Currículo da cidade: Educação Infantil.

Currículo Integrador da Infância Paulistana.

CULTURA MUSICAL/ Katia Renner- Curitiba, PR IESDE, 2012.

DAVIDOFF, Carlos. Bandeirantismo: verso e reverso. São Paulo: Brasiliense 8º ed 1994.

JEANDOT, Nicole. Explorando o Universo da Música. São Paulo: Scipione, 2º ed, 1997.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental.

Campinas, SP: Papirus, 2003.

SANTOS, Joaquim- Telecurso: Música: ensino médio/ [Joaquim Santos]. 1.ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2008. 87p.; 28cm.

STAHLSCHMIDT, Ana Paula. Revista Nova Escola, ano XXIV, nº 225, setembro, 2009.

WEIGEL, Ana Maria Gonçalves. Brincando de Música: Experiencias com sons, ritmos, música e movimento na pré-escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

_____BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Infantil/ Secretaria de Educação Básica- Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3.

Conhecimento de Mundo. MEC/SEF 1998.

www.lunetas.com.br >. acesso em: 14 de janeiro de 2020

O ENSINO DA ARTE COMO ESTRATÉGIA PARA A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA

RENATA GOMES LIBÂNIO

RESUMO

Este trabalho é parte integrante das atividades que compõem o curso pós-graduação em práticas criativas educativas, ludicidade e jogos da Faculdade De Educação Paulistana, intitulado “O ensino da arte como estratégia para a valorização da identidade feminina”. O intuito central do artigo foi apresentar o ensino da arte como ferramenta de transgressão ao inconsciente social machista o qual nos envolve durante toda nossa socialização, utilizando referenciais teóricos como o livro O Corpo Educado: Pedagogias Da Sexualidade do autor Guacira Louro, Modernity and the Spaces of Feminity da autora Griselda Pollock e Um Novo Olhar Sobre As Relações Sociais de Gênero: Feminismo e Perspectivas Críticas na Psicologia Social de Conceição Nogueira.

O presente artigo encontra-se dividido em quatro momentos: primeiramente, refletirse-á acerca da importância da cultura visual na arte da educação. Em sequência será abordado o sexo biológico, o gênero e o machismo estrutural como conceitos importantes para a problemática social do machismo tanto na sala de aula quanto na vida social fora da escola. Seguido pela apreciação de artistas mulheres na sala de aula como uma nova apreensão de ensino na busca de superar as desigualdades de gênero. Por fim, a influência de pedagogias visuais do feminino nas etapas básicas da educação.

Palavras-Chave: Artes; Machista; Cultura Visual; Gênero; Mulheres; Educação .

INTRODUÇÃO

O tema do presente artigo deve-se, principalmente, pela necessidade de repensar o ensino da Arte como fator relevante na construção da identidade feminina e, consequentemente, na formação de uma identidade masculina que respeite o gênero oposto como igual. Importante ressaltar que durante os treze anos de docência nas séries iniciais do ensino fundamental pude presenciar diversas situações em que meninas foram colocadas, mesmo que inconscientemente, em lugares considerados mais "adequados" por, simplesmente, serem meninas e , possivelmente, serem mais sensíveis . É necessário afirmar que para algumas meninas, soa como normal ou até mesmo um “elogio”, haja vista já terem interiorizado "as regras" impostas pela padronização comportamental da sociedade. Entretanto, não raramente, escutamos comentários por parte dos meninos que, também pressionados pela mesma

"padronização”, seguem reproduzindo conceitos machistas desde muito cedo, mesmo sem entender ao certo o peso dessa construção.

Muitos podem questionar o fato de tratar "tais assuntos" com crianças pequenas e como tratar. Com isso, acredito que a Arte tenha um poder incrivelmente poético, lúdico e potencialmente reflexivo para promover diversas discussões e desconstruções acerca da identidade feminina e masculina, proporcio-

nando assim, para meninos e meninas, uma educação que os permita viver plenamente e saudavelmente a infância sem as amarras sociais e, consequentemente, vislumbre no futuro homens e mulheres que vivam em harmonia e colaborativamente, sem que haja o predomínio de um gênero sobre o outro. Construção é a palavra! Construir a igualdade de gênero na escola, certamente, é evitar que processos de discriminação ocorram; entretanto é importante que seja praticada desde os primeiros anos da vida escolar. Construir a igualdade de gênero na escola tendo como apoio a Arte é incrível! O professor de Arte e sua potente atuação servirão para que a sala de aula não seja um espaço gerador e reprodutor de uma educação discriminatória, mas sim um espaço de construção de igualdades e de todas as expressões humanas.

Nesse contexto, buscaremos discorrer desde a importância da Cultura Visual na Arte da educação e todas as suas possibilidades para que o professor consiga trabalhar a construção de uma visão positiva do feminino até a "apreciação do feminino", literalmente, na sala de aula e a importância de que se coloque em lugares de destaque o estudo sobre artistas, poetisas, musicistas, filósofas e todas as contribuintes femininas para história da Arte. Em tal vertente, a Arte ganha tons propositais para que haja uma educação libertadora e que possa nos dar a segurança de um futuro onde haja empatia entre todos os seres. Começaremos então pela infância, lugar onde é possível alimentar para o bem comum.

A CULTURA VISUAL NA "ARTE" DA EDUCAÇÃO

Neste contexto, o professor de Artes Visuais será mediador e provocador no processo educativo com o estudo das imagens da cultura visual, ajudando o aluno a adquirir novos conhecimentos, podendo este atribuir novos sentidos e significados. De acordo com o Dicionário Crítico da Fundação Coa Parque(2018), a cultura visual engloba, além das variadas imagens as quais nos cercam, o nosso imaginário e as nossas experiências visuais. Analogamente, o autor Nicholas Mirzoeff (1999) afirma que o estudo da cultura visual não se refere apenas ao estudo de uma história das imagens, nem tão pouco ao estudo das imagens em si mesmas,mas sim da tendência contemporânea em modelar a vida a partir das imagens, para assim visualizar a própria existência. Consecutivo a essas definições, tudo torna-se imprescindível à compreensão da imagem como uma ferramenta social de grande potencial na formação dos indivíduos a partir da disseminação de ideias e conceitos.

Historicamente, a função social da imagem surge já na Antiguidade (.4000 a.C -476 d.), por meio da contemplação e criação dos desenhos pré-históricos- de caráter místico-religioso ou de registro. Atualmente, essa funcionalidade recebe novos contornos, principalmente, por conta dos adventos tecnológicos os quais inseriram os sujeitos contemporâneos em uma sociedade fortemente influenciada pelas imagens compartilhadas nos diversos meios de comunicação, fato que estabelece uma relação estrita entre a reprodução delas e a subjetividade de cada um. Com isso, conforme aponta Baitello Jr. :

"Alimentar-se de imagens significa alimentar imagens, conferindo-lhes substância, emprestando-lhes os corpos. Significa entrar dentro delas e transformar-se em personagem [...]. Ao contrário de uma apropriação, trata-se aqui de uma de si mesmo"(2005, p. 97).

Partindo da cultura visual, surge uma nova possibilidade a respeito da concepção pedagógica da imagem - já que elas produzem sentidos e processos de identificação que influenciam no cotidiano escolar. O fato é que dentro e fora da escola os estudantes e os professores estão expostos as mais variadas formas de visualidades seja pelos programas de TV, internet, vídeo games e\ ou propagandas publicitárias. Ademais, imagens de personagens infantis ou juvenis- que performam diversos estereótipos- apresentam-se estampadas nos materiais escolares e roupas dos estudantes e estes passam a identificar-se com as mesmas sem nenhum processo reflexivo. Estas visualidades acabam influenciando os meninos em geral e as meninas em específico nas suas maneiras de ser e estar no mundo contemporâneo. Segundo Hernández:

"A cultura visual contribui para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmos e sobre o mundo e sobre seus modos de pensar-se. A importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos,e contribuir para a produção de

mundos[...]"(2000, p.52)

É neste ponto que a pedagogia exercida em sala de aula interfere, não só na formação das identidades individuais, como também, na transgressão com preconceitos alimentados há séculos nas outras instituições das quais o aluno faz parte- família, igreja, trabalho. O ensinar transcende as quatro paredes da sala de aula com a criação de cidadãos críticos e pensantes.

SEXO BIOLÓGICO, GÊNERO E MACHISMO ESTRUTURAL- ENTENDENDO A PROBLEMÁTICA DENTRO E FORA DA SALA DE AULA

Em primeira instância, para que haja plena compreensão de como o conteúdo ensinado em sala de aula pode ser ferramenta de manutenção ou de transgressão com o

sistema patriarcal no qual os indivíduos são inseridos desde o nascimento urge que saibamos diferenciar conceitos básicos acerca da concepção de sexo biológico, gênero e machismo estrutural.

Em relação ao sexo biológico, Gilbert, Hallet e Elldridge (1994), citados por Nogueira (2001), discorrem que para classificar os indivíduos de acordo com a anatomia humana usa-se o termo sexo. Com isso, um indivíduo é macho ou fêmea de acordo com os cromossomos expressos em seus órgãos genitais. Em contrapartida, Stoller (1993), citado por Oliveira e Knöner (2005), procurou comprovar por meio de investigações que as características de gênero não são garantidas pela biologia, já que muitas pessoas apresentam características femininas ou masculinas de forma independente de sua anatomia. Em termos simplórios, o sexo biológico diz respeito às características biológicas que a pessoa tem ao nascer. Podem incluir cromossomos, genitália, composição hormonal, entre outros. Em primeira análise, isso infere que a pessoa pode nascer macho, fêmea ou intersexual.

O conceito de gênero foi criado em 1970 com profunda influência do movimento feminista. Foi formulado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que existem machos e fêmeas na espécie humana, mas, levando em consideração que a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos (GÊNERO, 2009, p. 43). A partir de 1975, o termo gênero passou a ser usado nos estudos cujo objetivo era entender as formas de distinção que as diferenças sexuais induzem em uma sociedade. Assim, gênero passou a constituir uma entidade moral, política e cultural, ou seja, uma construção ideológica, em contraposição a sexo, que se mantém como uma especificidade anatômica. (OLIVIERA e KNÖNER, 2005).

A filósofa Simone de Beauvoir é uma figura intrínseca a esse movimento de ideias e, em 1949, escreveu o livro "O Segundo Sexo". A obra deu um novo impulso à reflexão sobre as desigualdades entre homens e mulheres nas sociedades modernas visando o porquê do feminino e das mulheres serem concebidos como inferiores dentro do sistema de relações de poder vigente. É desse trabalho que, frequentemente, é retorada a famosa frase "não se nasce mulher, torna-se mulher".

Com esta formulação, ela buscava descartar qualquer determinação "natural" da conduta feminina. Exemplo de uma concepção atual desse "fardo feminino" é o fato de as mulheres, em razão da reprodução, serem tidas como mais próximas da natureza e, consequentemente, isso ser considerado um símbolo de sua fragilidade ou de sujeição à ordem natural, que as destinaria sempre à maternidade.

O termo gênero colabora para exacerbar a distinção entre sujeitos de sexos divergentes. Essa classificação possibilita a construção de significados sociais e culturais que distinguem cada categoria anatômica sexual e que são ensinados aos indivíduos desde a infância. (NOGUEIRA, 2001).

Assim, o conceito de gênero abrange as "características psicológicas, sociais e culturais que são fortemente associadas com as categorias biológicas de homem e mulher". (DEAUX, 1985, apud NOGUEIRA, 2001, p. 9).

Novamente, Para Gilbert, Hallet e Elldridge (1994), citados por Nogueira (2001, p.9), "gênero é, portanto, o termo usado no contexto social, podendo ser definido como um esquema para a categorização dos indivíduos (na perspectiva da cognição social) esquema esse que utiliza as diferenças biológicas como base para a designação de diferenças sociais". Outro fato importante em relação ao gênero é sua arbitrariedade cultural, ou seja, o fato de o gênero só poder ser compreendido em relação a uma cultura específica, porque ele é capaz de ter sentidos distintos conforme o contexto sociocultural em que se manifesta. Nas palavras de Louro (2010):

"Através dos processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, consequentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura "(LOURO, 2010, p. 11).

A produção de nossa existência tem bases biológicas que implicam a intervenção conjunta dos dois sexos, o macho e a fêmea. A produção social da realidade, em todas as sociedades até então conhecidas, implica por sua vez, na ingerência conjunta dos dois gêneros, o masculino e o feminino. Cada um dos gêneros representa uma particular contribuição na produção e reprodução da existência. Ou seja, a existência de gêneros é a manifestação de uma desigual distribuição de responsabilidade na produção social da existência. A sociedade estabelece uma divisão de responsabilidades que são inerentes às vontades das pessoas, sendo que os critérios desta distribuição são sexistas, classistas e racistas.

Do lugar que é atribuído socialmente a cada um, dependerá a forma como se terá acesso à própria sobrevivência como sexo, classe e raça. Consecutivo a isso,

Marx tece o seguinte comentário:

"Na produção social de sua existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivos materiais. O conjunto destas relações de produção constituem a estrutura econômica da sociedade, a base real, sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. Não é a consciência dos homens o que determina a realidade; ao contrário, a realidade social é a que determina sua consciência" (Marx apud lZQUIERDO, 199).

No contexto educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, formulados pelo MEC para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental no tópico que discute essa temática, dizem:

"O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de 'masculino' e 'feminino' como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e os lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. Mesmo com a grande transformação dos costumes e dos valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas, ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero" (p.321-322).

Por fim, no que diz respeito ao machismo estrutural é necessária a compreensão de que a sociedade em que vivemos é, em sua essência, machista, sendo ele um preconceito expresso por opiniões e atitudes, que se opõe à igualdade de direitos entre os gêneros, favorecendo o gênero masculino em detrimento do gênero feminino.

A priori, o papel que a biologia desempenha na determinação de comportamentos sociais é fraco, já que os humanos são essencialmente dependentes da socialização. Entretanto, de acordo com o senso comum, as condutas de homens e mulheres originam-se de uma dimensão natural (os instintos) inscrita nos corpos com que cada indivíduo nasce. Acredita-se, com frequência, que existe um tipo de personalidade ou padrão de comportamento para cada um dos sexos. Na cultura ocidental, supõe-se que o masculino seja dotado de maior agressividade e o feminino, de maior suavidade e delicadeza. Acerca dessas construções, Minayo salienta que,

[...] a concepção do masculino como sujeito da sexualidade e o feminino como seu objeto é um valor de longa duração da cultura ocidental. Na visão arraigada no patriarcalismo, o masculino é ritualizado como o lugar da ação, da decisão, da chefia da rede de relações familiares e da paternidade como sinônimo de provimento material: é o "impensado" e o "naturalizado" dos valores tradicionais de gênero. (2005, p. 23-24).

Em contrapartida a esse senso discriminatório, no Brasil, a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) diz que homens e mulheres devem ser tratados/as de maneira igual.

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I. Construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II. Garantir o desenvolvimento nacional;

III. Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 1988, art. 3,). Com isso, a nação brasileira deve se esforçar e realizar práticas voltadas ao bem de todos e todas, sem quaisquer formas de preconceito, discriminação ou violações de direitos, haja vista essas situações precisam ser banidas da sociedade.

Além disso, existem leis na educação que voltam sua preocupação ao tratamento igualitário entre os indivíduos, a exemplo disso, foi promulgada em 2014 a lei do Plano Nacional de Educação (PNE) que institui as seguintes diretrizes:

I. Erradicação do analfabetismo;

II. Universalização do atendimento escolar;

III. Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV. Melhoria da qualidade da educação;

V. Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e

éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI. Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII. Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como pro-

porção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX. Valorização dos (as) profissionais da educação;

X. Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental" (BRASIL, 2014, art. 2,).

Estas diretrizes apontam para uma prática sem preconceitos e/ou discriminação, assim como assinalam para uma Educação voltada para a pluralidade, livre de qualquer forma de violência. Assim, entende-se que esses parâmetros de equidade devem ser estendidos das instituições escolares à vida fora delas.

As famílias, por exemplo, desempenham um papel fundamental na construção social e sentimental do indivíduo, considerando que é dentro de casa e nas demonstrações -ou não- de afeto as quais ocorrem naquele ambiente que as crianças baseiam-se para suas "construções relacionamentais" futuras. Neste sentido, se nas relações familiares há demonstração de afeto - mesmo não sendo uma regra, é possível que a descendência assuma essa característica, da mesma forma, se existir expressão de machismo, as crianças, frequentemente, assumirão essa postura. Quando o pai de família – em um exemplo de família composta por um casal heterossexual – inferioriza as atitudes ou o papel da mãe, são maiores as possibilidades de os/as filhos/as reproduzirem esses preconceitos. Isso pode acontecer em qualquer arranjo familiar. Em relação à violência de gênero isso também é bem provável.

Ao mesmo passo em que a instituição família pode contribuir- ou não- em uma formação "humanizadora" e igualitária, a escola pode desenvolver esse papel, dependendo dos ensinamentos e aprendizados que são praticados nesta instituição. Em conectivo a isso, Auad (2012, p. 31) escreve que na escola é possível dizer que

"[...] as diferenças entre meninas e meninos são organizadoras do espaço social", isso leva ao ponto que "[...] o fato de as meninas serem consideradas as quietinhas e os meninos serem vistos como os bagunceiros são dados usados na hora de decidir quem vai sentar com quem e em quais lugares na sala [de aula]". Esse tipo de segregação, que tem como parâmetro o gênero, pode ser aprendida e interiorizada pelas crianças, aumentando as práticas machistas, principalmente por caracterizar meninas com um atributo passivo – quietinhas - e os meninos com uma característica ativa - bagunceiros.

No âmbito político, o machismo interfere intensamente na formação integral de um meio político inclusivo e livre de discriminações. Segundo Saffioti (1987, p. 24),

[...] a presença ativa do machismo compromete negativamente o resultado das lutas pela democracia, pois se alcança, no máximo, uma democracia pela metade. Nesta democracia coxa, ainda que o saldo negativo seja maior para as mulheres, também os homens continuarão a ter sua personalidade amputada. E vale a pena atentar para este fenômeno.

Em suma, percebemos que o Machismo Estrutural se fortalece em nosso cotidiano da cultura do patriarcado, sob formas que são atenuadas pela religião, pelas políticas públicas, pela educação, que ainda é precária, pelas formas mais grotescas, como piadas das mais diversas, e pela suposta descontração de homens, justificada pela "natureza biológica" masculina, que afirma ser natural haver essas divergências de gêneros, afinal o "homem sempre será mais forte e temível" e a "mulher sempre mais frágil, delicada e emotiva".

MACHISMO NO AMBIENTE ESCOLAR

Silva (2010) esclarece que atualmente a política educacional está sujeita a um sistema neoliberal que tem como objetivo os valores econômicos profundamente associados à masculinidade: competitividade, desempenho, racionalidade tecnológica, eficácia, produtividade. Tais objetivos são associados às características masculinas e, consequentemente, levam à discriminação da mulher. Esses conceitos demonstram que é necessário modificar as estruturas educacionais e se voltar à discussão de gênero, dentro das salas de aula, preparando os alunos para atuarem na sociedade de forma igualitária e justa.

No contexto social atual, a escola surge como uma das importantes instituições no processo de transformar padrões machistas na sociedade, já que além de ser um dos espaços centrais de formação de cidadãos, ela é um local em que gênero é negociado e (re)formulado o tempo todo. Nas escolas, os adolescentes e jovens interagem com outros adolescentes e jovens, os quais são divergentes deles ou de seu grupo de referência em questão, entre outros aspectos, da cor, da sexualidade, da nacionalidade, do corpo, da classe socioeconômica. Nela essa interação com o diferente, quando não é problematizada, se dá por meio de relações interpessoais pautadas por conflitos, confrontos e violência (SALLES; SILVA, 2002, p.

150). Reconhecer a escola como um espaço "onde os processos de identificação e resistência se desenvolvem e as diferentes identidades relacionam-se produzindo tensões" (Meyer; Soares, 2013, p.70) é o primeiro passo para os professores que aceitam o desafio de acolher e trazer à tona problemas de gênero para sua sala de aula, pois como

Louro (1997) afirma:

"as escolas fabricam sujeitos e produz identidades de gênero de classe e sempre estão produzidas através de relações de desigualdades, no qual não podemos deixar que isso ocorra, esta aí uma das maiores e importantes missões da escola que é a interferência na continuidade das desigualdades dentro e fora do âmbito escolar".

Para isso, surge o questionamento acerca das práticas de construção de gênero no espaço escolar, primeiramente identificando-as, para então desestabilizar a construção diária e, para muitos, invisível do machismo. Nos direitos educacionais citados no PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) é afirmado que deve ser levada às discussões de gênero para dentro do âmbito escolar desde 1997 (BRASIL, 1997, p. 321-322).

A grande questão é que, geralmente, as crianças já ouvem discursos machistas antes mesmo de adentrarem na escola e, também, nos primeiros dias de adaptação ao iniciar sua vida escolar, apesar do choro de muitas e das inseguranças, elas ouvem frases como: "você é uma princesa, pare de chorar, se não fica feia", "pare de chorar, homem não chora". A partir disso, a criança já começa a desenvolver a percepção equivocada de que meninas devem ser delicadas, bonitas e elegantes como princesas, e os meninos devem ser fortes, corajosos, que não devem expressar seus sentimentos ou expressar-se de modo considerado exagerado para a vida em sociedade.

A partir dessas situações, nota-se que desde muito cedo vivenciamos uma sociedade escolar dividida entre o "ser menina" e o "ser menino" e essa reprodução do machismo no ambiente educacional não é prejudicial somente para as meninas, pois constantemente "a manifestação de afetividade entre meninos e homens é alvo de uma vigilância muito mais intensa do que entre as meninas e mulheres. De modo especial, as expressões físicas de amizade e de afeto entre homens são controladas, quase impedidas, em muitas situações sociais." (LOURO, 2000, p.18.).

Dessa forma, ao prosseguir com práticas educacionais que servem como ferramentas de manutenção do machismo, a escola estará contribuindo para a formação de futuros homens instáveis, incapazes de interpretar e expressar seus sentimentos, o que muitas vezes os tornará violentos e insensíveis.

Neste contexto, as brincadeiras e a forma como o educador orienta no que concerne o uso de brinquedos pode ser um meio de reprodução do machismo a partir do momento em que meninos são incentivados a performar sua força e habilidades corporais em jogos de disputa como futebol e afins. As meninas, por sua vez, são incentivadas a participarem de brincadeiras que não precisam de força, como amarelinha, faz de conta ou fingir que é mãe/dona de casa. Nos seus estudos sobre o brincar, Llilian Biazotto afirma que:

"Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas a reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida." (Biazotto, 2014, p.10.)

Num um estudo etnográfico feito por Ileana Wenetz (2012), observou-se que durante o recreio escolar, provavelmente por ser um ambiente em que os alunos se sentem "livres" sem a obrigatoriedade de fazer certas atividades, eles tendem a desenvolver e demonstrar com maior facilidade seus desejos e vontades perante suas atitudes, brincadeiras e seus grupos de conversa.

De acordo com as necessidades em abordar esse tema dentro das escolas, formou-se em 2006, o Programa "Gênero e Diversidade na Escola", destinada aos professores de escola pública, com o objetivo de orientá-los acerca da diversidades dentro da sala de aula, bem como intervir em atitudes discriminatórias. Finco (2013) afirma:

"O programa "Gênero e Diversidade na Escola" (GDE) teve como proposta apresentar aos educadores/as da rede pública do Ensino Fundamental no Brasil uma noção de respeito e valorização da diversidade e foi oferecido inicialmente para 1.200 professores/as da rede pública do Ensino Fundamental. A intenção foi de problematizar com os professores a questão dos com comportamentos preconceituosos não só de gênero, mas também de raça e orientação sexual, buscando trabalhar uma visão ampla de direitos humanos. A escolha dos temas específicos a serem trabalhados — gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais —, bem como a decisão de seu tratamento conjunto, parte do entendimento de que os fenômenos se relacionam de maneira complexa, e é necessária a formação de profissionais de educação preparados/as para lidar com essa complexidade e com novas formas de confronto". (p.4)

Esse material citado tem como objetivo ajudar na compreensão das demandas relativas à diversidade, como a sexualidade, por exemplo, por ser um tema tratado como tabu para a maioria dos professores e professoras. Porém, segundo Drumond (2010 p. 6):

"As discussões sobre infância e gênero praticamente não são contempladas na formação da professora de educação infantil e, quando estes conceitos são discutidos, não são tratados de forma articulada. Um primeiro mapeamento dos cursos de pedago-

gia mostrou que gênero não se constitui em uma categoria de análise nas disciplinas que compõem os currículos dos cursos de pedagogia, e que não são estabelecidos diálogos e intersecções entre infância, gênero e sexualidade. As disciplinas que discutem gênero e sexualidade tomam por foco a educação sexual das crianças e não consideram as relações de poder entre meninas e meninos e entre crianças e adultos".

Isso posto, Finco (2013), posiciona-se da seguinte forma:

"[...] o que percebemos, ao analisar as pesquisas sobre a formação acadêmica ou sobre a formação de educadores/as em exercício, é que esta não tem respeitado a diversidade, tampouco contemplado o debate sobre a temática de gênero, principalmente no âmbito da Educação Infantil".

Outro ponto que esclarecesse essa lacuna é que o espaço específico para trabalhar a temática machismo em sala de aula, na maioria das vezes, não está explícito no currículo ou é suprimido por falta de tempo ou por ser considerado com menor relevância diante as disciplinas principais.

No entanto, existem diversas formas, ainda que haja extrema dificuldade de abordar o tema gênero em salada de aula, de preparar tanto o professor quanto o aluno para que seja um assunto natural e livre de tabus.

A título de exemplo, na escolha do livro didático para Esplendor (2009 p.41), os professores precisam estar atentos, pois podem estar orientando sobre questões de gênero de forma indireta. Ainda reforça que nessa escolha urge a observação das imagens, se são apenas femininas ou masculinas, para que não haja reforço apenas de um gênero para as crianças. Há também a preocupação no que concerne o mapeamento das carteiras em sala de aula, priorizando a mistura dos meninos e das meninas. Mais: considera-se relevante o policiamento por parte dos professores ao chamar a atenção das meninas em relação à maneira de se sentarem, de falarem e de se portarem.

As atitudes e condutas dos lecionadores perante os alunos devem ser orientadas em respeito à diversidade, considerando que essas condutas são importantes para que não seja enfatizada a desigualdade de gênero, e para que seja visível que os professores estão abertos a dúvidas e questionamentos sobre a questão.

Mas essa preocupação não deve ser apenas do professor, toda a equipe escolar juntamente com os educadores têm um grande papel que Esplendor (2009) chama de "não perpetuação da hierarquia de gênero. Consecutivo a isso, há uma grande necessidade que a equipe gestora converse, traga especialistas para discussão junto aos professores e façam rodas de conversas para que os professores consigam tirar suas dúvidas para que não exista nenhuma situação de constrangimento de ambas as partes dentro do ambiente escolar.

É necessário tentar explicitar novas formas de relação entre os sexos dentro de novas maneiras de relações sociais. E este é o momento de educarmos o indivíduo como sujeito de si, capaz de reconhecer-se como tal diante da responsabilidade de sua existência e dos conflitos sociais de cuja realidade participa sem opção. (NUNES, 2002)

Neste sentido, é se suma importância que as escolas sejam locais onde os estereótipos são transgredidos e não reforçados, o que significa fornecer a alunos e alunas as mesmas oportunidades de acesso ao ensino e a currículos livres de estereótipos, bem como de orientações acadêmicas sem influência de preconceitos. (UNESCO, 2004). Visto que, de acordo com Heller (1989), o preconceito faz parte do grupo do pensamento e do comportamento diário, entretanto, não deve ser deixado de lado e muito menos naturalizado ou aceito: "Quem não se liberta de seus preconceitos artísticos, científicos e políticos acaba fracassando, inclusive pessoalmente" (HELLER, 1989, p. 43). Portanto, observa-se a urgência de atividades que ajudem a excluir o preconceito da mente dos alunos para que dessa forma, os mesmos desconstruam preconceitos enraizados tanto no âmbito escolar quanto no social, para que futuramente não ocorra essa problemática nas áreas acadêmica e profissional.

A APRECIAÇÃO DO FEMININO NA SALA DE AULA: UMA NOVA APREENSÃO

DE ENSINO NA BUSCA DE SUPERAR AS DESIGUALDADES DE GÊNERO:

Neste ponto do artigo, torna-se de extrema notoriedade a inserção da importância que estudar artistas, filósofas, sociólogas e mulheres no geral têm para a criação de indivíduos que não compactuarão com o machismo estrutural vigente.

A presença feminina na cultura e nas artes visuais, infelizmente, não tem recebido destaque, já que em toda história da arte ocidental as mulheres não têm sido vistas como protagonistas dos fazeres artísticos. Logo, o ensino de artistas mulheres, em especial, pode favorecer uma nova apreensão das visualidades contemporâneas, buscando superar as desigualdades de gênero. Além disso, verifica-se a necessidade dos estudos sobre as pedagogias culturais, pretendendo ampliar a compreensão sobre os espaços e as maneiras como a cultura se torna visível e o visível se torna cultura. John Berger (1999), por exemplo, argumenta o quanto a representação das mulheres na arte ocidental solidifica uma imagem feminina de passividade, de submissão a um olhar masculino, tanto do

artista quanto do espectador preferencial – "os homens atuam e as mulheres aparecem".

A mulher é o motivo principal do nu como gênero da pintura a óleo europeia, mesmo quando o tema a ser representado é uma alegoria ou história mítica. Embora o corpo feminino na arte ocidental estivesse em evidência, isso necessariamente não queria dizer que a própria mulher (como um sujeito com vontade própria) e a sua sexualidade também o estivesse. Na verdade, nas representações dos nus femininos, é a sexualidade masculina que está em jogo, tendo muito pouco a ver com a própria sexualidade feminina. As mulheres 'artísticas' por natureza deveriam ser controladas de alguma forma, sendo proibidas de estudar arte fora do contexto estético doméstico (decoração de interiores, arranjos florais, tocar piano etc.).

Quando historiadores e críticos de arte referem-se às mulheres artistas, a alusão a sua sexualidade parece algo inevitável, interferindo no julgamento das obras. É preciso lembrar sempre que, antes de artistas, elas são mulheres. Bea Porqueres nos apresenta alguns exemplos dessas situações: "Sofonisba foi elogiada, já em las Vite de Vasari, por sua beleza e modéstia; Artemisia Gentileschi foi denegrida por seus biógrafos por haver sido violada quando era uma adolescente, o que, se disse, a conduziu ao desenfreio sexual. Elisabetta Sirani foi acusada de falsear sua obra – não pode ser que uma mulher pinte tão bem. Elisabeth Vigée-Lebrun passou à história como uma cortesã – no duplo sentido da palavra. De Valadon se falou que era filha ilegítima, mãe solteira e amante de muitos artistas. Não é necessário seguir; todos estes qualificativos jamais se aplicam aos homens ou, se assim se faz, é para reforçar a idéia de que o artista a que se referem era um gênio".(PORQUERES, 1994, p. 62)

Urge comentar acerca da emblemática interrogação plantada por Linda Nochlin: "Por que não há grandes artistas mulheres?"(Linda NOCHLIN, 1971). Com isso, surgem, a partir desse valioso questionamento, questões tão importantes quanto: "Por que da desvalorização das mulheres artistas no mercado?" "Onde estão as grandes mestras?" "As mulheres têm que estar nuas para entrar nos museus?" "As mulheres não são citadas ou são pouco mencionadas pela história da arte, pela crítica e pelos museus, galerias, coleções e afins porque suas proposições não têm integridades e qualidades artísticas?". Essas foram uma pequena amostra em comparação a diversas dúvidas progressistas que surgiram em meados dos anos 60/70 por meio dos movimentos feministas.

Neste contexto, Griselda Pollock, ao analisar os espaços que a feminidade ocupa na arte moderna, questiona por que apenas homens são considerados como precursores dos principais movimentos modernistas. Na opinião dela, a melhor resposta não seria "porque não havia mulheres envolvidas nos primeiros movimentos modernos" e nem "porque as artistas existentes não eram importantes o suficiente para influir nesses movimentos" . Na sua argumentação, o que a história da arte modernista celebra é uma tradição excludente que normaliza como o único modernismo um conjunto de práticas particulares e generificadas.

"Como professora de artes Plásticas na educação básica, por muito tempo reproduzi nas aulas este modo de ver a história da arte como algo 'dado', imutável, uma mera narrativa de fatos cronologicamente organi- zados nos livros de que dispunha. Para uma leitura desavisada, é mais do que 'natural' que os homens sejam líderes dos movimentos artísticos e que a representação de imagens de mulheres predomine sobre as produções artísticas feitas por elas próprias. É esse modo de ver que prevalece nos livros mais comuns e de mais fácil acesso sobre arte, inclusive aqueles dirigidos às crianças. (POLLOCK, 1998, p. 76)

É de grande relevância salientar que o impacto do feminismo na arte trouxe à tona uma série de enunciados artísticos que tratavam diretamente do universo singular da mulher sob o olhar e a vivência da própria artista, finalmente havendo a representação do mundo feminino por uma mulher. Uma arte feita por mulheres e para mulheres, cheios de política, o que, obviamente, não foi aceito nem compreendido no início do movimento. A título de exemplo, no México, assim como em outros lugares:

[...] as artistas feministas tiveram que criar seus próprios espaços alternativos, mesmo sem o apoio de outras ativistas feministas ou de mulheres artistas. Seus esforços incluíram grupos de discussões informais, a organização de mostras coletivas formais de arte feminista, projetos colaborativos entre duas ou mais artistas feministas, shows com grupos de mulheres artistas e a criação de novas galerias e espaços culturais. (McCAUGHAN, 2003, p.100) Essa mudança na participação artística, social, cultural, política e econômica da mulher, as criações de representações alternativas, plurais e diferenciadas de ser mulher na atualidade, assim como a desestabilização dos modelos deterministas do passado, são algumas das reflexões bases para a produção dos anos 90 em diante.

Assim, os estereótipos femininos na arte, assim como na mídia e nos meios de comunicação, foram reavaliados, sendo questionados por artistas contemporâneas que se atrevem a ironizar posturas e comportamentos padronizados em suas proposições. De algum modo, as proposições artísticas de algumas mulheres apresentam-se como formas de resistência em que as pessoalidades, particularidades e biografias são apresentadas em projetos de transgressão e alerta, como se pode conferir em parte das

novas produções uma nova sensibilidade começa a despontar e alguns sinais já emitidos por outras artistas como Frida Kahlo, Louise Bourgeois, Eva Hesse, Nikki de Saint Phalle, Ana Mendieta, de Louise Bourgeois, Nan Goldin, Lygia Clark, Lygia Pape e Hélio Oiticica (BAUSBAUM, 2007). Infelizmente, a pouca visibilidade feminina recaiu nas escolas e em seus mecanismos educacionais. A partir do momento que se privilegia a produção masculina, os programas para o ensino de arte não admitem ou fazem de forma tímida o discurso politizado das artistas. Essa é uma das contradições que ainda incutem as escolas e colocam-nas em atraso em relação a outros segmentos sociais que apontam, atualmente, maiores avanços no que concerne à atuação efetiva e presença das mulheres. A ausência/lacuna apontada não pode ser minimizada a uma simples coincidência ou a um ato despretensioso, sem intenção, apolítico, ingênuo. Há uma tendenciosa e condicionada hegemonia em torno da expressão masculina que, contagiando por longo tempo várias vertentes de ação, faz-se presente ainda hoje, perpetuando-se sobre docentes e discentes.

A gama de indagações que originam em decorrência desse apagamento histórico-social das mulheres são diversas e podem ser, em parte, representadas pelas duas questões a seguir: Que tipo de arte, de ensino de arte, de escola, de formação docente pode funcionar como dispositivo estratégico e alternativo de desconstrução dessa hegemonia masculina? Que contribuições os estudos sobre as proposições de artistas mulheres podem trazer às crianças (e não somente a elas)?

Para compreender a produção feminina como conhecimento a ser ensinado e propagado, urge pensar num tipo de ensino que contemple uma arte intercambiada com questões sociais próprias. Seria um tipo de ensino que, em suas transitoriedades, fosse capaz de provocar diálogos diversos e ainda pouco instigados, que não esteja só interessado em transmitir informações convencionais, e que, sem negações ou dissimulações, absorva para si um compromisso com o plural, o diferente, o não dito, o interdito, o periférico e, por conta disso, seja capaz de colaborar na rompimento da perpetuação de um único ponto de vista e na reabilitação de outras formas de saber e poder.

A seguir, serão elencados apenas seis caminhos viáveis de um mundo de soluções cabíveis em prol de alcançar essa educação feminista ideal, soluções essas que em suas gêneses são cotidianas. São elas:

1. Dar visibilidade a atividades e conteúdos- imaginéticos ou textuais- que visem à multiplicidade, inspirem as aulas e ampliem o repertório dos estudantes;

2. Transgredir com o pensar a arte como objeto eterno, superior e fixo em um museu ou outra instituição cultural. Pode-se usar a arte contemporânea como a ferramenta para entender o conceito artístico para além das formas tradicionais, deixando-a mais palpável para o aluno e mais cotidiana;

3. Abandonar o estereótipo do artista como uma figura genial, divina, dotada de um dom transcendente, solitária e, principalmente, relacionada ao sexo masculino. Pelo contrário, deve-se comprovar a presença feminina nas artes como produtoras culturais legítimas, talentosas, reconhecidas e qualificadas.

4. Desabituar os olhos estudantis das presenças naturalizadas do feminino apenas nas composições ligadas aos conceitos classicistas e convencionais, apresentando novas representações com temas cotidianos e aproximado da realidade atual, por meio da arte contemporânea e sintonizada com o seu tempo.

5. Usar a arte como porta para diálogos acerca de problemáticas sociais ao dar notoriedade aos conflitos e dilemas que são tratados nas obras, de forma livre de minimizações ou ocultações. Com isso, busca-se enfrentar e encontrar alternativas para a superação do sexismo, do racismo, das exclusões e de outras diversas invisibilidades.

6. Incentivar outras maneiras de ser e pensar para meninos e meninas, professores e professoras, por meio da rejeição e/ou critica as formas de opressão cristalizadas ou mesmo pouco discutidas nas artes visuais.

Por fim, entende-se que as obras contemporâneas produzidas por mulheres, em suas inúmeras divergências e mais amplamente exploradas, podem ser ferramentas de transgressão de processos enraizados e funcionar como elementos desafiadores e desestabilizadores de paradigmas convencionais ainda persistentes em algumas práticas pedagógicas em arte. Conhecer mais sobre a produção artística feminina atrelada aos feminismos também permite a ampliação do repertório docente e, por consequência, do estudantil.

É urgente e necessário se contaminar com a inovação e liberdade que a arte contemporânea proporciona para usar outras maneiras de ensinar, outras proposições e outros desdobramentos didáticos ainda pouco explorados, mas que anunciam, desde já, resultados favoráveis ao ensino de arte, à educação e à vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, objetivou-se a compreensão da arte como ferramenta de trans-

gressão ao machismo estrutural o qual os indivíduos estão expostos no cotidiano e como um caminho para a construção e valorização da identidade feminina dentro do ambiente escolar podendo e devendo ultrapassar as quatro paredes da sala de aula rumo à outras instituições presentes na vida do aluno.

Na primeira seção, compreende-se a notoriedade da cultura visual a partir da compreensão da imagem como instrumento social de grande potencial por conta da disseminação de ideias e conceitos que ela proporciona. A partir disso, a aula de artes ganha contornos ainda mais expressivos, considerando-se que é neste período que o aluno aprenderá a lidar e refletir acerca do mundo imagético e seus impactos na construção da subjetividade.

Na segunda seção, desprende-se que é necessário o pleno entendimento de conceitos básicos como gênero, sexo biológico e machismo estrutural para assimilarmos nossos direitos, nossos deveres e a forma como o ensino-inclusive o da arte- ainda é a principal maneira de ultrapassarmos as barreiras do preconceito de gênero.

Na terceira seção, entende-se que o ambiente escolar é uma das instituições mais importantes tanto na formação intelectual quanto na social dos indivíduos e a presença do machismo neste cenário é um completo desserviço para o progresso de ideias igualitárias entre ambos os gêneros, visto que ainda há muito que se mudar nos discursos discriminatórios pregados por funcionários, nas brincadeiras machistas e nas lacunas presentes tanto na grade curricular quanto na formação dos docentes.

Na quarta e última seção, visa-se apresentar a apreciação de artistas e personalidades femininas na sala de aula como um passo gigantesco em prol da valorização das mulheres desde a educação primária. Tal modo de ensino prevê a criação de cidadãos que se entendem como agentes transgressores às normas misóginas, antiquadas e excludentes que, infelizmente, ainda vigoram na sociedade atual.

Tendo em vista o exposto, concebe-se a problemática do machismo estrutural e do apagamento histórico-cultural das mulheres dentro e fora de sala de aula como resultado do silêncio milenar de instituições e de indivíduos programados a apenas concordar ou não se envolver com as pautas feministas.

Consecutivo a isso, em prol de, finalmente, ver o ensino da arte como estratégia para a valorização da identidade feminina é necessário que ocorra mudanças na grade curricular obrigatória- aulas que abordam as problemáticas que englobam o gênero, por exemplo; inserção de estudos específicos na formação de professores; adoção de novos métodos de ensino; e a transformação da sala de aula em o rompimento da perpetuação de um único ponto de vista e na reabilitação de outras formas de saber e poder.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. Educar meninas e meninos: reações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2012.

BAITELLO, Jr.Norval. A era da iconofagia.Ensaios de comunicação e cultura,São Paulo: Hacker, 2005.

BERGER, John. Modos de ver. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BIAZOTTO, Llilian. A brincadeira e o desenvolvimento da criança na educação infantil. 2014. 30 f. Monografia de especialização. Especialização em educação: métodos e técnicas de ensino, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 11 dez. 2020.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº. 13005/2014. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 09 dez. 2020.

CHADWICK, Whitney. Mujer, arte y sociedad. Barcelona: Destino, 1992.

Distância. Ministério da Educação. Proposta Pedagógica. Ano XVIII – Boletim, 26 – Nov. 2008.

DRUMONT, Mary Pimentel. Elementos para uma análise do machismo.

Perspectivas, São Paulo, n. 3, p. 81-85, 1980.

HELLER, A. O cotidiano e a história. 3. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura Visual –Mudança Educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IZQUIERDO, M.J. Bases materiais del sistema sexo/gênero. São Paulo: SOF, [199?]. Mimeografado.

LOURO, G. L. Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós- estruturalista. Petróplolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira L. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. (Org.). Pedagogias da Sexualidade. In: _____ (Org). O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 0734.

MCCAUGHAN, Edward J. Navegando