

Direitos Humanos e Ciberfeminismo: novos olhares sobre a discussão de gênero nas instituições educacionais

Human Rights and Cyberfeminism: new perspectives on the discussion of gender in educational institutions

Meirylane Lopes da Silva¹

Tânia Rodrigues Palhano²

Resumo: Este artigo tem por objeto a análise de atividades pedagógicas que despertem o interesse, a criticidade e a consciência político-social-ideológica de alunos/as. Faz-se aqui um recorte quanto ao estudo de gênero no âmbito escolar devido à sua relevância, sobretudo num contexto em que emergem diversos discursos e opiniões divergentes quanto à inclusão da discussão de gênero e diversidade sexual nas escolas. Optou-se por inserir essa temática dentro de uma abordagem voltada para a educação em Direitos Humanos, pois essa perspectiva educacional vem destacando-se como um dos principais instrumentos para a transformação da realidade vivenciada na contemporaneidade, principalmente frente à luta pela igualdade entre homens e mulheres e combate à violência de gênero, assim como pela necessidade de desconstruir ideias equivocadas quanto ao tema que se difundem entre os/as jovens. Retrata-se, com esse fim, os feminismos estruturados no ciberespaço e suas potencialidades para a busca de transformação social, abordando-os como elementos pedagógicos para a discussão dos ideais feministas, os quais se fazem relevantes para todas as esferas da educação comprometidas com o despertar crítico dos/das estudantes para compreenderem e exercerem modificações sobre o contexto social do qual fazem parte.

Palavras-chave: Ciberfeminismo; Tecnologias; Gênero; Escola; Direitos Humanos.

Abstract: This article aims to analyze pedagogical activities that arouse interest, criticality and the political-social-ideological awareness of students. Here, a study is made of gender in the school context due to its relevance, especially in a context in which diverse discourses and divergent opinions emerge regarding the inclusion of gender and sexual diversity in schools. It was decided to insert this theme within an approach focused on Human Rights education, since this educational perspective has been highlighted as one of the main instruments for the transformation of the reality experienced in the contemporary world, especially in the struggle for equality between men and women and the fight against gender violence, as well as the need to deconstruct misconceptions about the issue that spread among young people. To this end, feminisms structured in cyberspace and their potential for the search for social transformation are portrayed as pedagogical elements for the discussion of feminist ideals, which are relevant for all spheres of education committed to the critical awakening of the students to understand and make changes in the social context in which they participate.

Keywords: Cyberfeminism; Technologies; Genre; School; Human Rights.

1 Licenciatura plena em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2009), Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (2011), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2019) e Bacharelado em Direito pela Universidade Federal da Paraíba (2016). Atualmente é revisora de textos da Universidade Federal da Paraíba e professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação. E-mail: meirylane_lopes@hotmail.com

2 Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2008), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2002), graduação em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (1985). Pós-Doutorado na Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (2015). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Fundamentação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: taniarpalhano@gmail.com

Introdução

As inovações tecnológicas emergentes do processo de expansão e globalização das relações capitalistas impulsionaram a apropriação de aparelhos eletrônicos, aplicativos, redes sociais, dentre tantas outras ferramentas, para a propagação do conhecimento, tornando o acesso mais facilitado e o conteúdo veiculado extremamente diversificado.

A velocidade com que as informações são difundidas nesses meios e os inúmeros textos com que os/as alunos/as interagem os tornam instrumentos de extrema potencialidade para desenvolver momentos de aprendizagem, o que desafia a educação a buscar meios de atribuir significatividade a esses usos, de modo que contribuam para o desenvolvimento cognitivo e agreguem subsídios para a emancipação dos/das discentes, levando-os/as a superarem a passividade acrítica e a apropriação meramente operacional. Estimulando-os a questionar o mundo à sua volta, desafiar suas condições de vida e acreditar em sua capacidade de liderar mudanças sociais (DUNAEVITS, 2008).

Sob a perspectiva do desenvolvimento de uma educação em Direitos Humanos, a relação com as tecnologias apresenta grande potencial na formação de sujeitos de direito³, por meio de aprendizagens significativas, colaborativas e contextualizadas, e possibilita a reinvenção da escola, geralmente limitada a práticas educacionais tradicionais sem relação com a vivência dos/as alunos/as, que excluem os sujeitos em vez de envolvê-los.

As tecnologias provocam os/as profissionais da educação a repensar as práticas educacionais e a ampliar o seu alcance para além dos muros das escolas, a encontrar outros trajetos formativos para os sujeitos, a despertar um papel mais ativo, autônomo e autoral em si mesmos/as e nos/as estudantes, tornando-os/as capazes de viver, nos distintos espaços sociais, uma cidadania consciente, crítica e militante, valorizando produções colaborativas e o processo de ação-reflexão sobre a sociedade da qual faz parte. Contribuindo para fortalecer uma perspectiva política de currículo mais sincronizada aos interesses, necessidades e demandas das pessoas, coletivos e comunidades concretas (CARREIRA, 2014).

Para isso, é importante perceber que as interações sociais que se desenvolvem nesse espaço formativo digital podem tanto constituir cidadãs(ãos) como perpetuar as normatividades, uma vez que, por meio delas, os/as jovens recebem influências que impactam em maior ou menor grau na sua compreensão de si mesmos/as e dos/das outros/as.

É nessa senda que ganha relevo a discussão acerca do ciberfeminismo no espaço escolar, uma vez que as questões em torno dos gêneros e das sexualidades envolvem valores e um posicionamento político diante da multiplicidade de formas de viver e de ser, o que possibilita questionar a representação virtual da sociedade heteronormativa que se apresenta de modo hegemônico na cibercultura⁴.

Pela relevância do termo adotado e por ser este utilizado em diversas acepções nos estudos feministas contemporâneos, faz-se necessário pontuar que o ciberfeminismo delinea-se aqui como um movimento heterogêneo que preza pelo empoderamento feminino e rompimento com as estruturas patriarcais a partir das práticas feministas em rede.

3 Segundo Kelsen (2006), sujeito de direito é o indivíduo enquanto sujeito de direitos e deveres, aquele a quem a lei – em sentido amplo – atribui direitos e obrigações.

4 Como aponta Martino (2015), o termo cibercultura “designa a reunião de relações sociais, das produções artísticas, intelectuais e éticas dos seres humanos que se articulam em redes interconectadas de computadores (...) Trata-se de um fluxo contínuo de ideias, práticas, representações, textos e ações que ocorrem entre pessoas conectadas por um computador – ou algum dispositivo semelhante – a outros computadores”.

Assim, é diante dessa conjuntura que se propõe o estudo acerca do ciberfeminismo como recurso para trabalhar gênero numa perspectiva de educação em Direitos Humanos, utilizando, para isso, de uma pesquisa bibliográfica voltada a esclarecer os principais conceitos e relações pertinentes ao tema.

A educação em Direitos Humanos na formação de sujeitos empoderados

Os Direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, gênero, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Independem do vínculo a um Estado nacional ou a um determinado grupo social e têm na dignidade humana o seu fundamento basilar. Encontram-se previstos nas legislações e normatizações nacionais e internacionais, embora nem sempre a previsão legal a esses direitos implique sua garantia frente às constantes violações sofridas.

Para se concretizarem, exigem a formação de sujeitos capazes de transformar as relações de poder do cotidiano, assim como uma ação ativa do Estado no sentido de coibir discriminações e promover políticas públicas voltadas à proteção e efetivação desses direitos.

Consoante Carreira (2014), os direitos humanos são universais (para todos e todas), interdependentes (todos os direitos humanos estão relacionados entre si e nenhum tem mais importância que outro) e indivisíveis (não podem ser fracionados). São direitos exigíveis frente ao Estado em termos políticos e jurídicos, mas que também chamam os sujeitos a engajarem-se em prol da construção de relações de poder mais igualitárias, promovendo a superação dos racismos, sexismos, homofobias e as muitas outras discriminações e violências que marcam a sociedade.

Frente à relevância desses direitos, e da necessidade de construção de uma cultura dos Direitos Humanos na nossa sociedade, os processos educacionais constituem-se como instrumentos fundamentais, vez que por meio da educação é possível promover a conscientização, conhecimento e busca de efetivação dos direitos essenciais à existência digna.

Como aponta Candau (2005, p. 8), a Educação em Direitos Humanos apresenta-se como um processo sistemático e multidimensional orientado à formação do sujeito de direito e à promoção de uma cidadania ativa e participante. Benevides (2000), por sua vez, aponta que ela representa uma nova perspectiva axiológica para a educação formal, voltada para a formação de pessoas aptas a conviverem em uma estrutura social balizada no respeito às diferenças individuais e coletivas, fomentando a cultura do respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz.

A recomendação de utilizar a educação como meio para garantir o exercício dos direitos humanos encontra previsão normativa, no âmbito internacional, na própria Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, em seu artigo 26, parágrafo 2º:

2. A instrução será orientada no sentido do *pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais*. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Grifo nosso)

Encontra-se amplamente enfatizada nos documentos internacionais de direitos humanos, como um suporte normativo e ético para a educação voltada à promoção da paz e cidadania.

No âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação reflete essa mesma recomendação ao dispor, em seu Art. 2º, que: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (grifo nosso).

Essa Educação com escopo nos Direitos Humanos consiste em uma educação política, transversal, associada ao contexto histórico e local, indispensável ao processo de sensibilização e conscientização das pessoas para a importância do respeito ao ser humano, consistindo em uma ferramenta fundamental na construção da formação cidadã, visando afirmação de tais direitos.

Benevides (2000, p. 347) afirma que

esse processo educativo deve, ainda, visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Mais ainda, deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos.

Diante das previsões normativas internacionais e nacionais acerca da necessidade de implementar-se uma Educação voltada à formação de sujeitos de direito aptos a exercer um papel de cidadã(ão) ativa(o)⁵, tornando-se socialmente empoderadas(os), foi instituído o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2006, o qual define que a Educação em Direitos Humanos articula as seguintes dimensões: a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2006).

O referido plano assinala que, desse modo, a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. Assim sendo, a educação ganha mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social (BRASIL, 2006).

Destaca-se na Educação em Direitos Humanos o papel da ética como fator relevante na formação do sujeito, uma vez que, por meio das reflexões com base nos preceitos éticos, pode se evidenciar a discussão sobre a liberdade de escolha e se questionar a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume, discutindo-se o sentido ético da convivência humana nas relações em meio às diversas dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, o trabalho, o consumo, a sexualidade, a saúde (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 241).

5 Hannah Arendt (2013) afirma que a cidadania não consiste apenas em gozar de certos direitos; consiste, essencialmente, no fato de ser coparticipante no governo, sujeito e agente de cidadania no reforço de valores culturais, sociais, políticos e morais de uma sociedade, sendo, portanto, cidadão ativo.

Com a propagação do PNEDH, impulsionou-se a rediscussão dos métodos e conteúdos pedagógicos, principalmente no que concerne aos temas transversais — enfatizados nos Planos Curriculares Nacionais (PCN) — e à relação entre transversalidade e interdisciplinaridade como causa basilar da organização curricular.

Nessa senda, os Direitos Humanos devem ser entendidos como algo capaz de impregnar todo o processo educativo, questionar as diferentes práticas desenvolvidas na escola e além dela, desde a seleção dos conteúdos até os problemas de organização escolar. No entanto, o papel de efetivar esse processo não está restrito ao docente em sala de aula, mas se incumbe a toda a sociedade que se diz democrática e que pode possibilitar uma educação libertadora, como sempre defendeu Paulo Freire (2002).

É dentro de uma Educação voltada para a abordagem dos Direitos Humanos que é possível compreender os preconceitos e as dificuldades em aceitar o outro tal qual se configura, por meio da percepção e reconhecimento da diversidade como algo positivo na sociedade, dando lugar à construção de múltiplas identidades e criando bases para uma nova visão do mundo, sem os tradicionais modelos normatizados que servem de padrões do ser e do comportamento e que excluem aqueles considerados desvios das normas.

Os valores que norteiam as ações dos seres humanos exigem constantes significados genuínos nas relações entre os homens. Com base no respeito e reconhecimento da importância do outro, a ética⁶ é universal ao ser humano, ao ser estabelecido um código de normas morais que sejam válidas para todos que vivem em sociedade em suas escolhas e decisões.

Sob essa perspectiva, pode-se começar a construir o valor da liberdade e o respeito à dignidade de cada pessoa pela percepção de que somos diferentes na aparência, nos costumes, identidades e pensamento e que é assegurado ao outro o direito de ser diferente, de ter uma identidade própria e, conseqüentemente, de ser respeitado em sua individualidade.

Em meio à perspectiva de educação em Direitos Humanos, mormente no que se refere à proteção aos grupos socialmente vulneráveis, emerge como um dos grandes temas a serem dialogados no ambiente escolar a identidade de gênero e os feminismos⁷, haja vista que a escola representa uma instituição apta a perpetuar o sexismo — que condiciona homem e mulher a serem rotulados e hierarquizados com base nas suas características biológicas — ou a promover a sua ruptura, ao considerar que as diversas nuances que cercam as questões de gênero abrem caminhos possíveis para reduzir a discriminação e a violência contra mulher.

Por que falar de Gênero na escola?

Feminismo, como elucidada Teles (1993, p. 10), é uma filosofia universal — em seu sentido mais amplo, um movimento de dimensão teórica, social e política — “que considera a existência de uma

6 Em Vázquez (1978, p.11), a ética é “teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens, o da moral, considerado, porém, na sua totalidade, diversidade e variedade”. Deste modo, o caráter teórico da ética generaliza normas gerais válidas, não só para a moral de um povo, mas, para a moral da humanidade. A ética, como defende Cortella (2009, p. 102), “é o que marca a fronteira da nossa convivência. [...] é aquela perspectiva para olharmos os nossos princípios e os nossos valores para existirmos juntos [...] é o conjunto de princípios e valores” que orientam a conduta humana.

7 O termo é utilizado no plural como reconhecimento à pluralidade e heterogeneidade dos movimentos feministas (o negro, o branco, o interseccional, o liberal, o classista, entre outros de igual relevância), que representam as especificidades de mulheres de diferentes ideais, características, perspectivas e contextos.

opressão específica a todas as mulheres”, cuja forma se diversifica “conforme as classes e camadas sociais, nos diferentes grupos étnicos e culturas”.

Em sua origem, a dinâmica dos movimentos feministas na luta pela reivindicação de igualdade política, jurídica e social entre homens e mulheres foi marcada por debates em torno da causa principal da opressão feminina. Foi na tentativa de compreender essa opressão que os estudos de gênero, desenvolvidos a partir dos anos 80, começaram a fazer parte do campo conceitual em que se situava a questão dos feminismos.

A utilização do gênero alterou o enfoque nas discussões e possibilitou um avanço nos estudos feministas, pois inaugurou uma nova problemática nesse campo epistemológico: o conceito de gênero como construção social das identidades sexuais e como objeto dos estudos feministas, abrindo-se, assim, caminhos para a desconstrução e desnaturalização do masculino e do feminino como produtos de uma determinação biológica (SARDENBERG, 2004).

Não obstante, os discursos emergentes acerca da igualdade de gênero e da orientação sexual ganham, na conjuntura hodierna, à revelia dos avanços historicamente conquistados, uma tendência de retrocesso, marcada, sobretudo, pela intolerância e desrespeito aos que não se submetem aos padrões “tradicionais” comumente aceitos, pautados na heteronormatividade⁸. Tal circunstância trouxe novos holofotes para a discussão acerca da pertinência do debate sobre gêneros na escola.

Diante desse fato e em contramão às manifestações contrárias à inserção da questão de gênero no ambiente escolar, faz-se preciso entender o contexto que torna essa uma necessidade premente no cenário educacional, sobretudo numa educação sob a perspectiva dos Direitos Humanos, que deve proporcionar espaços de construção de sujeitos críticos que reconhecem e respeitam as diferenças.

A pós-modernidade coloca em evidência o processo de descentração do sujeito, rompendo com a ideia de indivíduo unificado e estável até então vigente e fazendo emergir novas identidades. Essa mudança proporcionou um deslocamento dos sujeitos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, dando origem a uma “crise de identidade”, na qual os sentidos de si e do outro são “instáveis, cambiantes e provisórios” (HALL, 2002, p. 07).

Essa mencionada era pós-moderna abriu espaço para inúmeros avanços e transformações sociais. Na esfera escolar brasileira, o número de meninas cresceu, representando hoje a maioria entre os estudantes nas séries finais de todo o sistema educacional brasileiro. A permanência na escola também passou a ser maior entre as meninas atualmente, elas iniciam seus estudos antes, abandonam menos a escola e sofrem um menor número de reprovações (PUPO, 2017, p. 01).

Tais afirmações podem levar à falsa ideia de que as relações entre mulheres e homens deixaram de ser marcadas por uma forte assimetria no interior da escola, vez que parece haver um espaço igualitário para meninos e meninas, com maior presença destas. Observa-se, no entanto, que é na sociedade, antes mesmo de adentrarem os espaços escolares, que as identidades heteronormativas femininas e masculinas são construídas e representadas, de modo que, ao chegarem à escola, as crianças já percorreram um caminho social de construção identitária, incorporando valores de sua cultura.

⁸ Louro (2009) define a heteronormatividade como uma norma compulsória à heterossexualidade apoiada na ligação entre sexo, gênero e expressão da sexualidade.

Desde o nascimento, a criança já começa a ser socialmente influenciada, o que condicionará sua maneira de ver e o seu modo de fazer parte do mundo. Ao ser introduzida no universo linguístico, ela passa a aprender a categorizar os seres, e a distingui-los por meio das palavras. As meninas se descobrem “meninas” em oposição ao que começam a entender por “meninos”. São geralmente ensinadas a gostar de bonecas e a assumirem características mais dóceis, delicadas e obedientes, enquanto os meninos aprenderão a gostar de carrinhos, bolas, e logo começarão a entender que precisam ser mais rígidos, fortes, “durões”.

No momento em que elas são inseridas nas instituições educacionais, já identificam o gênero ao qual pertencem e, em sua maioria, já possuem definidas as regras de comportamentos socialmente determinadas para o ser feminino ou masculino, carregando consigo as velhas concepções preconceituosas construídas com base nas diferenças de sexo (PUPO, 2017, p. 02).

Ao analisar o processo de construção dessa identificação, Butler (2003) explica que o conceito de gênero surge como oposição ao determinismo biológico existente na ideia de sexo, para afirmar que as diferenças sexuais não são por si só determinantes das diferenças sociais entre homens e mulheres, mas são significadas e valorizadas pela cultura de forma a produzir diferenças que são ideologicamente afirmadas como naturais. A ideia de gênero evidencia, portanto, um determinismo de origem social, histórico e cultural.

Segundo a autora,

[...] a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a ‘cultura’ relevante que ‘constrói’ o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. (BUTLER, 2003, p.26).

Nesse mesmo sentido, Louro (1995) expõe que esse determinismo cultural está arraigado nas instituições sociais, sendo reiteradamente reforçado por meio delas:

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade); como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são “generificadas”, ou seja, expressam as relações sociais de gênero). Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a ideia de formação, socialização ou educação dos sujeitos (LOURO, 1995, p.103)

O gênero, assim, é, como afirma Butler (2003), um ato performativo, um conjunto de atos temporal e espacialmente repetidos, sendo a identidade um produto desses atos que, com o tempo, adquire a aparência de substância.

Para a autora, o gênero tem papel fundamental na construção identitária dos sujeitos e na forma de inserção destes no campo da política. Por isso, é necessário discutir, no espaço escolar, as normas sociais que atuam e regulamentam a construção de gênero, criando aqueles que são aceitos e outros que são considerados abjetos.

Como instituição social, a escola reflete os preconceitos e as cristalizações presentes na sociedade e apresenta-se, na maioria das vezes, voltada à produção de homens e mulheres que ratifiquem a normalidade

dominante, de acordo com o ideal de masculino e de feminino. Funciona como uma instituição de regulação do que é considerado normal na lógica binária classificatória e hierarquizante.

Nesse universo normatizador, meninas e meninos vão construindo a imagem acerca de si mesmos/as interiorizando padrões de conduta e tomando-os como naturalizados. À menina são determinados vestuários, comportamentos e atitudes que divergem daqueles estabelecidos para meninos e, para pertencerem a essa ideia de normalidade, acabam apenas reproduzindo o que é imposto, internalizando uma postura discriminatória difícil de ser modificada diante de identidades que destoem dessas estabelecidas.

Para Junqueira (2013, p. 482), o

cotidiano escolar revela, entre outras coisas, situações e procedimentos pedagógicos e curriculares vinculados a processos sociais relativos à produção de diferenças e distinções sociais, que interferem na formação e na produção social do desempenho escolar. Ele interage e interfere em cada aspecto do conjunto de saberes e práticas.

O autor afirma ainda que a escola é um espaço obstinado na produção, reprodução e atualização dos parâmetros da heteronormatividade, por meio da qual a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade natural e legítima de expressão.

Na mesma linha, Montserrat Moreno (2003, p. 17), ao analisar o papel da escola na formação dos seres feminino e masculino, ao longo do seu desenvolvimento físico, mental e psicológico, afirma que a instituição de ensino desempenha uma dupla função: a formação intelectual e a formação social dos indivíduos.

A autora faz uma crítica a essa formação quando se refere ao “adestramento nos próprios modelos culturais”. Para ela, quando os/as educadores/as se comprometem a ser somente reprodutores/as do modelo cultural estão prestando um pequeno favor à sociedade, ao reforçar os papéis construídos socialmente como femininos ou masculinos, pois limita-se a ser um aparelho reprodutor de vícios e virtudes, de sabedorias e de mediocridades. Por isso, a escola deveria criticar toda forma de discriminação à mulher para não se tornar cúmplice e transmissora do androcentrismo⁹.

Frente a essa realidade e ao papel de construção plena do cidadão, cômico de seus direitos e deveres, precipuamente dentro da escola que se espera no século XXI, calcada na educação em Direitos Humanos e no despertar crítico desses sujeitos, não pode a escola permanecer perpetuando práticas de sexismo, ou omitir-se de trazer essas discussões para a sala de aula, haja vista que, se omitindo, deixando de explicitar as desigualdades de gênero, colaboraria na continuidade da reprodução dos modelos tradicionais da relação dicotômica e hierárquica entre os sexos, sendo o principal deles a marginalização da mulher diante do homem.

Moreno (2003, p. 17) defende que a escola deve ensinar a pensar, a questionar, e com isso apontar para novas formas de interpretar o mundo e de organizá-lo, desvelando os sistemas de pensamento e atitudes sexistas presentes na sociedade. Por isso, deve tomar para si a tarefa de resistir e promover a transformação dessas concepções e comportamentos sociais encarados como naturais, universais e imutáveis.

Como coloca, Louro (2003, p. 64), ao dirigir-se a educadores/as,

é indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as

⁹ Segundo Moreno (2003, p. 23), o androcentrismo considera o homem, o sexo masculino, como o centro do universo, único apto a governar, determinar leis e estabelecer justiça, além de serem responsáveis por governar a sociedade e possuírem os meios de produção, as técnicas e a ciência.

teorias que orientam nosso trabalho. Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.

É necessário trazer para o interior da escola as reflexões e discussões sobre os papéis que a sociedade atribui a cada sexo para que professoras/es e alunas/os descubram as limitações relacionadas aos estereótipos de gênero. É preciso intervir, explicitar, reconhecer as diferenças que relegam à mulher um patamar social inferior ao masculino, fazendo com que meninas e meninos percebam que sua conduta não tem nada a ver com capacidades inatas, nem naturais, mas foram construídas socialmente e reproduzem os modelos de conduta existentes, contribuindo para a construção de uma sociedade sem preconceito (PUPO, 2017, p. 04).

O ciberfeminismo como elo entre o universo virtual “visitado” pelas/os alunas/os e o universo escolar

Afirmada a necessidade de se efetivar uma prática de educação em Direitos Humanos como meio de empoderar os/as discentes e conscientizá-los/las quanto ao respeito às diferenças e proteção aos direitos inerentes a todos e todas; e, dentro dessa abordagem, trazer os diálogos acerca das questões de gênero à instituição escolar, como um meio de romper com a visão sexista reproduzida consciente e inconscientemente nesses espaços, passa-se a analisar como os meios tecnológicos podem ajudar na fomentação da construção de uma educação significativa nesse tema.

À escola da pós-modernidade se coloca o desafio de promover elos entre os eventos experimentados pelos/as discentes em seu cotidiano e as práticas de ensino-aprendizagem, a fim de atribuir significatividade aos conhecimentos apreendidos na instituição escolar. Com o advento das novas tecnologias, passou a somar-se a isso a necessidade de a/o professor/a inteirar-se acerca das práticas vivenciadas pelos alunos e alunas no meio digital, utilizando-as “para enriquecer o ambiente educacional e propiciar a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores” (MORAN, 1995).

O acesso ao universo digital faz com que as informações sejam divulgadas de modo muito mais amplo e célere. Com isso, a todo momento os/as internautas são bombardeados/as por informações que se entrelaçam em um rizoma infinito de textos sobre os mais variados temas. Tudo é divulgado em tempo real e os espaços de interação proporcionados convidam os leitores e leitoras a se posicionarem e a assumirem um discurso crítico frente aos conteúdos compartilhados, o que pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos atores sociais.

Como colocam Miguel e Boix (2013, p. 40), “a internet se converteu em um elemento essencial para difundir informação, trocar opiniões, coordenar estratégias e realizar ações com a intenção de construir um mundo mais justo e igual”. Assim, no universo digital, delinea-se um conceito quase pleno de democracia, porquanto as vozes se somam e se misturam (COELHO; COSTA, 2013). E o feminismo, engajado na luta em busca da concretização dessa isonomia material entre homens e mulheres, ampliou-se para alcançar espaço nessa era mediada pelas tecnologias.

Essa nova forma de manifestação dos movimentos feministas, o ciberfeminismo, alicerça-se em um ativismo digital que amplia imensuravelmente o alcance das ideologias e das vozes que há muito eram silenciadas pela história, sociedade e, conseqüentemente, pelo sistema educacional, que, como dito, comumente assume a postura de reprodutor dos pensamentos e discursos androcêntricos.

Ao retratar o ativismo digital, Castells (2013, p. 7) aponta que

da segurança do ciberespaço, pessoas de todas as idades e condições passaram a ocupar o espaço público, num encontro às cegas entre si e com o destino que desejavam forjar, ao reivindicar seu direito de fazer história – sua história –, numa manifestação de autoconsciência que sempre caracterizou os grandes movimentos sociais.

Para o autor, a questão fundamental é que esse espaço em rede é um espaço de comunicação autônoma. Essa autonomia da comunicação “é a essência dos movimentos sociais, ao permitir que o movimento se forme e possibilitar que ele se relacione com a sociedade em geral” (CASTELLS, 2013, p. 16).

Queiroz (2017, p. 3), por sua vez, destaca que os ativistas dos movimentos sociais “viram na Internet – mais especificamente nos blogs e redes sociais –, uma oportunidade de ampliar o poder de comunicação e a defesa da causa em foco”, tornando o meio digital o canal de comunicação mais usado pelos ativistas.

É essa conjuntura, imersa nas tecnologias digitais de comunicação, que possibilita um redimensionamento dos modos de organização dos feminismos, atualizados por uma nova prática que se compromete com questões como identidade e direitos de uma pluralidade de indivíduos que se enquadram no “ser mulher” dentro do ciberespaço, nas suas mais diversas pautas e lutas políticas, abrindo possibilidades para novos discursos feministas em redes de comunicação e oportunidades para posições que sempre estiveram às margens, descentralizando o debate e multiplicando centros de poder da informação.

Com isso, viabilizou-se maior acesso a artigos, revistas, redes sociais, *blogs* e muitos *sites* com material sobre as discussões acerca do feminismo, proporcionando um alcance muito mais amplo na difusão das teorias, assim como na conscientização e mobilização de pessoas. Desse modo, o movimento feminista ganhou nova propulsão, e, de fato, “para além das construções teóricas, o fator revolucionário, subversivo, transgressor que permite aspirar a pensar novos cenários parece derivar-se intrinsecamente das possibilidades técnicas do espaço virtual e da rede” (MIGUEL; BOIX, 2013, p. 55).

O universo digital permitiu a cooperação entre os movimentos feministas locais e globais, e a interação entre sujeitos que dialogam, trocam experiências ou se manifestam através desses espaços virtuais, frente aos quais os feminismos ganham novos contornos e possibilidades de resistências, reexistências e reinvenções críticas e criativas, trazendo ao conhecimento fatos e ideias que antes eram silenciados frente à dificuldade de acesso à comunicação.

Essa relação feminismos, tecnologias e internet oferece a possibilidade de comunicação autônoma e introduz um desafio à sociedade patriarcal, ao qual o movimento feminista faz frente, oferecendo novas ferramentas de propagação que ampliam a voz e o alcance dos discursos feministas e permitindo que as mulheres relatem como elas veem a opressão com que convivem.

Nesse contexto, os *blogs*, assim como as redes sociais, a exemplo do Facebook e Instagram, revelam-se como um recurso profícuo na ampliação do debate trazido pelas feministas e para a transformação social, devido a suas possibilidades de emissão de conteúdo e de interatividade, a qual proporciona o debate e discussões das temáticas.

Através dos *blogs* e das redes virtuais, as feministas encontraram um espaço de empoderamento, no qual passaram a propagar suas ideias e instaurar o debate social acerca das temáticas abordadas pelos movimentos feministas. Por meio dessa rede, as mulheres conseguem manifestar apoio umas às outras, trocar ideias, irmanando-se no compartilhamento e enfrentamento de realidades semelhantes.

Essa propagação do feminismo para além do mundo impresso e físico, possibilitou que essas ideias alcançassem um grande número de jovens, por ter-se estabelecido uma militância através dos canais de comunicação com os quais eles interagem de modo frequente e intenso, tais como as redes sociais. É possível perceber a grande aderência de jovens tanto nas ruas, em protestos e marchas, quanto no ativismo virtual, em grupos de discussão e *blogs*.

Páginas do Facebook como “Não Me Kahlo” e “Empodere Duas Mulheres” e *blogs* como o “Think Olga” e o “Capitolina” têm cada vez mais acessos de usuários/as jovens e adolescentes, que não raro registram seus comentários diante das postagens que lhes despertam a atenção, assumindo uma postura ativa.

Ao considerar o efeito alcançado pelo ciberfeminismo e a patente participação dos/das jovens em idade escolar nesse universo, coadunada à necessidade de estabelecer vínculos com aquilo que os/as alunos/as vivenciam, as esferas com que eles/elas interagem, entende-se que é necessário que a escola traga essas discussões feministas da rede para a sala de aula, que as polemize, levando as alunas e alunos a se posicionarem, a questionarem suas próprias certezas, práticas e convicções acerca de toda a cultura absorvida em torno dos estereótipos de gênero.

Miguel e Boix (2013, p. 74), ao citar Nicol Nepton, criadora de “Cybersolidaires”, corroboram essa proposição ao afirmar que “é importante animar as jovens a aprender a controlar as novas tecnologias da comunicação e da informação oferecendo-lhes ocasiões de perceber o movimento feminista tal como é: cada vez mais global, plural e apaixonante”.

Tratar das questões relacionadas à construção do mundo sob a ótica do androcentrismo e à sua desconstrução diante de uma sociedade que reconheça a igualdade de gênero por meio da análise de relatos e denúncias veiculados em *blogs* feministas e *posts* de facebook, por exemplo, pode ser uma atividade envolvente aos/às discentes que são desafiados/as a debater essas temáticas a partir do que vivenciam, do que veem no mundo concreto. Daí a relevância de aproveitar essas experiências do alunado com o advento do ciberfeminismo na construção institucionalizada do processo de ensino-aprendizagem.

Quando o sujeito se depara com questões que reconhece como reais e que enfrenta no seu próprio cotidiano, o conhecimento deixa de ser uma mera ficção, os conceitos deixam de ser vazios, ganham completude cognitiva e efetividade prática. As discussões param de ser mera teoria para serem temas de enfrentamento no âmbito individual e coletivo.

Diante dessa premissa, torna-se claro que para desenvolver uma educação apta a empoderar os sujeitos a realizar (r)evoluções na conjuntura de que faz parte, conscientes das lutas travadas em prol da igualdade e de seu papel frente a isso, a abordagem pedagógica deve partir da realidade de mundo, das experiências em que estes/as discentes encontram-se absorvidos/as, a fim de que essas vivências cognitivas encontrem aplicabilidade na escola e nos contextos que a transcendem.

O contato com os discursos feministas no universo cibernético, sem dúvida, aproximou jovens e adolescentes da discussão em busca da igualdade de direitos e da indagação acerca das práticas cristalizadas na sociedade patriarcal.

Frente a isso, é necessário abrir-se espaço nas escolas para que essas ideias sejam discutidas de modo a estender o universo apreendido pelos/as jovens na rede ao universo escolar, e, mais ainda, para apresentar esses diferentes olhares àqueles que ainda não visitam e não refletem acerca dessas questões sob a perspectiva de gênero, promovendo a transformação da escola propagadora de sexismos para a escola

calçada na educação em Direitos Humanos que forma sujeitos autônomos capazes de ver na diversidade a efetivação do respeito e da distribuição igualitária de direitos.

Propõe-se, assim, que os espaços escolares utilizem esses recursos tecnológicos, aproveitando a potencialidade desses meios para desenvolver momentos de aprendizagem, e empoderamento, atribuindo maior significatividade a esses usos, e trazendo subsídios para que os/as discentes compreendam as relações de gênero que permeiam a vivência social, assim como as práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos, e saibam reagir a elas de modo ativo e fundamentado em um conhecimento efetivo da luta e dos direitos em questão.

É necessário que a escola agregue subsídios para a emancipação desses sujeitos em formação, inserindo nas práticas pedagógicas as lutas políticas e sociais veiculadas nas mídias digitais, levando os alunos e alunas a desafiar seu papel social e acreditar em sua capacidade de promover mudanças sobre a história em curso, exigir não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros que devem ser respeitados.

Considerações Finais

A educação tradicional pautada no mero repasse de informações com o objetivo de formar indivíduos para o trabalho há muito mostra-se ineficaz e obsoleta. O papel da escola da era pós-moderna é muito mais complexo, vez que se trata de formar sujeitos aptos a atuar sobre a sociedade, a questionar conceitos e verdades cristalizadas, a serem indivíduos autônomos, cientes de seus direitos fundamentais e tornarem-se efetivamente cidadãos críticos e ativos.

Para efetivar sua função, a educação balizada nos Direitos Humanos mostra-se como uma condição irrenunciável, por oferecer como perspectiva o respeito, a justiça, a cooperação, a defesa dos direitos de todos e todas, reconhecendo a diversidade como algo inerente ao convívio em sociedade.

Dentro dessa abordagem, faz-se necessário reconhecer a questão de gênero como um tema que deve ser amplamente debatido no contexto escolar, de modo a promover a reflexão acerca dos posicionamentos e visões de mundo, assim como a ruptura do sexismo e do pensamento androcêntrico reproduzido nos espaços institucionalizados.

Nesse cenário, valer-se do universo dentre os quais se veicula o ciberfeminismo e de todas as vantagens inerentes ao uso das novas tecnologias de comunicação é ampliar as possibilidades de debates e conexões, de despertar o senso crítico de alunos e alunas no intuito de dar voz à resistência feminina, de romper com esse ciclo de violência e de tentativas de silenciamento que ainda se perpetuam seja no universo virtual ou real.

Referências

- ARENDDT, H. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- BENEVIDES, E. M. V. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 335-350.

- BOYX, A. de M. y M. Os gêneros da rede: os ciberfeminismos. In: NATANSOHN, G. (Org.). **Internet em código feminino: teorias e práticas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujía, 2013. p. 39-76. Disponível em: <http://karlabru.net/site/wpcontent/uploads/2011/05/LivroGIGA_Internet_cod_fem_PTBr.pdf>. Acesso em 15 fev. 2019.
- BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da educação, 2003.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; MEC, 2006.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CANDAU, V. M. **Educação em direitos humanos: principais desafios**. Rio de Janeiro: 2005.
- CARREIRA, D. **Educação, direitos humanos e tecnologia: questões em jogo**. Exposição realizada na aula de abertura do Curso Educação, Direitos Humanos e Tecnologias (10/4/2014), promovido por Ação Educativa e Fundação Wikimedia, entre abril e junho de 2014. Disponível em <https://www.geledes.org.br/educacao-direitos-humanos-e-tecnologia-questoes-em-jogo/#gs.=H=95Oo>. Acesso em 12 dez. 2018.
- CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da Internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- COELHO, P. M. F.; COSTA, M. R. M. O ativismo digital reflexões e apontamentos semióticos. **TECCOGS: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, v. 8, p. 7-21, 2013.
- CORTELLA, M. S. **Qual é a tua obra?** Inquietações, propositivas sobre gestão, liderança e ética. Petrópolis: Vozes, 2009.
- DUNAEVITS, S. **Inclusão digital sustentável: mais do que computadores, conhecimento que liberta e transforma**. 2008. Disponível em http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=189&cod_boletim=11&tipo=Artigos. Acesso em 12 dez. 2018.
- FERNANDES, A. V. M.; PALUDETO, M. C. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cadernos CEDES**. Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 30, n. 81, p. 233-249, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/28266>>. Acesso em 16 dez. 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- HALL, S. A identidade em questão. In: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 7-22.
- JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário. A normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/320>>. Acesso em: 24 nov. 2018.
- KELSEN, H. **Teoria Pura do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**. v. 20. n. 2, julho/dezembro de 1995.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. São Paulo: Vozes, 2003.
- LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2009. v. 32. p. 85-93.
- MARTINO, L. M. S. **Teoria das Mídias Digitais: Linguagens, Ambientes e Redes**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e o reencantamento do mundo**. Revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, vol. 23, n2 .126, set. / out. 1995

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 2003. 80 p.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em 15 dez. 2018.

PUPPO, K. R. **Programa Ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade – Questão de Gênero na escola. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/20_pupo.pdf>. Acesso em 23 nov. 2018.

QUEIROZ, E. de F. C. Ciberativismo: a nova ferramenta dos movimentos sociais. **Revista Panorama**, PUC de Goiás, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 2-5, jan./jun. 2017.

SARDENBERG, C. M. B. **Estudos Feministas**: um esboço crítico. In: Célia Gurgel (org.), Teoria e Práxis dos Enfoques de Gênero. Salvador: REDOR-NEGIF, 2004, pp. 17- 40.

TELES, M. A. de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.