

A arte como direito da infância e a sua inserção no ensino fundamental de nove anos

*Cilene Nascimento Canda**

Resumo

O presente texto trata da ampliação do tempo pedagógico do ensino fundamental, situando a necessidade de inserção da arte nas práticas educativas escolares. A ampliação do ensino fundamental para nove anos visa assegurar a progressão dos estudos da criança e um tempo maior para a sua escolaridade. No entanto, problematizamos que não basta ampliar o tempo de permanência escolar, é imprescindível a garantia da qualidade dos serviços educacionais oferecidos, de maneira a assegurar que o tempo e o espaço destinados para a aprendizagem respeitem as peculiaridades da criança de seis anos. Com este estudo de cunho teórico, compreendemos que a arte possui um potencial significativo para a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores pela criança, requisitos apontados pelo Ministério da Educação no que se refere à garantia da qualidade do ensino fundamental.

Palavras-chave: Arte. Ensino fundamental de nove anos. Infância.

A arte-educação no ensino fundamental de nove anos

No presente texto, abordaremos as singularidades da infância e as características do processo educativo em arte com base nas necessidades da criança no que refere ao aprender, brincar, apreciar e fazer arte. A reflexão sobre a importância da arte para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, afetivo e social da criança no ensino fundamental de nove anos merece destaque por ressaltar aspectos como a ampliação da leitura de mundo, como a apreciação

* Professora Assistente do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB). Mestre em Educação e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (PPGAC/UFBA). E-mail: cileneanda@yahoo.com.br

Recebido: 27/03/2012 – Aprovado: 19/06/2012

estética, a produção artística e contextualização social da obra de arte (BARBOSA, 2003).

Para dar início a tais reflexões, é importante aprofundar a compreensão sobre a arte, desmistificando preconceitos históricos acarretados sobre a capacidade humana de produzir arte e cultura. A primeira questão a ser desmistificada diz respeito à concepção de arte como algo restrito aos museus e concebida como atividade inacessível, limitada àqueles que possuem um “talento” nato. Esse tipo de posicionamento destitui as classes menos desfavorecidas do seu potencial de criação e de apreciação estética, suprimindo a experiência artística do currículo escolar, bem como do cotidiano da vida social das populações. A arte passa a ser vista como objeto de difícil fruição, destinada a poucos eruditos e intelectuais que detêm os meios de produção e acesso à obra artística. Além disso, este posicionamento reforça o estigma da incapacidade da criança de apreciação, de produzir cultura e de ser autônoma na expressão artística.

Outro aspecto que merece desmistificação refere-se à compreensão da arte vista como qualquer atividade cotidiana que envolva um maior grau de habilidade e desempenho técnico, sem capacidade de repensar a realidade e, sim, reproduzi-la, ou seja, a arte é vista como ação meramente espontânea, fundada em princípios da livre expressão defendidos por pensadores e concepções pedagógicas da Escola Nova do início do século passado. Esse tipo de postura restringe à compreensão sobre a importância da arte para o desenvolvimento

cognitivo, da leitura de mundo e do potencial criativo humano.

Essas duas posturas, embora ambíguas, reforçam a visão da arte como algo supérfluo (destinado ao ócio dos gênios e “talentosos” artistas) e de pouca importância efetiva para o aprimoramento cognitivo e cultural da criança, distanciando-se tanto da formação de professores quanto do currículo escolar do ensino fundamental. De um lado, a arte ganha uma conotação restrita e elitista ao rotular a criança das classes populares como incapaz de expressar-se artisticamente; por outro, a arte é vista como algo que não é passível de aprendizagem e, sim, restrita ao sentido puramente pragmático da experiência.

Diversos autores ao longo da história (a exemplo de HEGEL, 2001; ECO, 1986; VIGOTSKY, 1999) reforçam a arte enquanto produção humana, fruto do seu tempo histórico e do seu espaço cultural. Para tais autores, a arte oferece benefícios para o desenvolvimento do ser humano, sendo que a sua produção e a sua fruição são importantes para a elevação dos padrões cognitivos e sensíveis do sujeito em formação cultural. Tais benefícios referem-se à ampliação da habilidade de expressão, à libertação de pensamentos rotineiros fundados em preconceitos sociais, ao questionar e desmistificar valores sociais, favorecendo ainda a constituição de campos de diálogo entre o particular e o universal, o local e o global, o individual e o coletivo. Ao criar, o ser humano estabelece uma ponte entre o seu pensar e o mundo social, sendo que a sua obra pode ser apreciada por diferentes grupos sociais,

idades, regiões e países, contribuindo para a ação intercultural do fazer humano.

Considerando a relevância desse campo de discussão sobre a experiência estética e cultural, as orientações curriculares do Ministério da Educação (BRASIL, 2004) são bastante explícitas ao afirmar que a escola, enquanto espaço de formação integral da criança, deve garantir a sua participação artística no ensino fundamental. Diante disso, compreendemos que não basta construir orientações curriculares, sem o investimento na estruturação físicas das escolas, na formação docente e na reformulação curricular. Por outro lado, necessário se faz assegurar o tempo e o espaço destinados à atividade artística, por isso, salientamos que a arte não está restrita aos grandes artistas e intelectuais; ao contrário, a arte é um tipo de ação especificamente humana, e que todos são capazes de praticá-la ao participarem de processos formativos estéticos. Por compreendermos a escola como campo de formação privilegiado, investimos na concepção de que a arte deve estar presente no currículo e no cotidiano escolar.

Destacamos, dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da área de artes (BRASIL, 1997) que orientam sobre a importância do fazer artístico, da fruição estética e da contextualização dos processos criativos e da obra artística (BARBOSA, 2003) para os repertórios de aprendizagem e para a identidade pessoal e cultural da criança. Apesar das críticas destinadas à construção e à implantação desse documento

em âmbito nacional, é importante destacar que esse foi um dos marcos de defesa da arte nos discursos oficiais como área de conhecimento humano, com metodologias, peculiaridades e processos educativos específicos. Os PCNs trazem abordagens importantes sobre quatro linguagens artísticas (dança, teatro, música e artes plásticas), explicitando concepções teóricas, orientações didáticas e especificidades do campo artístico para o ensino fundamental e médio.

Reforçamos que os PCNs caracterizam-se como orientações a serem adaptadas de acordo com a cultura e a particularidade do currículo da unidade escolar, construídas com base na LDB 9.394, (BRASIL, 1996), que assegura a obrigatoriedade do ensino de arte em todo o país. Porém, apesar desse caráter obrigatório, verifica-se que o entendimento sobre a importância da arte para o desenvolvimento infantil ainda é pouco aprofundado na escola e nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Isso demanda um maior investimento na formação de educadores para o entendimento sobre a necessidade da arte na escola. No que se refere ao ensino fundamental de nove anos, especificamente, é urgente a preparação da escola para acolher a criança de seis anos, possibilitando-a o acesso a experiências estéticas, criativas e culturais, uma vez que:

o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas e como produção historicamente acumulada,

presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus. Essa visão do pedagógico ajuda a pensar sobre a creche e a escola em suas dimensões políticas, éticas e estéticas. A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana (KRAMER, 2006, p. 19).

Desse modo, a atuação do professor na mediação dos espaços escolares é fundamental para atender às necessidades integrais da criança nessa fase da vida. Historicamente, os currículos escolares sofreram influências de correntes tecnicistas e de abordagens racionalistas de ensino, reduzindo a importância de atividades corporais e de cunho estético (teatro, dança, música, artes visuais, cinema e literatura) no cotidiano pedagógico. A ênfase conteudista da educação bancária (FREIRE, 1987) restringiu a atividade de educar a ensinamentos de técnicas e de informações a serem assimiladas pelo aluno, distanciando tanto o professor quanto a criança, do seu potencial imaginativo, criativo e inventivo, subordinando-os à mera postura de espectador, ou seja, aquele que assiste e acata o que está sendo veiculado por aqueles que detêm os meios de difusão cultural (BOAL, 2009).

O lugar da expressividade, da intuição e da criatividade passou a ser visto como algo de menor valor e de restrito potencial pedagógico. Por outro lado, a dificuldade de ensinar arte e de avaliar precisamente o grau da habilidade artística da criança em parâmetros estatísticos ou numéricos (escala de nota de um a dez) reforçou a compreensão

da arte como uma área fluída, sem contornos definidos, sem referencial teórico, tornando impossível o seu ensino. Entretanto, cada vez mais se amplia o número de estudos produzidos e disseminados no âmbito das universidades de todo o mundo. De um modo geral, muitas pesquisas têm abordado a importância da intuição e da sensibilidade, aspectos mobilizados pela atividade artística, para formação humana. De acordo com Zamboni,

Em arte, a intuição é de fundamental importância, ela traz em grau de intensidade maior a impossibilidade de racionalização precisa. A arte não tem parâmetros lógicos de precisão matemática, não é mensurável, sendo grandemente produzida e assimilada por impulsos intuitivos; a arte é sentida e receptada, mas de difícil tradução para formas integralmente verbalizadas. Essas colocações, entretanto, não pretendem negar que a arte tenha, também, a sua parte racional. Os críticos, alguns artistas e teóricos da arte conseguem racionalizar e verbalizar uma parte do todo, mas a outra só pode ser produzida, transmitida e receptada por outra linguagem que não a verbal (ZAMBONI, 2001, p. 28).

Com base no pensamento do autor, é possível inferir que a arte potencializa formas de aprendizagem não quantificada, atuando sob a formação do sujeito como um todo, considerando os aspectos corporais, cognitivos, afetivos, intuitivos, sociais e culturais. Nesse processo de formação integral do ser humano, por meio da aprendizagem de novas formas de linguagem e de conhecimento de mundo, a arte apresenta contribui-

ções para a aprendizagem significativa da criança: possibilita a ampliação da percepção estética, desenvolve o uso de variadas linguagens (oral, escrita, corporal, visual, dramática, sonora, dentre outras) e incentiva as relações sociais e os vínculos afetivos.

Por outro lado, é imprescindível compreender o universo da cultura lúdica infantil e a sua relação com a arte, de modo a tecer reflexões e perspectivas de ação para o trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos. É importante considerar a criança como construtora de sua história e participante de um meio social. Compreendendo-a dessa maneira, percebe-se que seus modos de expressão, comunicação e criação refletem muito do que foi ensinado, e principalmente, como esta apreende o “mundo do adulto”. Mesmo criando um mundo imaginário, que não é o contexto real, social, a criança se insere nesse campo para compreender melhor a sua realidade e poder comunicar com os sujeitos ao seu redor. Tal imersão na cultura lúdica destina-lhe ferramentas imprescindíveis para a sua aprendizagem: a imaginação, a inteligência, a sensibilidade e o domínio da linguagem. Porém, ao refletir sobre o universo infantil, Sônia Kramer (2006) analisa o quão distante situam-se as pré-escolas e creches, bem como os pedagogos, do trabalho significativo com a criança, destacando:

Interessadas em brinquedos e bonecas, atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, querendo aprender e criar, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogos bem intencionados.

A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo). A pergunta que cabe fazer é: quantos de nós, trabalhando nas políticas públicas, nos projetos educacionais e nas práticas cotidianas, garantimos espaço para esse tipo de ação e interação das crianças? (KRAMER, 2006, p. 16).

Do mesmo modo, questionamos se os curriculares das escolas de ensino fundamental de nove anos têm reservado espaço e tempo para a ação de criar, imaginar e aprender artística e ludicamente. A autora instiga o leitor a questionar se é possível trabalhar com crianças sem gostar/saber de brincar. Isto incide na formação de professores perpassada pelo âmbito da arte e da cultura lúdica infantil, refletindo criticamente os modos de concepção de infância historicamente difundidos na escola. Concordamos com a autora quando afirma a possibilidade de o adulto aprender com a criança a imaginar, a brincar, a ver o mundo pelo avesso, disponibilizando-lhe meios e instrumentos (tinta, cena, música, imagens, jogos etc.) para a expressão do que está aprendendo, pensando e imaginando.

Esta ampliação da apreensão do modo de agir e criar de um grupo e de articular pensamentos possibilita o aprofundamento do autoconhecimento e da percepção do outro, com suas diferenças culturais, sociais, étnicas e cognitivas. Por essa razão, é correto afirmar que a atividade artística autoriza a intensificação da identidade pessoal e cultural, por meio do conhecimento de

mundo, acirrado na relação com o outro. E nesse processo contínuo de criar, fruir e contextualizar, é evidente que a criança aprende de forma prazerosa, em consonância com suas necessidades de criação, em relação ao contexto cultural assimilado nas interações com sua família, bairro e cidade.

Entendemos a criança como ser social, fruto de contextos distintos e que se constitui não somente pelo modo como é ensinada, mas principalmente pelas formas de mediação cultural. Em um país como o nosso, com profundas contradições sociais, encontramos classes diferentes de criança, o que nos mobiliza a pensar em “infâncias” e não em um universal modelo de infância brasileira. As formas de brincar, de expressar e de criar refletem o pertencimento cultural das crianças, visto que estas

nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social. Os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações (KRAMER, 2006, p. 17).

Desse modo, compreendemos que o brincar e a arte, além de ativarem e de expressarem a dimensão social da criança, capacitam-na para a vivência, a aprendizagem pessoal e a interlocução com diferentes sujeitos que irão contribuir para a sua formação social. Sob este aspecto, Vygotsky, em seus estudos sociointeracionistas, afirma que

a arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essên-

cia sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para este fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social (1999, p. 315).

A arte, enquanto experiência individual, incide sobre a experiência sociocultural do sujeito, capacitando-o para a leitura do mundo, recriando-o. Entendemos, nessa perspectiva, que a aprendizagem em arte pode ser compreendida como um tipo de vivência que parte da capacidade cognitiva de abstração e de aquisição de conhecimentos, como também de uma educação que privilegie a sensibilidade, o ato criativo e o processo artístico. Dessa maneira, a abrangência do ensino de arte denota o estímulo à capacidade humana de interpretar os signos da vida e de dar sentido às situações, objetos e contextos socioculturais.

Tal perspectiva, entretanto, se articula com o repertório vivencial e cultural da criança que é trazido à tona para o ato interacional e inventivo. Ao ler um texto, ver quadro, ouvir música, ou assistir a espetáculos de teatro, a criança ativará os signos disponíveis em sua experiência de vida para dar sentido àquilo que foi contemplado. E esta experiência aciona as dimensões cognitivas, sensoriais e comunicacionais do desenvolvimento infantil, impulsionando a sua apreensão de mundo.

Além disso, convém considerar a contribuição da habilidade imaginativa

da criança no processo de aprendizagem. De acordo com Vygotsky, a formação do imaginário incide diretamente na capacidade de aprender e está intimamente ligada à capacidade criadora, à memória e à apreensão sociocultural do ser humano. Para o autor, é através da memória que acumulamos experiências e atribuímos sentidos à nossa formação cultural, questionando, pesquisando, fazendo escolhas, ou seja, agindo ativamente no processo de apropriação e descoberta do mundo. Porém, Vygotsky afirma também que a memória, tão estimulada na escola, é limitada e quando trabalhada isoladamente pode ser responsável por sucumbir o ser humano à experiência primeira e imediata. Assim, para que a experiência cultural se consolide, é fundamental o incentivo à capacidade imaginativa e criadora do ser humano, pois através da imaginação o ser humano projeta ações futuras, cria novas de relação e de adaptação do mundo a sua volta. O sujeito lança mão dos conhecimentos guardados na memória, imaginando ações possíveis e fazendo uso da combinação de coisas já existentes no mundo, para criar. Compreendemos, desse modo, que essa forma de interferir e mudar a realidade precisa ser mais instigada no ensino fundamental, desde o ingresso da criança aos seis anos de idade.

Para Vygotsky, o ser humano aprofunda sua sensibilidade criadora por meio das emoções reais suscitadas pela arte, por isso, a experiência estética tem relação direta com a formação do imaginário humano. Por essa razão, afirmamos que a atividade artística

é complexa por ativar elementos culturais, sensíveis e cognitivos de forma plena e integrada. Compreendemos que a conjunção entre o conhecimento cultural, os meios disponíveis para a atuação em consonância com a sensibilidade dão suporte para a criação humana, que, para ele, é o principal fundamento da existência humana. Por considerar tais aspectos como imprescindíveis para a experiência humana, defendemos a garantia desse tipo de aprendizagem no cotidiano das ações escolares, possibilitando conceber e concretizar um tipo de formação que valorize as singularidades infantis, por meio das interações sociais, artísticas e culturais.

Por considerar a escola um espaço privilegiado de formação, presente nas mais diversas comunidades urbanas e rurais e por atingir grande contingente de crianças, o seu papel é ampliar o espaço e o tempo para experiências individuais e coletivas, no âmbito estético, linguístico e social. Porém, a mediação desses processos necessita de uma abertura para o acolhimento da expressão e da capacidade do outro e da promoção de processos artísticos que incentivem a construção de diferentes formas de expressão já construídas histórica e culturalmente pelo ser humano.

Diante do exposto, torna-se possível afirmar a necessidade de efetiva inclusão do ensino da arte no ensino fundamental de nove anos, considerando não apenas os aspectos ligados à espontaneidade e à livre expressão; é importante favorecer o exercício criativo, por meio de metodologias de ensino participativas centradas no jogo, na expressão

e na utilização de materiais de modo inventivo e criativo. Porém, a principal questão a ser defendida no âmbito do ensino da arte deve ser a peculiaridade e a necessidade (de aprender e de brincar) da criança no ensino fundamental de nove anos.

Garantia da qualidade da ação educativa

As reflexões acerca da valorização das peculiaridades da infância e do trabalho artístico na escola, implicam discussão sobre os limites e as possibilidades de implantação do ensino fundamental de nove anos. Com o propósito de ampliar o entendimento sobre este campo de estudo, trataremos da compreensão sobre a legislação brasileira como aporte substancial para a organização da educação básica. Situaremos a discussão a partir da abertura política, após o longo período de ditadura militar no Brasil, quando da aprovação da Constituição Federal, em 1988. Sinalizamos os avanços significativos da lei no que se refere à demarcação da educação na proposta de construção de um país democrático, desdobrando-se, posteriormente, na legislação educacional, a exemplo da atual LDB nº 9.394 sancionada em 1996.

No final da década de 1980, foi atribuído ao Estado o dever de garantia da educação de crianças de zero a seis anos, que antes era tratada, segundo Sônia Kramer (2006), como ação assistencialista e compensatória de uma suposta “privação cultural” das crianças de classes populares e das mazelas sociais

enfrentadas no país. Segundo a autora, as crianças provenientes de classes economicamente desfavorecidas

são consideradas como “carentes”, “deficientes”, “inferiores” na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a estas crianças, “privadas culturalmente”, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam se nelas inculcidos. A fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio sócio-cultural em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório (KRAMMER, 2006, p. 24).

Tal crítica diz respeito a um tipo de educação pré-escolar, historicamente conservado nos discursos oficiais e práticas pedagógicas, que concebe a infância como um padrão único, baseado nos modelos da classe média, necessitando, portanto, de um tipo de educação assistencialista e de compensação sociocultural. Nesse sentido, a oferta da educação básica, bem como a ampliação do tempo pedagógico da criança na escola, não pode ser concebida como alternativa a aspectos ligados ao assistencialismo e compensação da privação cultural, e sim deve ser compreendida como aumento do acesso e da permanência à educação pública de qualidade.

Convém destacar, no entanto, que a questão da ampliação do tempo do ensino fundamental sempre foi prevista no âmbito acadêmico e legal, não se tornando uma implementação específica do início do século XXI no Brasil. Desse modo, exemplificamos tal questão com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB) nº 4.024, de 1961, que estabelecia apenas quatro anos para o ensino fundamental. Em seguida, a LDB nº 5.692, de 1971, promulgou a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, implicando a obrigatoriedade de oferta de oito anos no ensino fundamental.

Desse modo, afirmamos que a ampliação do tempo pedagógico do ensino fundamental não pode ser vista como uma determinação legal isolada do currículo escolar e das práticas pedagógicas. Como vimos, esta apresenta consequências para a formação de professores, para a reformulação curricular e para as políticas municipais e estaduais que têm alargado o investimento no ensino fundamental, nos últimos anos, devido ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

Com base na LDB nº 9.394, de 1996, destaca-se a autonomia dos municípios para oferta da educação em suas localidades urbanas e do campo em regime de colaboração com os estados e a união. A referida lei destinou aos municípios a responsabilidade de oferta da educação infantil e ensino fundamental, tendo este último uma prioridade maior do que a primeira. Por conta disso, a educação da criança antes dos sete anos de idade não passou a ter um foco primordial nas políticas públicas municipais de educação, sendo tal situação agravada pelos poucos recursos, muitas vezes mal administrados, reservados à educação básica. Assim, a compreensão sobre a infância e a necessidade de popularização do acesso e permanência da criança na escola

não foram acompanhadas pela dotação orçamentária e pela implementação da formação de professores para trabalhar com crianças pequenas. Neste aspecto, Kramer tece a seguinte crítica:

Do debate sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos nasceu a necessidade de formular políticas de formação de profissionais e de estabelecer alternativas curriculares para a educação infantil. Diferentes concepções de infância, currículo e atendimento; diversas alternativas práticas, diferentes matizes da educação infantil. Direitos de crianças consideradas cidadãs foram conquistados legalmente sem que exista, no entanto, dotação orçamentária que viabilize a consolidação desses direitos na prática; exigências de formação de profissionais da Educação Infantil e reconhecimento de sua condição de professores (2006, p. 802).

Com base nos estudos de Kramer, há um descompasso entre a legislação, que assegura os direitos da criança e a dotação orçamentária que garanta a formação docente, a estruturação das escolas e a reformulação curricular de modo a atender às necessidades sociais, educativas, físicas e intelectuais da criança na educação infantil. Dessa forma, nos últimos vinte anos, constata-se o avanço no âmbito da legislação educacional, com inúmeras alterações nas políticas educacionais brasileiras, tendo como foco primordial o atendimento da criança no ambiente escolar. Porém, com base nas pesquisas da referida autora, a garantia da qualidade das instituições de ensino não tem acompanhado o avanço em âmbito legal.

Ressaltamos que a LDB nº 9.394 sancionou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), para o período de 1996 a 2006, o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, para o período de dez anos e, por último, o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), em 2007. Junto às discussões sobre o Fundeb, intensificaram-se os debates sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos, visando à inclusão da criança de seis anos e à ampliação do tempo pedagógico para o prosseguimento dos seus estudos. Consideramos, nesse contexto, que a valorização e o investimento na educação infantil e no ensino fundamental apresentam-se como relevantes medidas para a democratização da educação brasileira, ao longo da história.

Nesse sentido, no dia 6 de fevereiro de 2006, foi sancionada a lei nº 11.274 (BRASIL, 2006) que regulamenta o ensino fundamental de nove anos com o objetivo de assegurar a toda criança um tempo maior de convívio escolar e melhores oportunidades de escolaridade de qualidade. Dessa forma, os municípios e os estados devem investir na adequação dos seus sistemas de ensino para a implantação de tal medida. É importante pontuar que uma das críticas assinaladas a esta determinação do Ministério da Educação refere-se ao fato de essa lei não ter resultante da escuta ampliada da sociedade civil organizada, dos educadores, dos movimentos sociais e das universidades. Apesar disso, é significativo considerar a sua importância, na medida em que se amplia o tempo

de oferta de formação para a criança, reforçando a educação com um direito social garantido por lei e a necessidade da luta social pelo acesso e permanência da criança no espaço escolar.

Salientamos que a atual LDB já apontava para a possibilidade de ampliação do tempo de atendimento à criança em ambientes escolares, alicerçada nos princípios de flexibilidade da organização da educação básica. A referida lei já explicitava também a possibilidade do aumento do tempo escolar, ao afirmar que o ensino fundamental deve ter, no mínimo, oito anos de escolarização. Tal abertura da lei permitiu, com o PNE (2001), o estabelecimento da implantação progressiva do ensino fundamental de nove anos e a inclusão das crianças de seis anos neste segmento. Com isso, visa-se

oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade (PNE, 2001, p. 12).

Ressaltamos que até 2006, a lei previa que as crianças a partir de sete anos seriam atendidas nas séries iniciais do ensino fundamental; antes disso, ou seja, na faixa etária de zero a seis anos, a criança era atendida em creches e pré-escolas. Todavia, a preocupação com a qualidade da educação básica não foi o único motivo que acarretou na implantação do ensino fundamental de nove anos no Brasil. Aspectos como a falta de oferta expandida das instituições de educação infantil em todo o país

e o fato de muitos sistemas educacionais já matricularem¹ crianças de seis anos no ensino fundamental, aceleraram as discussões sobre a inserção da criança de seis anos na escola, no território nacional.

Contudo, a ampliação do tempo de oferta do ensino fundamental reforça a emergência no tratamento sobre a qualidade dos serviços educacionais oferecido, pois as estatísticas do censo escolar (MEC, 2006) demonstram que a cada 33 milhões de crianças que ingressam no ensino fundamental, trinta mil dessas repetem alguma série na sua trajetória escolar.

Analisando tais dados apresentados, convém salientar que a qualidade do ensino e o investimento pedagógico na aprendizagem significativa da criança apresentam-se enquanto enfoques imprescindíveis nos estudos, pesquisas e práticas em torno do ensino fundamental. A qualidade do processo educativo é, portanto, o principal desafio das políticas públicas, gestões educacionais e equipes pedagógicas, pois a escola, muitas vezes, restringe-se como o único espaço de sistematização da formação cognitiva, social, afetiva e corporal que a criança de baixa renda possui. Os problemas ligados à infância, como a falta de assistência familiar, o difícil acesso em creches e pré-escolas, a exposição à violência, a vulnerabilidade social e a exploração do trabalho infantil são algumas evidências da necessidade de ampliação de espaço e tempo para o atendimento da criança mais cedo na escola. Porém, essa inclusão não deve ser certificada sob a tônica assistencia-

lista; ao contrário, deve estar conciliada a concepções de uma educação cidadã que oportunize a criança uma formação integral adequada, atendendo às suas necessidades e respeitando singularidades de amadurecimento da criança de seis anos. Dessa maneira, compreendemos que os problemas sociais não podem deixar de ser analisados, pois

considerar, simultaneamente, a singularidade da criança e as determinações sociais e econômicas que interferem na sua condição, exige reconhecer a diversidade cultural e combater a desigualdade de condições e a situação de pobreza da maioria de nossas populações com políticas e práticas capazes de assegurar igualdade e justiça social. Isso implica garantir o direito a condições dignas de vida, à brincadeira, ao conhecimento, ao afeto e a interações saudáveis (KRAMER, 2006, p. 17).

Para atender os princípios destacados pela autora, algumas medidas devem ser garantidas, como a reformulação do projeto político-pedagógico das escolas, a formação de professores e a adequação curricular, prevendo a ampliação do espaço lúdico, do acesso a linguagens artísticas e de inclusão social da criança de seis anos na escolarização. Destarte, reforçamos que não basta ampliar o tempo de permanência da criança na escola, é necessário observar as condições concretas para tal inclusão, evitando que este posicionamento torne-se apenas uma medida política para aumentar o número de crianças na escola.

Por outro lado, a Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Edu-

cação, recomenda a constituição do trabalho coletivo na escola, demandando a ação efetiva dos professores do ensino fundamental na definição do planejamento e das estratégias de ensino para atenderem às crianças de seis anos, ao ingressarem na escola. Assim, reforça-se a necessidade de formação do educador, com vistas à compreensão sobre o desenvolvimento infantil, bem como a definição dos tipos de conteúdos necessários e propícios para esta fase da vida.

No entanto, a questão da ampliação do tempo pedagógico no ensino fundamental não pode se restringir a uma mera medida administrativa e financeira; deve ser incorporada pelos sistemas de ensino e equipes de professores como um desafio para a melhoria da oferta dos seus serviços e práticas educacionais. Ao mesmo tempo, apontam-se alguns desafios aos estados, municípios e a união, referentes à melhoria da estrutura física e material das escolas, a garantia do tempo e espaço para a arte e para o lúdico, elaboração coletiva da proposta político-pedagógica das escolas e formação de professores.

Diante dessa prerrogativa, cabe-nos a reflexão sobre a importância da arte para o desenvolvimento sociocultural e para a aprendizagem infantil, questionando o tempo destinado à atividade artística na escola. Por considerar que tal questão, apesar da sua relevância, ainda é pouco tratada nos debates sobre políticas públicas, formação docente e planejamento estratégico pedagógico para o ensino fundamental, torna-se necessário um olhar profícuo sobre arte e educação.

A arte de concluir

No momento inicial do presente texto, buscamos reforçar a importância da arte para o desenvolvimento infantil, apresentando reflexões sobre a necessidade de oferecimento de modos de educar pautados no fazer artístico, na apreciação estética e contextualização histórico-cultural da obra de arte. As legislações educacionais citadas apontam para a necessidade da formação do cidadão para atuar diante dos diversos meios e instâncias culturais da sociedade de seu tempo, buscando garantir uma formação que dê suporte ao desenvolvimento social do país. Para participar ativa e qualitativamente da sociedade vigente, o sujeito precisa estar munido das ferramentas necessárias para o seu acesso e participação ativa. O papel da escola, desse modo, torna-se a promoção da sistematização das aprendizagens construídas em diferentes contextos sociais.

Convém sinalizar que a idade não deve ser o aspecto que define o momento de inserção da criança no ensino fundamental; é preciso considerar, no entanto, a sua capacidade de construção de relações sociais e de aprendizagem significativa. Nessa fase, a criança já apresenta possibilidades de compreender o mundo, utiliza múltiplas formas de linguagens e já participa de jogos com regras (teatrais, musicais e linguísticos). Tais vivências artísticas, culturais e escolares favorecem a construção de conhecimentos, construção da autonomia e identidade, bem como a apropriação de valores e práticas sociais.

Não pretendemos dizer com isso que a arte é única forma de ampliação estética e de apreensão da realidade, assim cometeríamos o engano de redução das possibilidades de aprendizagem e de interação social encontradas no mundo. No entanto, essa situa-se em um privilegiado conjunto de saberes e fazeres que re-liga o ser humano com a sua capacidade de criação, com outros sujeitos e com o meio social, apreendendo-o, criticando-o e reinventando-o.

Enfim, afirmamos a emergência da superação da dimensão meramente administrativa das propostas de mudanças legais e organizacionais historicamente acompanhadas na educação brasileira. Com vistas à garantia da permanência e da qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal, social, cognitivo e cultural das crianças em todos os níveis da educação básica, é imprescindível assegurar o respeito à infância e às suas formas de produção cultural e de inserção na vida em sociedade.

Art as the right of infancy and its insertion into the elementary education of nine years of age

Abstract

The current text treats of the enlargement of the Fundamental Teaching pedagogical time, standing the necessity of the art insertion in the school educational practices. The enlargement of the Fundamental Teaching to nine years aims to ensure the

progress of child studies and a more time to its schooling. However, we problematize that it is no sufficient to enlarge the time of educational permanency, it is indispensable the quality guaranty of the educational services offered, so as to ensure the time and the space destined for the learning respects the peculiarities of the six years child. With this theoretical study, it is understood that the art contributes to the acquisition of knowledge and abilities and the formation of attitudes and values by child, requirements pointed by Ministry of Education for the quality guaranty of the Fundamental Teaching.

Keywords: Art. Childhood. Nine years fundamental teaching.

Nota

- ¹ O aumento das matrículas de crianças de seis anos no ensino fundamental já ocorria em inúmeros municípios brasileiros, como forma de captação de mais recursos do Fundef.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São. Paulo: Cortez, 2003.
- BOAL. Augusto. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: séries iniciais do ensino fundamental*. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990; lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados; Coordenação de Publicações, 2001.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 1996.

_____. Lei nº 10.172, Plano Nacional de Educação, de 9 de janeiro de 2001. *Arquivos*, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>> Acesso em: 19 maio 2008.

_____. Lei nº 11.274, de 6 e fevereiro de 2006. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2006.

ECO, Umberto. *A definição da arte*. Trad. de José M. Ferreira. Lisboa: Ed. 70, 1986.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

HEGEL, Gyorgy W. F. *Cursos de estética*. Trad. de Marco Aurélio Werle. 2. ed. rev. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca da Educação - Série 1 - Escola, 3).

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil é fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 27, n. 96, especial, p. 797-818, out. 2006.

VYGOTSKY, Lev. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZAMBONI, S. *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas: Autores Associados, 2001. Disponível em: www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/arquivo01.htm. Acesso em: 20 nov. 2010.