecimento que adquiriram. Para algumas destas pessoas, isto inclui o desenvolvimento de uma ou mais habilidades. Em outras palavras, para elas a aplicação inclui praticar, por exemplo, uma tacada de golfe, algumas escalas musicais, determinadas pinceladas com uma caneta de caligrafia ou o truque de mão necessário para uma mágica. Outros precisam de uma aprendizagem preparatória especial, ao contrário da aprendizagem prévia adquirida com a educação formal e informal. A aprendizagem preparatória é exemplificada ao decorar as falas de um papel em uma peça de teatro, o traçado de uma corrida de maratona, as responsabilidades de um cargo voluntário ou as regras de *contract bridge*. Assim como a aquisição de habilidades, esta preparação é exigida em determinados tipos de trabalho motivado e do lazer sério.

Experiência

Um dos pontos fortes do conceito de carreira formativa é que mantém um lugar para a experiência em atividades dedicadas e de lazer sério. Ganhar experiência nestas atividades toma tempo; ou seja, vem com a aplicação repetida da habilidade, da educação e do conhecimento preparatório. Muitas vezes meus respondentes nos diversos estudos de lazer sério e trabalho motivado que conduzi ao longo dos anos falaram sobre a importância de ter experiência no que faziam. Para eles, maior experiência traduzia-se em uma prática tanto das atividades centrais como das periféricas de seu trabalho ou lazer com mais tranquilidade, menos problemática, mais eficiente do que seria possível com menos experiência. Em outras palavras, a experiência elevava a positividade de sua participação nestes dois domínios.

Mas a experiência consiste em quê, detalhadamente? Consiste na familiaridade com as circunstâncias e situações usuais ou típicas em que as atividades centrais são praticadas, levando a um julgamento cada vez mais refinado de como exercer aquelas atividades (Stebbins, 2014c). A experiência, em si, é um tipo de conhecimento obtido como

se fosse no trabalho e, como tal, difere dos saberes prévios e preparatórios. Algumas experiências resultam da observação e da reflexão retrospectiva consciente (por exemplo, análises póstumas de um concerto, jogo, discurso), enquanto outras experiências são obtidas subconscientemente e expressas nos ajustes sutis que os participantes experientes fazem automaticamente a determinados sinais ambientais. Como um exemplo deste último, eu, como baixista de jazz, sei pela experiência quando a seção rítmica (geralmente alguma combinação de bateria, baixo, violão e piano) está tocando junto de maneira ótima. Meus anos passados nesta atividade, durante os quais o ritmo às vezes era ótimo e às vezes nem tanto, combinam-se hoje para dizer-me se determinado grupo musical está tocando em bom ritmo e onde está o problema quando, em relação a isto, estão tocando mal. Referente aos esportes, os *movimentos* mais inteligentes de atletas experientes podem ser rastreados, em grande parte, nas sutis lições da experiência passada.

A Internet e a Tecnologia Digital

A internet está relacionada a tudo que abordamos neste artigo. Primeiramente, pode ser uma fonte de conhecimento educacional formal ou informal, como é observado nos cursos *online* (formais) e encyclopédias e *sites* especializados *online* (ambos são informais). A internet é, com certeza, um recurso tremendo para aprendizagem autodirigida, embora os usuários devam saber como diferenciar as fontes confiáveis das não confiáveis. Em segundo lugar, a internet é mais do que um repositório de conhecimento, dado que também permite a prática de determinadas atividades de lazer sério, como palavras cruzadas, pôquer e uma grande variedade de jogos *online* conhecidos apenas no mundo cibرنético (Silverman, 2006, estudou participantes de lazer sério em jogos *online* com múltiplos participantes). Algumas atividades *online* de lazer sério são repletas de implicações morais, como nos clubes de praticantes de passatempo *online* dedicados a revelar a natureza de códigos de proteção e as habilidades para quebrar as senhas (Muñoz, 2006) e aquelas que promovem e facilitam a troca de casais. Terceiro, a internet oferece informações (diferente de educação) sobre o valor prático de buscar uma carreira no trabalho motivado ou no lazer sério. Por exemplo, um químico profissional poderia visitar um *site* para saber mais sobre uma conferência que quer assistir. Uma praticante de um passatempo relacionado às ciências humanas e sociais poderia procurar livros em sua área de interesse ao visitar uma ou mais livrarias *online*.

O mundo digital também é uma fonte tanto de educação formal como informal. Por exemplo, as bases de dados contendo livros e periódicos digitalizados estão disponíveis aos assinantes, sejam organizações e seus membros ou indivíduos não organizados. Alguns *sites* têm bibliotecas digitais compostas de material de interesse aos assinantes ou oferecidas gratuitamente ao público interessado. Uma vasta gama de materiais pode agora ser digitalizada, incluindo texto escrito e im-

presso; desenhos, pinturas e fotografias; música vocal e instrumental; plantas e projetos arquitetônicos; e vídeos e filmes. Por exemplo, pode ser necessário usar este material para concluir uma tarefa formal de um curso universitário ou pode ser necessário na ocupação educacional informal de um trabalhador, praticante de passatempo ou voluntário de carreira.

Conclusões

Pierre Joseph Proudhon, político e jornalista francês do século XIX, resumiu bem. Disse que “[...] a condição principal da qual a vida, a saúde e o vigor dependem é a ação. É pela ação que um organismo desenvolve suas faculdades, aumenta sua energia e alcança a realização de seu destino”. É a *ação* de Proudhon que temos referido como *atividade* ao longo deste artigo. As ocupações sérias – por exemplo, jogar tênis, colecionar selos, dançar balé, praticar botânica amadora, fazer pesquisa voluntária em museus – são atividades. Conseguem gerar uma rica autorrealização, o que as distingue das atividades de lazer ocasional. Além disso, cada atividade geral (tênis, coleção de selos, etc.) tem seu próprio conjunto de atividades centrais: diferentes conjuntos de ações ou etapas inter-relacionadas que devem ser seguidas para alcançar o resultado ou o produto que o participante procura. Como nas atividades gerais, as atividades centrais são buscadas no trabalho, lazer e nas obrigações de não trabalho. Considere alguns exemplos de lazer sério: uma atividade central do esqui alpino é descer encostas cobertas de neve; em marcenaria é dar forma e acabamento à madeira; e no combate voluntário a incêndios é extinguir as chamas e resgatar pessoas. Em cada caso, o participante dá diversos passos inter-relacionados para descer uma montanha, fazer um armário ou salvar alguém com sucesso (Stebbins, 2012).

Aqui, em atividades gerais e centrais, encontra-se o caminho para a autorrealização. Afinal, uma pessoa não consegue viajar por esta estrada com sucesso sem educação, sem aprender como fazer estas atividades. Este artigo mostra como esta aprendizagem ocorre, formalmente e informalmente.

Recebido em 19 de novembro de 2014
Aprovado em 04 de julho de 2015

Tradução do Inglês: Ananyr Porto Fajardo

Referências

- BRIGHTBILL, Charles. **Man and Leisure: A Philosophy of Recreation**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1961.
- BROOKS, David. The Odyssey Years. **The New York Times**, New York, online edition, 9 Oct. 2007. Available at: <<http://www.nytimes.com/2007/10/09/opinion/09brooks.html>>. Access date: Oct. 31 2014.

- BUSH, David; SIMMONS, Roberta. Socialization Processes over the Life Course. In: ROSENBERG Morris; TURNER, Ralph (Org.). **Social Psychology**. Brunswick: Transaction, 1990. P. 133-164.
- BUTLER, Robert. The Life Review: an interpretation of reminiscence in the aged. **Psychiatry**, Washington, v. 26, p. 65-76, 1963.
- COHEN-GEWERC, Elie; STEBBINS, Robert (Org.). **The Pivotal Role of Leisure Education**: finding personal-fulfillment in this century. State College: Venture, 2007.
- ELKINGTON, Sam; STEBBINS, Robert. **The Serious Leisure Perspective**: an introduction. London: Routledge, 2014.
- FISHER, Bradley; DAY, Michele; COLLIER, Caroline. Successful Aging: volunteerism and generativity in later life. In: REDBURN, David; MCNAMARA, Robert (Org.). **Social Gerontology**. Westport: Auburn House, 1998. P. 43-54.
- GERT, Biesta; TEDDER, Michael. Agency and Learning in the Lifecourse: towards an ecological perspective. **Studies in the Education of Adults**, Leicester, v. 39, p. 132-149, 2007.
- GOFFMAN, Erving. **Asylums**: essays on the social situation of mental patients and other inmates. Garden City: Doubleday, 1961.
- HEWITT, John. **Self and Society**. Boston: Allyn and Bacon, 1991.
- HOULE, Cyril. **The Inquiring Mind**. Madison: University of Wisconsin Press, 1961.
- JARVIS, Peter. **Adult and Continuing Education**. London: Routledge, 1995.
- JONES, Ian; SYMON, Graham. Lifelong Learning as Serious Leisure: Policy, Practice, and Potential. **Leisure Studies**, Bolton, v. 20, n. 4, p. 269-284, 2001.
- LAMBDIN, Lois. **Elderlearning**. Phoenix: Oryx Press, 1997.
- LASLETT, Peter. The Third Age, the Fourth Age and the Future. **Aging and Society**, v. 14, p. 436-447, 1994.
- LEITNER, Michael; LEITNER, Sarah. **How to Improve Your Life through Leisure**. Salt Lake City: Northwest Publishing, 1994.
- LINDESMITH, Alfred; STRAUSS, Anselm; DENZIN, Norman. **Social Psychology**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1991.
- MUÑOZ, Sara. In Clubs and Online, Hobbyists Embrace the Joys of Picking. **Wall Street Journal**, New York, online edition, Oct. 28, 2006. Available at: <<http://www.wsj.com/articles/SB116200169155406795>>. Access date: Oct. 31, 2014.
- OLSON, Ernest. **Personal Development and Discovery through Leisure**. Dubuque: Kendall/Hunt, 2006.
- RAPOPORT, Robert; RAPOPORT, Rhona. **Leisure and the Family Life Cycle**. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.
- ROBERSON, Donald. Leisure and Learning: an investigation of older adults and self-directed learning. **Leisure/Loisir**, Waterloo, v. 24, p. 203-238, 2005.
- ROJEK, Chris. Leisure Theory: retrospect and prospect. **Loisir et Société/Society and Leisure**, Quebec, v. 20, p. 383-400, 1997.
- SELMAN, Gordon; COOKE, Michael; SELMAN, Mark; DAMPIER, Paul. **The Foundations of Adult Education in Canada**. Toronto: Thompson Educational Publishing, 1998.
- SILVERMAN, Mark. **Beyond Fun in Games**: the serious leisure of the power gamer. Master's Degree – Concordia University, Montreal, 2006.
- STEBBINS, Robert. Career: The Subjective Approach. **The Sociological Quarterly**, v. 11, n. 1, p. 32-49, 1970.

- STEBBINS, Robert. **Tolerable Differences**: living with deviance. Toronto: McGraw-Hill Ryerson, 1996.
- STEBBINS, Robert. Casual Leisure: a conceptual statement. **Leisure Studies**, Bolton. v. 16, p. 17-25, 1997.
- STEBBINS, Robert. **After Work**: the search for an optimal leisure lifestyle. Calgary: Detselig, 1998.
- STEBBINS, Robert. **New Directions in the Theory and Research of Serious Leisure**. Lewiston: Edwin Mellen, 2001.
- STEBBINS, Robert. Project-Based Leisure: Theoretical Neglect of a Common Use of Free Time. **Leisure Studies**, Bolton, v. 24, p. 1-11, 2005.
- STEBBINS, Robert. **Personal Decisions in the Public Square**: beyond problem solving into a positive sociology. New Brunswick: Transaction, 2009.
- STEBBINS, Robert. Personal Memoirs, Project-Based Leisure and Therapeutic Recreation for Seniors. **Leisure Studies Association Newsletter**, Bolton, v. 88, p. 29-31, 2011.
- STEBBINS, Robert. **The Idea of Leisure**: first principles. New Brunswick: Transaction, 2012.
- STEBBINS, Robert. **Careers in Serious Leisure**: from dabbler to devotee in search of fulfillment. Houndsills: Palgrave Macmillan, 2014a.
- STEBBINS, Robert. **Between Work and Leisure**: the common ground of two separate worlds. New Brunswick: Transaction, 2014b.
- STEBBINS, Robert. Experience as Knowledge: its place in leisure. **Leisure Studies Association Newsletter**, Bolton, v. 98, p. 33-35, 2014c.
- STEBBINS, Robert. **Serious Leisure**: a perspective for our time. New Brunswick: Transaction, 2015.
- UNESCO. Recommendation on the Development of Adult Education. In: UNESCO. **Records of the General Conference**: nineteenth session. Paris: Unesco, 1977. Anexo 1. P. 3-15.
- UNRUH, David. The Nature of Social Worlds. **Pacific Sociological Review**, Thousand Oaks, v. 23, p. 271-296, 1980.
- WALKER, Gordon; FENTON, Lara. Backgrounds of, and Factors Affecting, Highly Productive Leisure Researchers. **Journal of Leisure Research**, v. 45, n. 4, p. 37-62, 2013.
- WEARING, Betsy; FULLAGER, Simone. The Ambiguity in Australian Women's Family Leisure: some figures and refiguring. In: SAMUEL, Nicole (Org.). **Women, Leisure and the Family in Contemporary Society**: a multinational perspective. Wallingford: CABI, 1996. P. 15-34.
- WUTHNOW, Robert. **After the Baby Boomers**: how the twenty- and thirty-somethings are shaping the future of american religion. Princeton: Princeton University Press, 2007.

Robert A. Stebbins é mestre e doutor em Sociologia pela Universidade de Minnesota. Ele lecionou nos departamentos de sociologia da Faculdade Presbiteriana de 1964 a 1965, da Universidade Memorial de Newfoundland, de 1965 a 1973, da Universidade do Texas, em Arlington, de 1973 a 1976 e da Universidade de Calgary de 1976 até o presente momento.

E-mail: stebbins@ucalgary.ca