



Jornal Arte&Educação
Dossiê - 50 anos

1 Paulo Nin Ferreira Possui Licenciatura em Artes Plásticas, Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo, Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas e Pós-Doutorado em Estudos da Criança na especialidade Infância, Cultura e Sociedade, na Universidade do Minho, Portugal. Atua com os seguintes temas: arte na educação básica, formação de professores, infância, crianças e sociologia da infância.

E-mail:
paulo.ferreira@cedu.ufal.br

Referência:

FERREIRA, Paulo Nin. A criança ativa e a Escolinha de Arte do Brasil: contribuições de uma experiência septuagenária. **Revista VIS**, Brasília, v. 1, n. 20, p. 97-108, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis>. Acesso em: 30 jun. 2021.

A CRIANÇA ATIVA E A ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA SEPTUAGENÁRIA

The active child and the Escolinha de Arte do Brasil: contributions of a septuagenarian experience

Paulo Nin Ferreira ¹

Resumo

Este artigo tem por objetivo refletir sobre como a experiência em ensino de arte da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) pode nos inspirar para falarmos do conceito de criança ativa, ressignificando o valor desta concepção para a arte-educação contemporânea. O estudo se deu a partir de pressupostos de Jean-Jacques Rousseau para a educação na obra *Emílio* ou *Da Educação*, relacionando-os a aspectos da Psicologia Funcional, de Édouard Claparède, e sua ressonância nas atividades desenvolvidas no Brasil pela psicóloga russa Helena Antipoff e Augusto Rodrigues, na EAB, além das proposições da Sociologia Interpretativa, de Willian Corsaro. As reflexões elaboradas levam a perceber as transformações a que passou o conceito em tela e suas possíveis contribuições no ensino de Arte na atualidade.

Palavras-chave: Arte-educação, Infância, Relação adulto/criança

Abstract

*This article aims to reflect on how the art teaching experience of the Escolinha de Arte do Brasil (EAB) can inspire us to talk about the concept of active child, re-signifying the value of this conception for contemporary art education. The study was based on the assumptions of Jean-Jacques Rousseau for education in the book *Emile, or On Education*, relating them to aspects of Functional Psychology, of Édouard Claparède, and its resonance in the activities developed in Brazil by the Russian psychologist Helena Antipoff and Augusto Rodrigues, at EAB, in addition to the propositions of Interpretive Sociology, by Willian Corsaro. The reflections elaborated lead to perceive the transformations that the concept underwent and its possible contributions in the teaching of Art today.*

Key-words: Art education, Childhood, Adult/child relationship

Introdução

Este artigo, em formato de ensaio, tem por objetivo refletir sobre como uma experiência de arte-educação, de caráter fundador, pode nos inspirar para falarmos da relação de adultos com crianças, mais precisamente sobre uma concepção de sujeito que, no entanto, se mantém vigorosa, com implicações para a educação contemporânea em arte e a pesquisa sobre e com crianças. Não se pretende realizar uma análise completa de todos os postulados e práticas educativas da Escolinha de Arte do Brasil (EAB), mas apenas destacar um aspecto que se considera fundamental, que é a concepção de criança ativa, ideia que tem servido de premissa para teorias epistemológicas na Filosofia, Psicologia, Educação há, pelo menos, três séculos e, contemporaneamente, na Sociologia da Infância. Isto parece ser oportuno ao se considerar o presente momento da história educacional brasileira em que o pensamento conservador avança, fundamentando iniciativas como a militarização de escolas públicas da Educação Básica, por exemplo.

A experiência da EAB e o movimento nacional e internacional que ela provocou na educação nos anos 50/60 e 70 do século passado, nasceu e cresceu no Rio de Janeiro, então a capital do país, liderada pelo artista, ilustrador, caricaturista e professor de arte, Augusto Rodrigues, com o apoio de artistas como Clóvis Graciano e Alcides da Rocha Miranda (INEP, 1980). A EAB também foi fortalecida pela participação de mulheres como a pintora americana Margaret Spencer, professora da EAB nos seus primórdios, Lúcia Valentim e Noêmia Varela na sua organização, esta última também responsável pelos cursos de formação para professores brasileiros e estrangeiros ministrados na Escolinha (INEP, 1980; RODRIGUES, 1983; BARBOSA; COUTINHO, 2012). Não se pode dizer que se trata de uma escola do passado, pois a EAB segue viva, com 72 anos, num país que cresceu e, junto com ele, surgiram outras propostas de arte na educação. De outra parte, ela não foi a primeira experiência de ensinar arte com foco no aprendiz. Antes podemos falar, entre outros, de Mário de Andrade e Anita Malfatti, por exemplo. Mas pode-se dizer que foi a proposta pedagógica em arte que obteve maior repercussão e amplitude na propagação de ideias sobre o seu ensino no nosso país e em países da América do Sul, (RODRIGUES, 1983, p. 33-34).

Embora muito já tenha sido escrito sobre a EAB em trabalhos, sobretudo de Ana Mae Barbosa (1989, 1998, 2002, 2004, 2008, 2016) e outros pesquisadores, não parece ter se esgotado a importância dessa experiência. Não se trata, igualmente,

de revê-la com um sentido saudosista, mas de valorizar aspectos que podem ser ressignificados nos dias que correm. Sendo assim, o artigo se desenvolverá por reflexões sobre o sentido da liberdade para o fundador da Escolinha, segue com a exploração da ideia da criança ativa, tomando o eixo de sua difusão em pressupostos de Jean-Jacques Rousseau para a educação, aspectos da Psicologia Funcional, de Édouard Claparède e sua ressonância nas atividades desenvolvidas no Brasil pela psicóloga russa Helena Antipoff, num recorte que não pretende esgotar todas as possibilidades de análise do tema. Em seguida veremos como contemporaneamente a concepção da criança ativa está presente nas teorias da Sociologia da Infância.

A criação da Escolinha e a ideia de liberdade

Rodrigues conta que teve uma escolaridade conturbada, marcada pela inadaptação aos métodos tradicionais. Afirma, também, não encontrar na escola a liberdade que tinha com as brincadeiras de rua e a vida social junto à natureza, no Recife do início do século XX. Os conflitos e a expulsão de vários colégios o marcaram profundamente, assim como o desejo de liberdade (INEP, 1980, p. 13-14). Isso parece ser importante, pelo menos em parte, para justificar a dedicação a um projeto educativo que teve por base a atividade da criança no processo de aprendizagem.

A liberdade a que se refere Augusto Rodrigues ao fundar, com poucos recursos, a Escolinha, nos idos de 1948, traz consigo, no contexto do projeto, a noção implícita da criança ativa, que abrange a possibilidade dela de criar, sem constrangimentos externos. Nos diz Rodrigues (1983, p. 35):

Sabemos que há uma necessidade fantástica de tornar a criança tão livre quanto imaginamos, em sonho, nossa própria liberdade. E essa liberdade é uma conquista obtida a duras penas. É preciso, pois, ajudar a criança a se libertar das forças coercitivas que a cercam para que ela, em verdade, se torne um ser livre, criador e, mais tarde, como adulto, possa estar harmonizada interiormente, em condições de superar e minorar a agressividade existente no mundo atual. E que venha a ser um artífice de paz, um escudo contra a violência.

A liberdade da criança para Rodrigues é uma missão pedagógica que visa dotá-la de uma autonomia que a torne criadora e integrada socialmente e, idealizadamente, capaz de transformar o mundo. Baseia-se na proposta educacional da chamada “livre expressão”, com influências de John Dewey, Victor Lowenfeld e Herbert Read (BARBOSA, 2004). Para Read (2001, p. 19-20), a livre expressão pode se referir a reações instintivas e inatas ou expressão voltada para um fim em que há elaboração do impulso e da diretividade. A arte da criança seria um veículo para esta elaboração no sentido de se alcançar a educação integral.

O conceito de liberdade é necessário ser ajustado sendo, de fato, mais fácil falar da sua ausência ou dos seus limites e das poucas opções que temos em exercê-lo, face aos condicionamentos biológicos, psíquicos e sociais a que somos submetidos. Mas a liberdade que Augusto Rodrigues pregava é a que rege a relação adulto e criança, um posicionamento radical de respeito às iniciativas das crianças na criação artística e nas brincadeiras, como um fundamento essencial para o desenvolvimento do indivíduo.

Na Escolinha, segundo Barbosa e Coutinho (2012, p. 22), a arte infantil era compreendida como uma forma de liberação emocional, por processos criativos próximos das propostas expressionistas da arte moderna, em que as aprendizagens em arte eram limitadas a certos procedimentos com materiais (idem, p. 26). A EAB foi ainda criticada pelo radicalismo do não intervencionismo no processo criativo da criança que considerava nociva a influência direta do educador na expressão plástica infantil. Também foi identificada com a escola do “laissez-faire”, considerada parte da “ideologia do Movimento Escolinhas de Arte” (BARBOSA, 1989, p. 180), o que, na verdade, se tratou de como suas ideias foram recepcionadas nos quatro cantos do país no período da ditadura militar. Bredariolli (2008, p. 206) acertadamente se refere ao “deixar-fazer” como um intencional esvaziamento de um sentimento libertário e da significação da liberdade de expressão na arte pelo sistema opressor no período da ditadura militar (1964-1982). Com essas críticas jogou-se fora toda uma experiência, deixando de considerar uma característica essencial como já referido acima: a reverência intransigente às iniciativas e escolhas da criança no processo de aprendizagem, um imperativo ético na formação do indivíduo que parece ser de fundamental importância.

A EAB se insere no movimento mundial conhecido como Escola Ativa ou Educação Nova do início do século XX, que tinha por princípio a ideia de que a criança deveria estar no centro do processo educativo, em contraposição à escola tradicional, centrada na figura autoritária do professor. O movimento toma força logo no início do século XX ao trazer à discussão o problema do desajustamento dos indivíduos à sociedade e de qual seria o papel da educação, reconhecendo o fracasso da pedagogia tradicional em lidar com as diferenças entre os sujeitos (CAMPOS, 2010, p. 18).

Os movimentos libertários costumam se seguir a períodos autoritários que reprimem, silenciam e produzem sofrimento social. A Educação Nova, além dos seus objetivos iniciais, ganhou espaço logo após a 1ª guerra mundial como uma alternativa humanista ao sistema colonial que produziu o terrível conflito. No Brasil, este movimento que ficou conhecido como Escola Nova, esteve em discussão na década anterior à criação da Escolinha, tendo como seu principal documento o *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* (AZEVEDO et al, 2010) de 1932, que, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, propôs uma reforma no sistema educacional brasileiro. No que toca ao ensino de arte, iniciativas como as de Mário de Andrade ao criar um curso de arte para crianças, quando dirigiu o Departamento de Cultura de São Paulo no início da década de 1930, tipicamente associadas à Escola Nova, foram cerceadas no governo ditatorial de Getúlio Vargas que perseguiu seus professores (Ana Mae Barbosa como citada em INEP, 1980, p. 110).

Foi nesse sentido que Augusto Rodrigues criou a EAB logo a seguir a 2ª guerra mundial e ao Estado Novo, com uma ideia de liberdade alternativa à escola tradicional, em que a arte, como expressão mais profunda da alma humana, seria capaz de promover mudanças na sociedade. Não é possível dizer em que medida essas transformações ocorreram pela ação da Escolinha e o movimento que liderou, contudo, ela introduziu, em amplo espectro da arte educação brasileira, a importância do entendimento da criança como sujeito de seu próprio processo de aprendizagem.

Rousseau e Claparède

A concepção da criança ativa, no contexto cultural da EAB, estava presente nas obras de Lowenfeld, Dewey ou Read, como já se disse, que serviram de referência às discussões do grupo que, no entorno de Rodrigues, inspiraram a criação da Escolinha. Eram ideias que circulavam entre educadores da Escola Nova, como os métodos baseados na “atividade funcional” da criança e o respeito à personalidade do aluno (AZEVEDO et al, 2010, p. 49). Entre as pessoas que incentivaram o educador desde o início estava Helena Antipoff, que teve enorme importância na idealização do seu projeto (INEP, 1980, p. 19-20), assim como ao longo de parte da sua história, seja participando dos cursos de formação de professores ou colaborando em outras iniciativas. Helena Antipoff foi uma psicóloga russa que havia estudado e trabalhado com o respeitadíssimo neurologista e psicólogo Édouard Claparède, em Genebra, na Suíça, um dos fundadores do Instituto Jean-Jacques Rousseau e grande difusor dos preceitos da Educação Nova (MACHADO, 2017, p. 172-174). Antipoff havia chegado ao Brasil em 1929, a convite do governo de Minas Geraes, para lecionar na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte. A influência das pesquisas psicológicas, uma marca da Escola Ativa, estava presente nas concepções de Rodrigues sobre educação e Antipoff foi, certamente, uma forte influência neste sentido, como veremos mais adiante.

Para aprofundar a ideia da criança ativa neste ensaio toma-se inicialmente como referência o artigo de Machado (2017) que busca pelas influências da concepção epistêmico-pedagógica da obra *Emílio ou Da Educação de Rousseau em A Educação Funcional*, de Claparède. Com as considerações desta autora pretende-se estabelecer uma genealogia da concepção de criança ativa que estava presente no ideário da EAB, sem, contudo, querer exaurir o assunto.

Segundo a síntese de Machado (2017, p. 168-172) a criança ativa é um importante aspecto da concepção epistemológica e educacional do filósofo iluminista que pretende explicar como se dá o desenvolvimento da razão. Para ele, a capacidade de pensar não é absoluta porque não se pode prescindir da emoção. A inteligência constitui-se em acréscimos progressivos, partindo-se dos sentimentos para o intelecto em que a idade é entendida como um “marcador” do desenvolvimento. Na visão do filósofo, além de não serem excludentes entre si, razão e emoção se põem em movimento impulsionadas pelo desejo, a partir de necessidades e interesses da criança pelos objetos de conhecimento. Para Rousseau, conforme Machado (2017, p. 167), o conhecimento deve vir da experiência do sujeito, da sua própria ação motivada e não por meio de outra pessoa. Dessa forma, a criança ativa é condição para que aconteça a aprendizagem e, com a mesma importância, deve ser o interesse da ação educativa. Este aspecto justifica a necessidade, por parte do educador, em conhecer a criança ou o modo como se dá o funcionamento do ser humano.

A concepção de uma infância ativa “surge” na filosofia rousseauiana, portanto, como uma idealização da criança, uma vez que o Emílio é um personagem fictício, literário, que pretende representar toda e qualquer criança, uma generalização. Para Rousseau, ela é um ser em desenvolvimento que avança progressivamente com a idade, aprendendo por si mesmo a partir de seus desejos e necessidades, sendo sua atividade condição para suas aprendizagens. O importante, todavia, é destacar que a criança, nesta compreensão, não é um ser passivo a ser modelado pelo professor ao seu bel prazer, o que produz a necessidade de se considerar uma relação menos assimétrica entre adulto e criança nos processos de ensino e aprendizagem, o que, para o filósofo, deve vir por meio de uma pedagogia que se interesse em conhecer os indivíduos e, em função deles, adaptar suas práticas. Esta ideia está fortemente presente no pensamento científico do mestre de Helena Antipoff, assim como no movimento da Educação Nova. Machado (2017, p. 174) afirma que “Assim como Rousseau, Claparède entende que a atividade do sujeito é movida por suas necessidades e interesses”. Os pressupostos do iluminista que caracterizam a criança assumem dois séculos depois um viés científico na teoria psicológica de Claparède, na forma de leis que procuram explicar as condutas humanas, entre elas a Lei da necessidade e a Lei do interesse (idem), ambas mobilizadoras da atividade dos indivíduos.

Segundo Machado, (2017, p. 177) Claparède desenvolveu uma abordagem biológica rigorosa para a sua psicologia, entendendo que a vida busca constantemente por um equilíbrio, agindo o tempo todo para satisfazer necessidades interpostas pelas suas interações com o meio. O funcionamento dos seres vivos seria, portanto, caracterizado por uma constante atividade, pois eles estão sempre em busca de equilíbrio: “[a] atividade psíquica, com efeito, nunca deve ser isolada das condições de meio que a determinam” (Édouard Claparède, como citado por MACHADO, 2017, p. 178).

Ainda conforme o artigo em referência, para Claparède, a necessidade do indivíduo frente aos desafios do meio ambiente produz nele uma “síntese causal”, uma reação psicológica – o interesse – nunca pré-determinado, mas dependente das relações ambientais, que move a atividade mental e orienta a conduta. Da mesma forma que em Rousseau, para o psicólogo genebrino, a atividade infantil precisa ser observada para se inferir o seu funcionamento ao qual o “ideal pedagógico” deve se orientar, o que se constitui no cerne da proposta da Escola Ativa.

Helena Antipoff e a EAB

Mendonça (2019, p. 30-31) conceitua Helena Antipoff como uma intelectual mediadora pelo fato dela ter se voltado, ao mesmo tempo, para a produção e difusão de conhecimentos e a realização de práticas de intervenção social. Ambos os papéis foram vividos por Antipoff. A pesquisa em psicologia e a participação militante em iniciativas de intervenção por meio do estímulo e criação de instituições de atendimento a crianças e adolescentes “excepcionais”, fizeram parte das suas atividades no Brasil. Quem lê a biografia desta que foi uma importante figura da educação brasileira, logo percebe que estes dois aspectos são inseparáveis na sua vida, pois sua prática social está inextricavelmente entrelaçada com suas perspectivas teóricas e seu trabalho de professora e pesquisadora.

De fato, Antipoff foi intensa divulgadora das concepções da Educação Nova de Claparède, com quem havia estudado em Genebra, sobretudo dos estudos sobre os processos de cognição e gênese da inteligência e suas implicações para o ensino e a aprendizagem (CAMPOS, 2010, p. 19), ideias que ela pôde difundir desde os primórdios de sua estada no Brasil à frente do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte. Quanto a sua atuação em projetos de intervenção social, Antipoff funda, com colaboradores, a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte (1933), para o atendimento psicológico e educacional de crianças e adolescentes (idem, p. 67). Com o apoio desta instituição cria uma escola na Fazenda do Rosário (1939), em Ibitaré/MG, para promover a profissionalização de meninos em atividades ligadas ao meio rural (idem, p. 71). Em 1944, muda-se para o Rio de Janeiro para trabalhar no Ministério da Saúde e nesta nova etapa profissional envolve-se na criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil (SPB), em 1945, uma entidade de cunho filantrópico (idem, p. 76). Em todas essas instituições desenvolve propostas baseadas nas teorias de Édouard Claparède e Jean Piaget.

A relação de colaboração de Helena Antipoff com Augusto Rodrigues iniciou-se na época do início da SPB, segundo depoimento de Zoé Noronha de Chagas Freitas, quando ela o convida para trabalhar na Instituição:

Para falar da Escolinha de Arte do Brasil, tem-se antes que falar de D. Helena Antipoff. Foi ela que, na década de 40, (por volta de 1945), chamou Augusto Rodrigues para um trabalho conjunto. D. Helena, que já nesta época comparava nossas escolas com os quartéis e hospitais, percebeu o alcance da proposta de Augusto e empenhou-se para que ele desenvolvesse suas ideias. D. Helena acreditava que a arte, como expressão livre e criadora, era o meio de educação por excelência, e que o artista tinha um papel fundamental na educação — maior que o dos pedagogos e psicólogos. Augusto veio a ser professor das crianças e adultos na Pestalozzi de D. Helena; foi ali em 1946, que o conheci. (INEP, 1980, p. 19-20).

A concepção da criança ativa e livre pertence ao ideário de Antipoff e de sua abordagem educativa e perpassa o ensino das artes em todas as instituições que dirigiu:

De acordo com a educadora russa, a integração arte e educação cumpriria fator primordial no papel formador da escola. Para tanto, seria necessário proporcionar a aprendizagem livre, espontânea e ativa, levar a criança ao domínio daquilo que era relevante e essencial: o processo de conhecimento de si mesma e a possibilidade de responder às exigências da vida. (ALMEIDA; ASSIS, 2018, p. 32).

Além do discurso da liberdade infantil, Antipoff concebe sua proposta educativa como um meio da criança alcançar a realização pessoal ao oferecer um rol de atividades que preenchem necessidades de desenvolvimento e que ela, por meio da sua ação, expresse seus desejos. O que é coerente com as leis de Claparède sobre a necessidade e o interesse:

“Devemos dar à criança oportunidade de contato com a natureza e a realidade, pondo à sua disposição terra, argila, madeira e água; com alguma ferramenta suas mãos saberão criar aquilo que o coração deseja e o cérebro inventa.” (Helena Antipoff como citada por ALMEIDA; ASSIS, 2018, p. 41).

A colaboração entre Helena e Augusto manteve-se ao longo dos anos, tanto com idas de Rodrigues e colaboradores para ministrar cursos na Fazenda do Rosário (ALMEIDA; ASSIS, 2018, p. 44), quanto com a participação de Antipoff no Curso Intensivo de Arte Educação (CIAE), organizado por Noêmia Varella na EAB (INEP, 1980, p. 97). A correspondência entre ambos demonstra o compartilhamento de concepções sobre o ensino de arte (ALMEIDA; ASSIS, 2018, p. 44). Por outro lado, Rodrigues ao falar da Escolinha, organiza um discurso que faz uso de conceitos psicológicos. Independentemente se tais conceitos vieram pelas mãos de Antipoff ou não, pois a psicologia historicamente é a ciência mais referenciada na educação brasileira, parece importante destacar que havia muitas afinidades entre ambos sobre os propósitos da arte-educação que eram desenvolvidos na EAB. Para Augusto Rodrigues o objetivo da EAB é

tornar as crianças seres felizes com respostas positivas para as situações da vida e tendo sempre em vista que um dos pressupostos da educação é levar o homem a atingir a plenitude de sua essência. Portanto, deve ela propiciar os meios para o processo de sua individualização e integração. (RODRIGUES, 1983, p. 33).

As questões éticas em relação à criança e à educação estavam entre as preocupações de Augusto Rodrigues nas suas conversas com Helena. Há uma carta de Antipoff, respondendo a algumas questões formuladas por ele em 1950 em que ela diz o seguinte:

A criança é um ser essencialmente "proprietário". Ela tem muita história com o "seu". Por isso, toda criança da escola deve ter, pelo menos, um quadro seu na exposição escolar. Ela também é bastante egocêntrica, no sentido de querer a atenção dos outros para sua própria pessoa e para tudo que a toca.

Assim, nome posto no desenho infantil responderia positivamente às tendências de seu autor; quando o nome não figura, a criança se encarrega de identificá-lo e declarar em voz alta seus "direitos autorais". Para os visitantes de uma exposição, para a exposição enfim, que valor tem o nome da criança? Bastaria a indicação do sexo, da idade, da série escolar, do nome da escola, do nome do professor que orienta o desenho e a pintura, do ambiente rural ou urbano. Estes dados ajudariam a melhor interpretar, compreender a criança e sua arte.

Para educar a criança, melhor seria não ter o nome no desenho, pois assim a obra sua terá valor objetivo maior e poderá ser criticada com maior liberdade pelo público, mesmo na presença da criança (do adolescente, principalmente). Sou contra o nome. (INEP, 1980, p. 21)

Augusto Rodrigues procurava com sua utopia de liberdade respeitar a perspectiva do outro e isso, na realidade, é o que torna a crítica do Laissez-faire indevida, porque não havia o desinteresse, ao contrário, havia um trabalho constante e cotidiano de se interessar pela perspectiva da criança. Há um depoimento de Augusto que ilustra o que se diz:

Outro episódio significativo aconteceu no começo da experiência. Na escolinha havia um problema, os professores ficavam muito confusos sobre o que seria liberdade. Um dia, uma criança estava pintando com tinta branca sobre papel branco. E a professora perguntou: O que eu faço? 'Não faça nada, observe. Você sabe por que ele está pintando com tinta branca sobre papel branco?' 'Não, 'Então espere e observe.' Ela observou e disse que ele já tinha gasto um pote de tinta branca, só estava lambuzando. Eu comentei que seria bom ela observar mais, pois talvez houvesse alguma razão para isso. A criança continuava, já estava em um pote e meio, quando me aproximei dela, me abaixei e fiquei a seu nível — o que é sempre bom. Quando me abaixei, a incidência da luz era outra, e havia no branco, sobreposto ao branco, relevos e toda uma paisagem, casas, árvores, tudo, feitas só com uma tinta: branco. Havia um elemento de que a professora não tomou conhecimento: a luz, a incidência da luz. (INEP, 1980, p. 34)

A concepção de criança ativa na EAB, para além das ideias de liberdade, expressão de sentimentos, realização humana, integração social, estava associada, sem dúvida, à capacidade de se colocar no lugar do outro e respeitar o seu ponto de vista.

Sociologia da infância: mudança de paradigmas

Um dos mais referenciados autores de estudos interpretativos da infância, William Arnold Corsaro, estudioso das relações sociais entre crianças, em artigo de 1992 em que apresenta os conceitos de reprodução interpretativa e cultura de pares (CORSARO, 1992, p. 160) relata que nos seus estudos iniciais sentiu-se atraído pela concepção de criança ativa, de Jean Piaget.

Cabe destacar que Piaget foi discípulo de Claparède e convidado por ele para dirigir o Instituto Jean-Jacques Rousseau. Segundo Machado (2017, p. 180), Piaget reconhece que a gênese da inteligência já estava presente na obra de Rousseau, mas de uma maneira literária e filosófica, ao passo que, em certo sentido, sua perspectiva científica, por meio de observações sistemáticas e metodologicamente controladas, dá continuidade aos preceitos do filósofo iluminista. A partir de uma perspectiva biológica, em que a razão tem um papel na adaptação ao meio, para Piaget, o seu desenvolvimento é aberto, não determinado, dependente da ação do sujeito e neste sentido a razão está intrinsecamente relacionada à afetividade. “A ação ocupa papel crucial dentro da epistemologia piagetiana. É nela que se firma a possibilidade de desenvolvimento do sujeito e da razão propriamente dita.” (MACHADO, 2017, p. 182).

Corsaro, ao refletir sobre seu percurso como pesquisador, se pergunta em como a abordagem construtivista de Piaget e Vigotsky, que evidenciam o papel ativo da criança, poderia contribuir para a pesquisa sobre a vida social das crianças:

Inspirado pela promessa do construtivismo [de Piaget e Vigotsky], comecei a realizar pesquisa etnográfica em creches (CORSARO, 1985). Eu estava convencido de que a interação entre pares tinha efeitos positivos no desenvolvimento social. O Construtivismo me lançou entre as crianças, mas uma vez que eu era uma parte do seu mundo, comecei a questionar a abordagem que deu origem ao meu trabalho. [1] (CORSARO, 1992, p. 160)

O autor passa a questionar em que medida a teoria construtivista que trata da adaptação do indivíduo ao meio ou da internalização da linguagem, podem lhe ser úteis, quando seus interesses estavam em pensar o que acontecia entre as crianças, estudando seus processos culturais, coletivos e comunitários. Para ele, as abordagens construtivistas partem de um ponto de vista individualista em que os comportamentos sociais da criança são comparados com o comportamento adulto, que lhe serve de medida. E critica a concepção do desenvolvimento social infantil inserido num quadro de etapas que vai da imaturidade à competência adulta, perspectiva que edificava uma acepção abstrata para as relações de amizade, a partir de métodos clínicos de investigação, ou seja, sem considerar os contextos ecológicos (CORSARO, 1992, p. 161).

[1] Tradução de “Inspired by the promise of constructivism, I began ethnographic research in nursery schools (Corsaro 1985). I was convinced that peer interaction had positive effects on social development. Constructivism thrust me among the children, but once I was a part of the children’s worlds I began to question the approach that gave impetus to my work.”(t)

Gabriela Guarnieri de Campos Tebet explica que perspectivas como a de Willian Corsaro se inserem num debate entre a Sociologia interpretativa e a Sociologia estrutural e funcionalista acerca do processo de socialização das crianças, que coloca em campos opostos Durkheim e Weber: "...enquanto para Durkheim o objetivo da Sociologia deveria ser o estudo das estruturas sociais e sua ação sobre os indivíduos, para o sociólogo alemão Max Weber, por exemplo, o objetivo da Sociologia deveria ser o estudo da ação dos sujeitos humanos (2013, p. 41).

Para Corsaro a abordagem interpretativa é capaz de revelar a agência das crianças, entendidas não mais como seres passivos, como na perspectiva de Durkheim, mas como sujeitos ativos, protagonistas de seus desenvolvimentos, apropriações e transmissões da cultura. O discurso da criança ativa da psicologia construtivista se desloca, com os estudos interpretativos, do eixo da construção da inteligência, para o eixo dos processos sociais infantis em meio a um mundo igualmente cheio de crianças e adultos. Com isso, o problema da cognição e da afetividade também se desloca para sua função no mundo social, na medida em que fazem parte das habilidades de comunicação:

A abordagem interpretativa vê o desenvolvimento como reprodução não linear. A partir dessa perspectiva, as crianças entram em um nexos social e, através da interação com os outros, estabelecem entendimentos sociais que se tornam um conhecimento social fundamental construído continuamente. Assim, o modelo interpretativo amplia a noção de fases, entendendo o desenvolvimento como um processo produtivo-reprodutivo de aumento da densidade e reorganização do conhecimento, que muda com o desenvolvimento de habilidades cognitivas e de linguagem das crianças e com as mudanças em seus mundos sociais. [2] (CORSARO, 1992, p. 161-162).

Para o autor, a criança é criativa na forma como lida com a cultura dos adultos, não apenas a reproduzindo, mas a interpretando, ora consentindo ora resistindo, a partir de seus próprios interesses, por meio de um processo performativo, face a face, que ocorre nas interações entre crianças, onde elas compartilham suas significações: a cultura de pares.

[2] Tradução de "The interpretive approach views development as reproductive rather than linear. From this perspective, children enter into a social nexus and, through interaction with others, establish social understandings that become fundamental social knowledge on which they build continually. Thus the interpretive model extends the notion of stages by viewing development as a productive-reproductive process of increasing density and reorganization of knowledge that changes with the children's developing cognitive and language abilities and with changes in their social worlds."

Considerações finais

Após este breve percurso reflexivo pode-se retornar ao objetivo deste ensaio para verificarmos o que foi preservado, transformado ou superado na concepção de criança ativa, no sentido de resignificá-la, tendo em vista a arte educação contemporânea.

A primeira coisa que se pode dizer em relação à preservação de significações da concepção de que a criança aprende ativamente está, justamente, na sua não passividade na forma de aprender. Pode parecer pouco ou, ainda, óbvio, contudo, é de admirar como esta ideia tem sido persistente e atravessada por momentos de muito autoritarismo na educação em geral e na arte-educação, especificamente. Porém, pudemos ver que nos pressupostos de Rousseau, a criança era entendida como um ser universal, a quem basta oferecer atividades que se supõe para ela uma necessidade, com a intenção de despertar interesses. Em Claparède, a não passividade infantil na aprendizagem é ideia que permanece, assim como o problema da necessidade e interesse, mas com um viés científico que procura entender como se dá a aprendizagem. Contudo, tanto em Rousseau como em Claparède, não fica claro se a necessidade é genuinamente da criança ou como percebida pelo adulto. Para Augusto Rodrigues, a necessidade se traduz pela completa liberdade da criança agir sobre os materiais e na concepção de que a influência dos adultos é nociva. Mas quem oferecia os materiais? Quem decidia quais eram os mais adequados? Antipoff parece ter questionado este aspecto. Como diz Campos citando a psicóloga russa:

Ao afirmar que observava uma interação constante entre a natureza das crianças e o ambiente em que viviam, Antipoff apontou uma contradição que percebia nos princípios da “Escola Ativa”, relativa à ideia de que a atividade educativa deveria ser organizada de acordo com as necessidades, os interesses espontâneos e as aspirações das crianças. Se esses interesses pareciam tão limitados, como atuar no sentido de enriquecer a experiência das crianças? A solução não poderia ser, evidentemente, baseada no autoritarismo e na repressão: “Não se educam os instintos mediante a repressão; a educação tem a seu serviço processos conhecidos, sob o nome de canalizações, desvios, sublimações, objetivações, que [se] provam melhor que os da disciplina autoritária”. (CAMPOS, 2010, p. 46-47).

O que está implícito no seu questionamento era a importância do papel do adulto. Parece que temos em Antipoff um lampejo de uma relação dialógica adulto/criança, porém o entendimento de que o mundo infantil é cheio de crianças e adultos igualmente, não era um paradigma para a Educação Funcional de Claparède, nem para o construtivismo de Piaget. Nelas, a criança deveria se desenvolver tendo o adulto como modelo e destino, sendo apenas um vir a ser. Na prática da Escolinha, a atividade espontânea da criança é percebida como liberdade, em contraposição ao direcionamento autoritário da escola tradicional, porém, livre da ação do adulto que se coloca parcialmente à parte do processo de ensino/aprendizagem. Todavia, é notável como a relação adulto/criança na perspectiva de Rodrigues se dá sobre bases éticas de respeito às expressões das crianças. Augusto Rodrigues chega a citar a inspiração em Franz Cizek (RODRIGUES, 1983, p. 31) como exemplo de liberdade do desenho infantil, mas, na realidade, como professor ele foi muito mais longe do que Cizek. Brent Wilson (2007, p. 7 e seguintes) apresenta uma descrição nua e crua sobre as práticas do arte-educador de Viena, que é permeada pelos direcionamentos estéticos que fazia nos desenhos de seus alunos, muito diferente do episódio já descrito pelo criador da EAB neste artigo.

A arte de iniciativa das crianças, em que elas atuam para reprodução e produção de sentidos, diferentemente da arte infantil escolar (WILSON, 2007, p. 7), faz parte da cultura de pares a que se refere Corsaro. É na Sociologia interpretativa que podemos encontrar a criança socialmente ativa e viva no seu próprio contexto, conhecendo e aprendendo a partir de referenciais locais, ou seja, situados em uma sociedade e comunidade específica, com modos particulares de ver e perceber a cultura, fazendo parte de um mundo de adultos e crianças, agindo e interagindo com seus pares criativamente. A ideia de criança ativa, difundida pela EAB, teve o papel fulcral de resistir aos autoritarismos e colonialismos dos adultos.

Referências

- ALMEIDA, Marilene Oliveira; ASSIS, Raquel Martins de. Liberdade e Expressão Artística nos Projetos Educacionais de Helena Antipoff e Augusto Rodrigues (1940-1960). *Revista Portuguesa de Educação Artística*, Funchal, Madeira (PT), v. 8, n. 1, p. 31-49, 2018.
- AZEVEDO, Fernando et al. *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, Dez.1989.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. Porque e como arte na educação. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de, (Org.) *Arte em pesquisa: ensino e aprendizagem da arte, linguagens visuais*, Brasília: ANPAP, v.2, p. 48-52, 2004.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/ARTE, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. *Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos*. Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP - Ensino Fundamental II e Ensino Médio. UNESP/REDEFOR, 2012.
- CORSARO, Willian Arnold. Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. *Social Psychology Quarterly*, Volume 55, Issue 2, Special Issue: Theoretical Advances in Social Psychology, p.160-177, Jun. 1992.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Escolinha de Arte do Brasil*. Brasília: INEP, 1980.
- BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. A liberdade como método: um Projeto Moderno em Ação "Pioneira" de Ensino de Arte no Museu de Arte de São Paulo. In. BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- MACHADO, Diandra Dal Sent. Jean-Jacques Rousseau, Édouard Claparède e Jean Piaget: apontamentos acerca da ideia de educação funcional. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*. Marília, v.9, n. 2, Ago-Dez/2017.
- READ, Herbert. *Educação através da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- RODRIGUES, Augusto. *Escolinha de Arte do Brasil: a busca da criatividade na educação brasileira*. *Revista Em Aberto*, Brasília, ano 2. N.º 15, maio, 1983.
- TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. *Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa*. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, 2013.
- WILSON, Brent. Art, Visual Culture, and Child/Adult Collaborative Images: Recognizing the Other-Than. *Visual Arts Research (Child Art After Modernism)* Vol. 33, No. 2, p. 6-20, 2007.