A educação através da arte: uma educação que não desfigura o homem. O modelo da Escolinha de Arte do Paraguai

Lucia Rabello de Castro *

1. Introdução; 2. A situação atual do processo educativo formal; 3. Visão reabilitadora: a infância e a adolescência como fases "em si" e "para si" mesmas.

1. Introdução

Existem inúmeros trabalhos sobre o papel e a importância da arte na educação. A grande maioria destes trabalhos reconhece o inegável valor educativo da atividade artística. Neste trabalho propusemo-nos a analisar como a intervenção da atividade artística no processo educativo contribui para se encarar de uma maneira singular a infância e a adolescência, fato que implica redirecionar todo o processo educativo. Para exemplificarmos o nosso modo de pensar com um caso concreto, tomamos, ao final, a situação da Escolinha de Arte do Paraguai, onde se pode ver como a inclusão da arte na educação, ou melhor, educar através da arte pode metamorfosear o enquadre total de concepções de quem se deve educar, para que, e como se deve educar.

Num primeiro momento deste trabalho tentamos explicitar a maneira "tradicional" de como funciona a maioria das nossas escolas em termos dos objetivos a que se propõem. A seguir, procuramos determinar como este *status quo* educacional encobre uma filosofia latente no que tange à maneira de compreender a infância e a adolescência. Num segundo momento, atacamos o cerne da

* A autora foi professora de psicologia nos cursos de graduação e pós-graduação na Universidade Nacional de Assunção, Paraguai, através do Acordo Cultural, Científico e Técnico firmado entre os governos do Brasil e do Paraguai. Também trabalhou como psicóloga na Escolinha de Arte do Centro de Estudos Brasileiros em Assunção, Paraguai.

questão: a arte intervém como agente facilitador de uma nova perspectiva sobre o que é ser criança e o que é ser jovem. Desta nova perspectiva decorre igualmente uma nova postura pedagógica em termos de finalidades e métodos do processo educativo.

Finalmente, não pudemos eludir julgamentos de valor, e privilegiamos uma perspectiva sobre a outra. Não foi intencional. Pensamos que a perspectiva que se delineia pela introdução da arte na educação oferece aos indivíduos maiores oportunidades de se abrirem para um constante diálogo com o mundo dos homens e das coisas.

2. A SITUAÇÃO ATUAL DO PROCESSO EDUCATIVO FORMAL

A grande e primordial tarefa em que se empenha a maioria das nossas escolas reside em promover o desenvolvimento da criança e do jovem, no sentido de prepará-los para o "ser" adulto, ou seja, para a vida da maturidade emocional e intelectual e de responsabilidade. Em outras palavras, o objetivo do nosso sistema educacional formal é treinar afetiva, intelectual e comportamentalmente a criança e o jovem para fazê-los adultos. Foi necessário, então, institucionalizar processos e métodos educativos que dessem morte lenta às características infantis e juvenis, já que se reconhece como prova de mau-gosto, de ineptitude e de fracasso que um adulto — do ponto de vista cronológico — se comporte "como uma criança".

De uma maneira geral, as instituições educacionais dedicadas a tornar as crianças e jovens, adultos, tal como nossa sociedade define o "ser adulto", preocupam-se em:

1. Desenvolver na criança e no jovem o pensamento lógico-racional, para que eles possam construir a realidade de maneira objetiva e coerente, e desta maneira, compreendê-la. Em contrapartida, se deseja erradicar da criança e do jovem o pensamento irracional, fantasioso e mítico, o qual é considerado anticientífico e primitivo. Dois aspectos principais do nosso sistema educacional corroboram esta asserção: o sistema de avaliação escolar e os currículos escolares.

No nosso sistema de avaliação escolar se atribuem notas aos alunos segundo sua eficiência em reproduzir fielmente conhecimentos livrescos ou aqueles obtidos por informação do professor.

A ênfase é dada à memorização de experiências vividas por outrem, e à acumulação de conhecimentos descobertos também por outrem. Além disso, o aluno quase nunca é avaliado em termos do seu crescimento emocional e moral.

Nos currículos escolares é prevista pouca ou quase nenhuma possibilidade para as atividades artísticas. Somente em 1971, pela Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabeleceu-se a inclusão obrigatória da educação artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1.º e 2.º graus. [1] Entretanto, esta lei não se tornou realmente vigente no país dadas as dificuldades de encontrar professores da área, e pelo desinteresse geral pela área da educação artística. Infelizmente, muitos educadores ainda a consideram como um luxo e como uma irrelevância. [2]

Outro artigo supérfluo na maioria das escolas é as bibliotecas de literatura infantil e juvenil. Não há tempo para ler, nem incentivo para tal; do mesmo modo, não há tempo para brincar. O recreio sempre tem curta duração, e geralmente o espaço físico é tão exíguo que as crianças se amontoam e se acotovelam sem realmente poderem se divertir. Jogos, leitura de histórias, atividades plásticas ou dramáticas, horas livres para recreio não concorrem, enfim, dentro do processo educativo formal para "corrigir" gradualmente o pensamento infantil das suas incongruências, e, portanto, são praticamente eliminados do sistema educacional vigente. Os currículos das nossas escolas parecem convergir para o que Arthur Bestor retrata como o ideal curricular: aproximar o que se ensina nas escolas das exigências do mundo tecnológico em que vivemos. "Se os desenvolvimentos atuais da ciência e da tecnologia signi-

[1] Cf. cap. I, art. 7.º, Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.

[2] No documento elaborado no I Encontro Nacional de Professores de Artes Cênicas, realizado em Brasília, nos dias 11, 12 e 13 de julho de 1975, sob o patrocínio do Serviço Nacional do Teatro, com o apoio do Programa de Ação Cultural do Departamento de Assuntos Culturais do MEC, verifica-se que, segundo o depoimento dos representantes de vários estados, apesar dos quatro anos de vigência da Lei n.º 5.692, ela não está sendo aplicada, ou nos casos de sua aplicação, funciona de forma precária.

ficam alguma coisa para o currículo da escola pública, eles devem significar que uma ênfase mais intensa sobre os princípios teóricos incorporados às ciências básicas é essencial numa escola moderna." [3]

2. Criar um convívio grupal não-conflitivo, em que se enseja a repressão dos impulsos agressivos, a não-expressão das emoções e dos afetos, o respeito cego à autoridade, à ordem estabelecida e à vontade dos demais, e, finalmente, um profundo medo à mudança. O conflito dentro da pedagogia "tradicional" é um não-valor, já que ele é considerado como ponto de partida da discórdia, da insegurança, da desordem e da intranqüilidade. Por conseguinte, os alunos devem aprender a evitar o conflito. Para tal, o sistema educacional favorece a uniformização dos indivíduos e a conseqüente eliminação das diferenças interindividuais, pois é pela confrontação de diferenças que surge o conflito. William O. Douglas refere-se a este problema quando enfoca a questão da liberdade *versus* conformidade no sistema educacional: "Mas a chamada instrução moderna tende a encorajar mais a conformidade do que a liberdade. Considere-se, por exemplo, a criança cujo sucesso ou fracasso na escola depende de como sua caligrafia se adequa ao padrão concebido por outrem. Considere-se o estudante de ciência ou história, cujas respostas 'corretas' são consideradas 'erradas', porque expressas em palavras ligeiramente diferentes daquelas esperadas pelo professor. Considere-se o estudante que tem 'dificuldades' em aritmética, porque sua mente ágil o conduz a respostas rápidas e precisas por seus próprios métodos e não por aqueles do livro. Considere-se a criança com sensibilidade artística, que acostumada a desenhar cavalos e árvores como eles parecem ser para eles, é obrigada a desenhar árvores que parecem triângulos sobre um pau, ou cavalos que parecem dois cochos unidos, só porque assim prescreve o manual!" [4]

E não apenas estes aspectos levantados visam a homogeneização comportamental dos educandos. Nas escolas todos devem enqua-

[3] Bestor, Arthur. The school the training-ground of the mind. In: Ehlers, Henry & Lee, Gordon C., eds. *Crucial issues in education*. New York, Henry Holt, 1959. p. 264.

[4] Douglas, William O. Freedom and diversity in a dynamic society. In: Ehlers, Henry & Lee, Gordon C., eds. op. cit. p. 77, 78.

drar-se dentro de um padrão de conduta e de atitudes conveniente à condição de aluno. Nas escolas todos se vestem de igual modo; todos recebem o mesmo tratamento na sala de aula; todos são avaliados segundo um critério rígido e implacável que extermina as diferenças inter e intra-individuais. Paulatinamente, a tendência uniformizante da escola consegue que se solidifique uma autocensura formidável a tudo o que diz respeito à violação da ordem, da autoridade e da tranqüilidade reinantes. Falar na sala de aula, levantar-se do lugar, fumar no banheiro, brigar com o companheiro, não fazer a tarefa de casa, não vestir corretamente o uniforme, são alguns dos comportamentos considerados de desvio, e, portanto, devem ser punidos para serem eliminados. A expressão das emoções e dos afetos se torna cada vez mais esporádica, já que contém um elemento irracional e ameaçador do *status quo*.

A hipertrofia do pensamento lógico-racional, a encefalização do ensino e a abolição do conflito mostram, de uma maneira geral, as orientações fundamentais do sistema educacional vigente. O objetivo é, pouco a pouco, solapar as estruturas imaturas, arcaicas, primitivas e mágicas do mundo das crianças e dos jovens para soerguê-lo sobre bases definidas como mais sólidas e seguras. Estas bases refletem a definição cultural do que é ser adulto. A constante permanece, porém, a morte lenta das características infantis e juvenis e a aquisição apressada das características do adulto.

A *rationale* implícita neste processo pedagógico é a da *submissão* e da *adaptação* das crianças e dos jovens às solicitações da sociedade dos adultos.

2.1 *A concepção tradicional da infância e da adolescência*

Por concepção tradicional entendemos uma perspectiva educacional que parece estar baseada nos ditames do humanismo-racionalismo e do autoritarismo, e que ainda atua como filosofia latente na elaboração de objetivos, métodos e finalidades do sistema educacional.

O modelo educacional que funciona como anteriormente descrevemos, ou seja, preocupado em descaracterizar a criança e o adoles-

cente das suas facetas básicas e impingir-lhes um modo de ser adulto, contém em seu bojo uma filosofia no que tange à concepção do que é ser criança e do que é ser jovem. Esta filosofia considera a infância e a adolescência como períodos de transição e de preparação para a idade adulta. Ela pode sintetizar-se nas palavras de Theodore Meyer Greene: "O objetivo da educação, o primeiro e primordial, é o *cultivo de uma mente* bem disciplinada, altamente individualizada e ativa — de uma mente estruturalmente forte, original, dinâmica e criativa. (...) O objetivo social da educação deve ser *preparar* os jovens para uma participação ativa e cooperativa em todos os grupos sociais que constituem a estrutura da nossa complexa sociedade — na família, nos negócios ou profissão, na comunidade local, na nação, e no que pode ser hoje esperançosamente chamado família de nações." [5] Para o racionalismo-idealismo que ainda influencia sobremodo nosso modelo educacional, a educação é sempre um instrumento seja nas mãos dos pais, seja nas mãos da sociedade ou do Estado para *preparar os indivíduos* segundo seus ideais. O fim supremo, de acordo com o idealismo, é a crescente realização da idéia absoluta para o indivíduo, para a sociedade e para a raça. Esta inclui uma concepção de ordem social, de eugenia, e de extrema racionalização da vida humana.

Em parte, encarar a infância e a adolescência como períodos de transição e de preparação à idade adulta fundamenta-se na ordem natural, inevitável e irrevogável de crescimento: infância, adolescência, idade adulta e velhice. Esta linha de pensamento termina por encarar estes indivíduos — as crianças e os jovens — como ainda não-formados, como ainda um devir e não ainda um ser. Por isso, as crianças e os jovens devem ser treinados a ser adultos. Por conseguinte, nesta perspectiva compreender a idade infantil e a adolescência situa-se dentro do desdobramento do próprio ciclo vital: supõe-se que a maturidade e a responsabilidade sejam apanágios da adultez. Gérard Mendel critica veementemente esta posição: " 'A criança é imatura, irresponsável e inadaptada'. A psicologia e a psiquiatria que se ocupam da infância enfatizaram, em primeiro lugar, a noção de déficit (aquilo que, o adulto possui e a

[5] Greene, Theodore Meyer. Liberal education reconsidered. In: Park, Joe, ed. *The philosophy of education*. New York, MacMillan, 1958. p. 194.

criança não.) Depois, a noção de inadaptação: 'a criança é inadaptada'. E não se deram conta de que a infância possui características particulares e que, sem dúvida, eram os métodos educativos, o lugar que a sociedade reservava à criança que não eram adaptados a estas características." [6]

Na literatura é difícil salvar alguns fragmentos que depõem sobre a verdadeira face da infância e da adolescência, e não esta face "infantizada", ridicularizada, carente e rebaixada, que é muito amiúde apresentada. Cito dois exemplos: no Novo Testamento vemos a figura do menino Jesus que ensinava aos doutores do templo, a elite intelectual judaica. A. de Saint-Exupéry mostra-nos a figura de um pequeno príncipe — um jovem — cuja filosofia reflete sabedoria e sensatez.

Outra conclusão falaciosa consiste em atribuir à infância e à adolescência um estado de dependência e carência. É irrecusável o fato da dependência biológica em que se encontram as crianças em relação aos adultos. Por outro lado, a dependência intelectual, afetiva e ética atribuída aos jovens e às crianças assegura a salvaguarda e relação de poder de "dominantes-dominados", respectivamente, entre adultos por um lado, e crianças e jovens, por outro. [7] Parece-nos que no plano intelectual, afetivo e ético, crianças e jovens, de uma parte, e adultos, de outra, são interdependentes e interagentes na construção de si mesmos e do mundo que nos rodeia.

2.2 *Efeitos da visão tradicional sobre o desenvolvimento da pessoa humana*

Educar submetendo e adaptando as crianças e os jovens a um modelo estabelecido do que é ser adulto: eis aí a tendência educacional que ainda adotam hoje em dia muitas das nossas escolas. Mas, não é natural esperar que toda criança e todo jovem venham algum dia a ser adultos? E, portanto, não há que ajudá-los neste processo? Certamente o destino natural de toda a vida humana é

[6] Mendel, Gérard. *Pour décoloniser l'enfant*. 4. ed. Paris, Payot, 1974, p. 234.

[7] Vale a pena ler a este respeito o livro de Lebovici & Soulé. *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*. Paris, PUF, 1970.

cumprir o ciclo vital da espécie, e destarte, atravessar as fases da infância, adolescência, adultez e velhice. Porém, é coisa inteiramente diferente concluir que uma fase é melhor que a outra, ou que a maneira como percebemos o mundo, pensamos, sentimos e agimos durante a infância e a adolescência são arcaicas, primitivas, desprovidas de sentido, inúteis e ineficazes. Estas conclusões são falaciosas, assim como também o são as estratégias e táticas educacionais baseadas nesta visão, pois elas se utilizam da submissão e da adaptação da criança e do jovem para exporem ao ridículo, humilharem, desprezarem, destruírem e invalidarem tudo o que em nós é tipicamente infantil e juvenil.

Como se apresentariam, então, os efeitos negativos de tais práticas educacionais sobre o desenvolvimento da pessoa humana? Educar fazendo uso da adaptação e da submissão do indivíduo deflagra no ser humano um processo exacerbador dos sentimentos de culpa e de temor. Ao sentimento de culpa residual e inerente ao ato mesmo de crescer, se adicionam mais intensos sentimentos de culpa. As crianças e os jovens começam a envergonhar-se de ser como são. Além disso, aumenta neles o sentimento de medo: medo pelo fato de os adultos "se enfurecerem" ante a manifestação da sua personalidade (desinibição, curiosidade, ingenuidade, auto-afirmação etc.); medo de serem destruídos pela agressividade dos adultos; medo de que os adultos deixem de amá-los.

A exacerbação dos sentimentos de culpa e de medo podem desencadear processos psicopatológicos no indivíduo.[8] Dentre estes processos podemos mencionar aquele que origina a necessidade de autocastigar-se. O indivíduo deseja punir-se para reparar danos por ele causados — real ou imaginariamente. No dia-a-dia escolar observamos muitas crianças e jovens engrenados neste processo — são os que se sentem e se dizem incapazes, mesmo quando têm talentos e habilidades; são os que se mostram medrosos, inibidos e envergonhados, totalmente paralisados diante dos apelos da vida para o risco e para aventura; são os que freqüentemente são abatidos por enfermidades psicossomáticas; ou os que aparecem com uma freqüência extraordinária fisicamente feridos — estão sempre

[8] Para uma excelente descrição deste tópico, veja Flugel. J. C. *Man, morals and society: a psychoanalytical study*. 2. ed. New York, International Universities Press, 1947.

caindo, quebrando membros, arranhando-se, esfolando-se e machucando-se. Outro processo psicopatológico desencadeado pela intensificação dos sentimentos de culpa e de medo é o aumento da autocensura no indivíduo. Do ponto de vista do comportamento e das atitudes, o aumento da autocensura pode conduzir o indivíduo ao apego compulsivo à ordem, à meticulosidade, à rigidez excessiva, à intolerância, ao detalhismo e ao ritualismo. Estes comportamentos bloqueiam inteiramente a capacidade criadora da pessoa humana, coarctam os processos afetivos necessários a qualquer aprendizagem, enrijecem a percepção, solapam a visão do conjunto, enfim, concorrem para diminuir e empobrecer o funcionamento da vida psíquica da pessoa humana.

Não poderíamos esgotar todos os processos psicopatológicos oriundos da intensificação dos sentimentos de culpa e de temor. Para finalizar, poderíamos ainda mencionar: a necessidade de negar a culpa e a agressividade, latente em comportamentos de apatia, abulia, e submissão total; a necessidade de encontrar mecanismos que levem a um contato cada vez mais tênue com a realidade; a necessidade de agredir para descarregar a sensação de angústia, de culpa e de medo.

De uma maneira supersimplificada, são estes alguns dos efeitos deletérios à saúde psíquica do indivíduo, quando sobrecarregado por sentimentos cada vez mais crescentes de culpa e de temor. No cotidiano das nossas escolas "tradicionais", trata-se de enfrentar cada vez maiores problemas psicológicos por parte dos alunos: apatia, indiferença, agressividade, crueldade, dificuldade na aprendizagem da leitura, da aritmética, da escrita, inibição, tiques, rebeldia e tantos outros.

Em suma, compreender a infância e a adolescência como fases da vida preparatórias e de transição à adultez; legitimar dentro desta perspectiva a morte das características típicas da criança e do jovem, submetendo-os e adaptando-os a um modelo do que é *"ser adulto"*, não parece constituir um *modus fasciendi* educacional que conduz o homem à sua plenitude. Inibidos, culpabilizados, agressores e agredidos, angustiados, os jovens e as crianças só poderão ser adultos infelizes, frustrados, insaciáveis e destrutivos. Há que se pensar numa educação mais digna do Homem.

3. Visão reabilitadora: a infância e a adolescência como fases "em si" e "para si" mesmas

Vimos que encarar a infância e a adolescência como fases de transição ou de preparação para a idade adulta acarreta uma posição adultocêntrica e preconceituosa, como também implica uma postura psicopedagógica de efeitos perniciosos para o desenvolvimento do indivíduo. A infância e a adolescência são etapas de vida que devem ser consideradas por elas mesmas, porque suas características não são ética, social ou intelectualmente menos importantes e valiosas que as características do adulto. A criança e o jovem *são, são* para eles mesmos, *são vis-à-vis* aos adultos e à sociedade ainda que os adultos creiam que eles ainda não são ninguém. Simplesmente as crianças e os jovens são diferentes dos adultos, o que absolutamente não significa uma posição existencial de menor valor.

A infância se caracteriza por sua relação privilegiada com o Fantástico: [9] seja a vida de imaginação, sejam as atividades lúdicas. O jogo é um dos alicerces da vida psíquica infantil. Através do brincar se cria um interlúdio entre a realidade psíquica pessoal e o controle dos objetos reais, possibilitando a revivência de fantasias, desejos e experiências através de uma atividade coletiva. No jogo o eu se individualiza, o eu se socializa e se aproxima do mundo dos objetos. O mundo das atividades lúdicas revela aquela parte do homem irredutivelmente não-racional, que se expressa vigorosamente na infância e na adolescência. Desejar exterminar e "abolir" esta faceta humana é criar condições para o aparecimento de uma vampiresca racionalidade, que escraviza muito mais do que diz libertar.

A infância parece estar mais sensível, vulnerável e atenta aos movimentos da vida emotiva. O sentir é a mola propulsora do agir. Daí a acentuação da expressão das emoções e dos sentimentos, daí a necessidade de a criança ser solicitada em termos de emoções e sentimentos para levar a cabo uma ação. Para a criança, é mais importante amar e ser amada do que talvez qualquer outra coisa

[9] Cf. Mendel, Gérard. op. cit. p. 222.

no mundo. As palavras do psicanalista D. W. Winnicott corroboram esta suposição: "Se os bebês devem finalmente evoluir até que se tornem indivíduos adultos, sãos, independentes e socializados, é absolutamente necessário que eles tenham um bom começo. Na natureza este bom começo é assegurado graças à existência de uma ligação entre a mãe e o bebê, graças àquilo que se pode chamar *amor*." [10] Para um adulto de nossos dias, amar e ser amado talvez sejam apenas palavras sem sentido, ao passo que ter um carro, um título universitário, ou uma posição social "x" se apresentem como motivações mais válidas.

Outro aspecto da vida emotiva infantil é a facilidade para a expressão das emoções. As crianças manifestam com espontaneidade e vigor aquilo que estão sentindo. Por isso, são muitas vezes consideradas barulhentas, mal-educadas, irrequietas e rebeldes. Para os adultos a expressão das emoções é freqüentemente sinal de fraqueza, falta de controle, inabilidade e falta de astúcia. Por isso, na vida adulta as emoções são reprimidas e mantidas sob uma máscara de sangue-frio, objetividade, calculismo e "clareza". O bom senso é definido como não deixar que a expressão das emoções denuncie uma fachada cheia de objetividade e autocontrole. Destarte, as relações humanas adultas tornam-se cada vez mais frias, mais mesquinhas, mais "programadas", mais ritualizadas. Perdem a espontaneidade, a cordialidade, o sentido de humor e o caráter do enigmático.

A adolescência se caracteriza pela vivência intensa do ideal. "O idealismo é uma das características mais emocionantes da adolescência", diz Winnicott. [11] É a fase em que a pessoa humana mais se preocupa em descobrir e assumir os verdadeiros valores da vida humana; é a fase em que, sobretudo, o indivíduo anseia intensamente por construir um mundo mais justo e melhor. A capacidade do adolescente de viver um ideal, assumi-lo, lutar por ele e sofrer por ele, levam-no até a grandes sacrifícios pessoais. Portanto, o sentimento de altruísmo, a esperança de estar sendo um artífice na construção de um mundo melhor, a fé visionária no próprio homem, fazem o adolescente inquebrantável frente às dificuldades

[10] Winnicott, D. W. *L'enfant et sa famille*. Paris, Payot, 1975. p. 11.
[11] ———. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro, Imago, 1975. p. 201.

que possam advir. Atualmente a nossa sociedade de consumo tende a comprar o idealismo e o espírito de mudança e renovação dos adolescentes por algumas comodidades tais como carro, moto, drogas, lojas pornô etc... E os adolescentes se calam. Emudecidos, submissos e "corrompidos" eles integram-se ao mundo dos adultos, este, cada vez mais utilitarista, egocêntrico, corrupto, irônico e debochador dos ideais. Winnicott [12] se refere ao processo contrário, que é o de confrontação entre adultos e adolescentes. Só através desta confrontação os jovens ensinarão os adultos a ver o mundo com olhos novos e não acederão a uma falsa maturidade baseada na fácil personificação do adulto.

Uma outra dimensão da infância e da adolescência é a importância da vivência grupal que tende a se estabelecer de um modo quase fusional — ou seja, a identificação maciça com o outro, a ponto de sobrepassar diferenças fundamentais entre o eu e o outro. As crianças têm uma enorme necessidade de ter contato físico com alguém, como também do contínuo intercâmbio de afeto e de carinho. O jovem necessita do seu grupo de pares como para reafirmar a sua própria identidade. A separação do eu do mundo das coisas (*Mitwelt*) assim como do mundo das pessoas (*Umwelt*) é desejável, porém a capacidade que a criança e o jovem têm de quase se deixarem fusionar com o cosmos físico e com o grupo de pares precisa continuar viva dentro dos adultos. Só mantendo esta capacidade intata poderemos encontrar prazer em certas experiências, como o orgasmo; poderemos evitar o ecocídio, mal da nossa época; ou ainda poderemos sentir qualquer sentimento de empatia por outro ser humano.

3.1 *A pedagogia pelo respeito e pela co-gestão*

Imaginar um mundo de crianças sem adultos parece-nos tão terrível como imaginar um mundo de adultos sem crianças. A adultez e a infância (e adolescência) representam, além de duas etapas cronológicas distintas, dois pólos existenciais que se complementam e, paradoxalmente, se repelem. Ser criança implica possuir as características da infância, e não exatamente ser um ser "infantilizado" pelos adultos. Ser criança é também tender a um crescimento,

[12] Id. ib. p. 194-202.

a um estado ulterior. *Ser criança é viver em tensão.* Ser adulto também implica existir segundo as características do adulto, não exatamente as do "ser máquina", "ser robô" ou "ser consumidor" da nossa época. Ser adulto é também querer e poder facilmente encontrar prazer e gozo no brincar, no imaginar, no criar, no conviver, no idealizar como fazem as crianças e os jovens. Ser adulto é também guardar a criança e o adolescente em si. *Ser adulto é ser em conflito.* [13] O adulto que esmagou a criança e o adolescente que existiam nele personificará o insigne robô das sociedades consumistas, o espectador passivo das atividades de lazer, ser infantilizado pelos *gadgets* supérfluos que são criados a cada minuto para distraí-lo da sua angústia, ser triste, frustrado, amargurado e agressivo. Permanecer criança e tornar-se adulto não são posições existenciais que se excluem. Pelo contrário, é a maneira mais plausível de se assumir plenamente nossa humanidade — assumir o conflito inerente ao destino do ser humano. É por esta razão que os adultos dependem tanto das crianças: tanto como as crianças dependem dos adultos. As crianças e os jovens precisam dos adultos para que estes polarizem sua existência e os forcem a uma vida de tensão, donde advirá o crescimento. Os adultos precisam das crianças e dos jovens para que estes polarizem sua existência, fazendo-os assumir o conflito, através da preservação das suas características infantis e juvenis.

A reabilitação social da infância e da adolescência não pode mais permitir uma psicopedagogia baseada na submissão e na adaptação. Qual seria, então, a *rationale* psicopedagógica de uma visão reabilitadora da infância e da adolescência? Podemos optar por uma *rationale* do *respeito* e da *co-gestão.* Cremos que o respeito pela criança como criança e pelo jovem como jovem, e às suas facetas peculiares, assim como a co-gestão de sua educação nos podem ser indicadores úteis e valiosos na missão difícil de educar. Como isto pode ser realizado na prática, é o que tentaremos mostrar através das atividades da Escolinha de Arte do Paraguai. [14]

[13] A apreensão do conflito como valor é magistralmente apresentada por Mendel, Gérard. op. cit. p. 153-98.

[14] Cf. Castro, Lucia Rabello de. *La "Escolinha de Arte" del Paraguay: sus dimensiones y finalidades.* Assunção, Centro de Estudos Brasileiros, 1977.

3.1 *A Escolinha de Arte do Paraguai: — ou, a arte na educação como facilitadora do processo de formação integral da personalidade*

Educar baseando-se no respeito à criança e ao jovem, e baseando-se na co-gestão educacional, não é apenas uma tarefa difícil; é extremamente desgastante.

O *Centro de Estudos Brasileiros* em Assunção, entidade que executa a política cultural brasileira no Paraguai, mantém uma *Escolinha de Arte* há mais de 15 anos, fundada nos moldes da *Escolinha de Arte do Brasil.* Esta Escolinha de Arte, apesar de manter estreitos vínculos com a Escolinha de Arte do Brasil, está totalmente imbuída na cultura paraguaia.

Na Escolinha de Arte do Centro de Estudos Brasileiros, educar significa relacionar-se de uma maneira muito especial com as crianças e com os jovens. Tomando novamente como referência o livro de Saint-Exupéry, *O pequeno príncipe,* lemos o relato do primeiro encontro do aviador com o pequeno príncipe. Este pediu ao aviador para desenhar-lhe um carneiro. O aviador, extremamente surpreso de ver aparecer naquele confim de mundo aquela figurinha, disse-lhe que não sabia desenhar. O pequeno príncipe insistiu. O aviador desenhou, mas este desenho, segundo o pequeno príncipe, mostrava um carneiro doente; o segundo carneiro que o aviador fez parecia um bode... O terceiro era velho demais... O aviador ia-se impacientar, quando arriscou um outro desenho: desenhou uma caixa e disse que o carneiro que o pequeno príncipe desejava estava dentro da caixa. Qual não foi a sua surpresa quando o pequeno príncipe exclamou: "Era exatamente o que eu queria!"

Neste pequeno trecho Saint-Exupéry nos mostra a aguda sensibilidade do aviador em se aproximar e se contatar com a alma infantil. É uma versatilidade que custa a ser adquirida por parte dos adultos, e além do mais, só pode ser adquirida por quem convive com as crianças e ama este convívio. Como já dissemos anteriormente, as crianças têm muito a ensinar aos adultos; contudo estes só poderão aprender se se abrirem à aprendizagem e se se descartarem da sua pseudo-superioridade.

Na Escolinha de Arte as orientadoras procuram estar vigilantes aos interesses das crianças e dos jovens, às suas aspirações e aos seus desejos, e procuram descartar-se de uma posição educacional baseada naquilo que os adultos querem e pensam que as crianças desejam e aspiram.

Atualmente, as atividades da Escolinha de Arte, resultado de um processo longo e contínuo de autocrítica, planeja seu trabalho levando em consideração os seguintes aspectos da educação infantil e juvenil:

a) consideração às características próprias (afetivas, cognitivas, atitudinais e comportamentais) da criança e do jovem;

b) consideração às diferenças interindividuais e intra-individuais;

c) consideração às forças repressivas inadequadas que barram a livre expressão e expansão da personalidade da criança e do jovem.

O *respeito* às características específicas da infância e da adolescência é um dos princípios fundamentais que deve orientar uma educação integral e sadia dos menores. Sabemos que o processo de crescimento implica atitudes agressivas dos menores em relação aos adultos, e que esta agressividade é sinal de saúde psíquica. Na Escolinha de Arte as crianças e os jovens têm o direito de manifestar a agressividade contida no processo de crescimento. Ocorre, entretanto, que a expressão desta agressividade é socializada, ou melhor, assume formas socialmente aceitas e aprovadas. Isto permite ao indivíduo um maior controle sobre seus impulsos, como também diminui a intensidade da culpa, tornando possível reconhecer e assumir a agressividade e a culpa em vez de reprimi-las ou projetá-las. A expressão socializada da agressividade se fundamenta na utilização de *métodos ativos*. Por métodos ativos queremos significar técnicas e processos educativos que se baseiam no interesse, na cooperação grupal, na iniciativa e na curiosidade das crianças e dos jovens. Para que haja despertar de interesse nas crianças e nos jovens, é necessária a utilização de atividades motoras e lúdicas. A criança, devido às características específicas das suas estruturas cognitivas, tem necessidade de fazer, de assimilar o mundo através de esquema de ação. Por outro lado, estes esque-

mas de ação devem se circunscrever à configuração lúdica da mente infantil. Na Escolinha de Arte as crianças e os jovens *fazem*. Expressam todo o vigor e toda a pujança da sua agressividade nas cores vivas e berrantes das suas aquarelas, nos traçados pontiagudos e fortes dos seus desenhos, na trepidação violenta do seu corpo enquanto dançam. O mundo mágico de títeres, bonecos, e sons que se convertem em animais, de papelões que se tornam máscaras, da argila que se converte em criações inimagináveis da mente infantil são um meio fecundo de sonhar, de imaginar e de criar. O fazer e o criar se confundem com o brincar, e através da ação, sobretudo da ação no mundo da fantasia e do mágico, as crianças podem extravasar as tendências agressivas inerentes ao próprio crescimento. [15] Naturalmente ocorre que muitas vezes a expressão das tendências agressivas sobrepassa os limites da conduta socializada. Mas quando assim acontece, não há censura, pois o que se almeja não é a repressão destas tendências, nem a submissão da criança. O que se almeja, é que a criança possa reconhecer sua própria agressividade, controlá-la e usá-la como um instrumento de realização das suas potencialidades. Pode-se observar a lenta elaboração do processo de manifestação, reconhecimento e controle da agressividade, culpa e angústia nos alunos da Escolinha de Arte. Algumas crianças chegam à Escolinha de Arte sobrecarregadas de tensões familiares e escolares. Esta tensão se libera freqüentemente sob a forma de descargas agressivas não-controladas e não-socializadas: rabiscar o próprio desenho, destruí-lo, amassá-lo, rabiscar o desenho do companheiro. Sem embargo, com o passar do tempo, com a ausência de censura e sem a manipulação da culpa infantil, a criança vai compreendendo a inutilidade da sua conduta e gradualmente começa a reagir: começa a se aceitar melhor como é — um ser agressivo e que sente culpa — e a partir desta aceitação pode manejar melhor tanto a agressividade como a culpa. As tendências agressivas passam a assumir formas mais socializadas, e o sentimento de culpa diminui e passa a ser utilizado como móvel para reparar o dano ou o mal feito.

[15] Atualmente observa-se na Alemanha um esforço enorme por parte dos educadores para "reabilitar" o jogo dentro do sistema de valores educacionais. Poder-se-ia consultar principalmente: Hetzer, Hildegard. *Spielen lernen — spielen lehren*. 2. München, Max Hueber Verlag, 1970; e também, Krüger, Karl-Heinz & Vogt, Helmut. *Spielplatznot*. 1. ed. Shuttgart, Ernst Klett Verlag, 1973.

Os métodos ativos empregados na Escolinha de Arte se baseiam igualmente na cooperação grupal, a cooperação das crianças entre si. Qualquer atividade inclui o esforço voluntário por parte das crianças para se organizarem, para respeitarem as coisas alheias, para dividirem os objetos de utilização comum — sejam tintas, pincéis, lápis de cor, borrachas, sejam bolas, fantasias, pandeiros, e algumas vezes a própria merenda. Portanto, o que se tem em vista é uma moral autônoma baseada nos princípios da igualdade e da solidariedade, e não uma moral heterônoma baseada na submissão à coação e à pressão do adulto. Quem observa as atividades das crianças e dos jovens na Escolinha de Arte dificilmente poderá negar o espírito de cooperação que demonstram as crianças e os jovens. Eles são capazes de gestos altamente altruístas, como, por exemplo, o de entregar todo o seu trabalho de um ano para ser vendido em prol de obras de caridade.

Os métodos ativos também se baseiam na iniciativa e na curiosidade dos menores. Na Escolinha de Arte as crianças e os jovens não se sentem passivos, quietos, e "bem comportados" à espera de uma ordem ou de uma sugestão das orientadoras para se interessarem por determinada atividade. Papéis, tintas, lápis de cor, caixas, cola, latas, bolas, pedaços de fazenda e linha estão à disposição das crianças e dos jovens, e estes têm a liberdade de usar o material para criarem. Desta maneira, a iniciativa, a liberdade de ação e a imaginação dos menores não são obstaculizadas, mas incentivadas. É claro que tal tipo de educação exige um desgaste intenso por parte das orientadoras, que necessitam dar atenção ao grupo como um todo, e a cada aluno em particular; por esta razão as orientadoras na Escolinha de Arte são sempre em número de dois para um grupo de tamanho reduzido — no máximo 20 crianças por grupo. Desta forma conseguem cumprir bem sua tarefa. A criança e o jovem que não se vêem oprimidos e esmagados — cuja capacidade de tomar a iniciativa e possuir liberdade de ação não lhes foi erradicada — são seres que não têm medo de viver e enfrentar obstáculos, são seres inventivos, felizes, confiantes nas suas potencialidades.

Os métodos ativos não são apenas úteis tendo em vista o desenvolvimento emocional do indivíduo; favorecem também o desenvolvimento intelectual. Sendo a inteligência da criança prática por

excelência, só pode assimilar o mundo ao seu através da ação. Manipular os objetos, sentir seu peso, sua textura, sua forma, sua solidez, seu tamanho, possibilitam às crianças a consolidação de suas noções de objeto, espaço, distância, causalidade, superfície, número e quantidade.

Um outro aspecto da convivência entre adultos e crianças na Escolinha de Arte é o respeito mútuo. Ainda que os adultos respeitem, antes de tudo, as crianças e os jovens, os amem, e aprendam com eles, eles permanecem adultos, ou seja, não abrem mão da sua própria dimensão existencial. Não se intimidam por ter de assumir sua adultez. Não se calam para deixar os menores falarem, nem tampouco os silenciam para falarem sozinhos. Adultos e crianças e jovens podem dialogar, podem reciprocamente se influenciar, podem coexistir nas diferenças. Ora, as crianças só poderão emergir do estado fusional em que se encontram, se puderem aperceber-se das diferenças que as separam dos adultos, que as separam do mundo concreto, e que separam seu eu de outros elementos da sua realidade interior. Em suma, as crianças só poderão sofrer o processo individualização-socialização, se viverem a tensão. Na Escolinha de Arte se enfatiza sobremodo a educação dos sentidos, cujo progresso cria condições para que as crianças e os jovens avancem no sentido de estabelecerem as diferenças entre o seu eu e o mundo. Ao tomar a argila e modelá-la, por exemplo, a criança e o jovem se apercebem do nexo causal e simultaneamente dissociativo entre sua ação e o efeito desta sobre o mundo externo. Relacionam de maneira inequívoca que somente a ação voluntária do sujeito sobre os objetos resulta em efeitos previsíveis e controláveis. Percebem lentamente que o eu e o mundo externo não constituem uma mesma realidade globalizante, mas que os eventos do mundo externo ocorrem devido a uma atuação de um sujeito no mundo. Quando as crianças na Escolinha de Arte tocam, por exemplo, instrumentos musicais, elas encontram a possibilidade de exercer sua ação voluntária sobre o mundo dos sons e dos ruídos, e simultaneamente controlá-lo. Quando elas não conseguem, por exemplo, produzir um efeito desejado sobre o papel — desenhar um gato, vamos supor — elas podem relacionar a incompatibilidade das duas naturezas: a sua e a do mundo externo, e podem perceber as diferenças entre as duas. Quando em exercícios de expres-

são corporal as crianças se movem, levantam os braços, as pernas, remexem a cabeça, vibram o corpo, elas encontram a possibilidade de sentir que seu corpo é definido no espaço, tem limites precisos, tem peso, tamanho, forma, em suma, passam a conhecer seu esquema corporal. Conhecer o esquema corporal, e viver com todo o corpo se situa como umas das mais imperiosas necessidades educacionais de hoje em dia, quando cada vez mais o ensino se torna verbalista e encefalizante. O homem está alienando parte da sua condição primordial de existência, que é o corpo. Uma educação que esquece o corpo do homem cria uma cisão patológica no indivíduo e o corpo passa a ser visto apenas como um *objeto* de cuidados: um corpo para enfeitar, um corpo para emagrecer, um corpo para dopar. O homem se esquece do seu corpo, mas este não emudece, pelo contrário, escraviza o homem.

Fizemos menção de um segundo fator levado em consideração pelas atividades da Escolinha de Arte, que são as diferenças inter e intra-individuais. Como o processo educativo na Escolinha de Arte não é moldar os alunos segundo um modelo pré-fabricado de indivíduo, mas sim respeitá-los nas suas características próprias, é conseqüente que cada aluno seja considerado como um indivíduo diferente do outro, e mesmo que cada indivíduo sinta liberdade de expressar suas idiossincrasias. Os grupos de alunos da Escolinha de Arte estão divididos conforme a idade, mas este fato não contribui para homogeneizar o grupo. Como há liberdade de criar, de inventar, de tomar a iniciativa, de escolher ou recusar a participação em alguma atividade, os alunos podem se desenvolver de acordo com as suas potencialidades, o que faz a Escolinha de Arte um ambiente educativo propício tanto para os superdotados como para os menos talentosos. Do mesmo modo que as diferenças interindividuais são levadas em consideração, as singularidades intra-individuais também são consideradas. Não se obriga os alunos a exibir as tarefas, nem para si, nem para os demais. O importante é enfrentar as tarefas, e esforçar-se para lograr o melhor possível. Na Escolinha de Arte não há sistema de aprovação ou reprovação; daí os alunos se sentirem mais à vontade para reconhecer suas dificuldades num ou noutro campo, sem que isso signifique uma carga adicional de culpa e de sentimento de menos-valia. Todos os esforços são respeitados e valorizados como esforços. A compreensão de que o trabalho é incondicionalmente valorizado reduz a

ansiedade da criança e do jovem em ter de produzir determinado resultado, mesmo que se sinta incapaz de fazê-lo ou que não tenha nenhuma afinidade com a tarefa a realizar. Sentindo-se menos ansiosos, a criança e o jovem ficarão menos bloqueados e inibidos e poderão atualizar ao máximo seu potencial.

Por fim, mencionamos um terceiro fator que é levado em consideração pelas atividades da Escolinha de Arte, qual seja, o de tentar liberar as forças repressivas inadequadas que prejudicam a livre expressão e expansão da personalidade da criança e do jovem.

O ambiente da Escolinha de Arte é um ambiente permissivo, no sentido de incentivar a criança e o jovem a expressar-se livremente sem que sejam atingidos por uma carga de angústia adicional desnecessária. É natural, portanto, que a livre expressão assim incentivada implique a descarga de uma parcela grande de conflitos e problemas latentes que bloqueiam a criatividade da criança e do jovem, inibem seu pleno desenvolvimento e enrijecem seus processos percepto-cognitivos. Expressar-se livremente, plástica, dramática ou ludicamente, não acarreta apenas efeitos puramente catárticos. A descarga de impulsos e tendências, quando é controlada e dirigida a um objetivo socialmente aceito e valorizado, tem um efeito reparatório. A reparação é o processo pelo qual qualquer ser humano sente necessidade de consertar o mal que causou suposta ou efetivamente, e, por conseguinte, aliviar-se da culpa.

Na Escolinha de Arte é dada às crianças a possibilidade de reparar, reparação que é consumada através da *atividade criativa.* [16] A criação representa simbolicamente a reparação do mal feito pela restauração do objeto destruído. Por outro lado, para que haja criação é necessário abertura — em relação a si mesmo e em relação ao mundo. É necessário que o indivíduo se permita, na medida de todas as suas possibilidades, estar receptivo ao mundo. Esta abertura não é possível quando existe repressão e controle excessivos, regras rígidas, medo e tensões fortes, que interferem na associação livre dos pensamentos e sentimentos. Como norma, na Escolinha de Arte os alunos não erram ou acertam, não são punidos se erra-

[16] Cf. Klein, Robert H. Creativity and psychopathology: a theoretical model. *The Journal of Humanistic Psychology,* California, v. 11, n. 1, p. 40-52; e Schachtel, E. G. On creative experience. *The Journal of Humanistic Psychology,* California, v. 11, n. 1, p. 26-39, 1971.

rem, nem condecorados se acertarem; não ganham notas sobre o trabalho feito, e por isso não terão de encarar seus companheiros como competidores de uma corrida em que todos lutam pelo primeiro lugar; portanto, não se sentem envergonhados, humilhados ou menosprezados, porque não há um primeiro lugar que deixarão de ganhar; não se sentem rejeitados ou ridicularizados por suas inabilidades; não têm um modelo de tarefa que terão de copiar fielmente, mas se expressam livremente e a partir dos seus interesses e aspirações. Na Escolinha de Arte é raro observar estes e outros medos por parte dos alunos. Estes medos acarretam freqüentemente a internalização dos padrões daqueles cujo amor, afeto, respeito e aprovação desejamos. Esta internalização implica uma diminuição defensiva da abertura em relação ao mundo. Um indivíduo que atua defensivamente se preocupa em agradar aos demais, fazer as coisas "certas", obter a aprovação dos outros, e estas preocupações defensivas tornam rígidos e inflexíveis seus padrões de conduta.

A atividade criativa favorecida pela Escolinha de Arte efetua um alargamento da consciência das crianças e dos jovens. Transformando a matéria-prima — seja a argila, o papel, os pedaços de pano, os sons ou o próprio corpo —, os menores dão livre curso à sua imaginação, e assim, estabelecem um contato com a realidade sob aspectos nunca antes percebidos. Este enriquecimento da personalidade é a base da renovação e da evolução da cultura. Somente quando educamos os jovens e as crianças para se arriscarem à experiência criativa estamos formando homens que poderão encontrar soluções para as chagas que afligem nossa sociedade. Somente quando educamos os jovens e as crianças para se aventurarem sem pejo no mundo do incógnito, no mundo em que eles devem tomar a iniciativa e criar, possibilitamos à nossa sociedade edificar-se sobre bases mais justas e sadias. A Escolinha de Arte parece ter a ventura de desconfirmar gradualmente as pessimistas palavras de Franz Kafka: "Provavelmente toda educação não é senão duas coisas: em primeiro lugar, a aniquilação da tentativa impetuosa da criança em conhecer a verdade, e, em segundo lugar, a iniciação amigável, imperceptível e gradual das humilhadas crianças na mentira." [17]

[17] Apud: Schachtel, E. G. *On creative experience*. op. cit. p. 36.