



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Siliara Borges Ritta

Elas que lutam: Diálogos entre ciberfeminismo e a educação escolar como *prática
para liberdade*

Florianópolis

2021

Siliara Borges Ritta

Elas que lutam: Diálogos entre ciberfeminismo e a educação escolar como *prática para liberdade*

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof.a Dra. Andrea Brandão Lapa

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Ritta, Siliara Borges

Elas que lutam : Diálogos entre ciberfeminismo e a
educação escolar como prática para liberdade / Siliara
Borges Ritta ; orientadora, Andrea Brandão Lapa, 2021.
137 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Escola e Jovens. 3. Processo de
Empoderamento. 4. Pedagogias Feministas. 5.
Ciberfeminismo. I. Lapa, Andrea Brandão . II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

Siliara Borges Ritta

Elas que lutam: Diálogos entre ciberfeminismo e a educação escolar como *prática para liberdade*

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Karina Menezes, Dr.^a

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof.^a Roselete Fagundes de Aviz, Dr.^a

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.^a Jilvania Bazzo, Dr.^a

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.a Dra. Andrea Brandão Lapa

Orientadora

Florianópolis, 2021

AGRADECIMENTOS

Para que esta pesquisa pudesse ser realizada e principalmente concluída foi fundamental a participação e a colaboração de muitas pessoas.

Agradeço inicialmente em especial à minha mãe e ao meu companheiro, que me apoiaram e incentivaram a seguir diante de cada obstáculo. As minhas queridas amigas, que fazem parte da família que escolhi, por serem sempre uma luz em meu caminhar. E aqui vale destacar, minha eterna gratidão a Natalia, que foi minha companheira por todo o percurso da pós-graduação e que doou seu tempo, e seus ouvidos, auxiliando na organização e revisão dessa escrita. Também agradeço a Florência e a Sabrina que me acolheram desde o primeiro dia e compartilharam ativamente de todo o processo. Sem vocês nada disso seria possível!

Agradeço a Universidade Federal de Santa Catarina, aos professores do programa de pós-graduação em Educação e aos colegas pelos enriquecedores debates e reflexões.

Agradeço à minha orientadora Andrea, pela paciência e empatia com o processo da pesquisa e principalmente por ter acreditado no meu potencial e me guiado até aqui. Agradeço ao grupo de pesquisa do COMUNIC, por terem me acolhido, compartilhado saberes e ampliado as discussões sobre o mundo novo da pesquisa acadêmica em Educação. Agradeço às professoras Karina Menezes e Roselete Fagundes de Aviz pelas generosas contribuições na banca de qualificação.

Agradeço ao Colégio de Aplicação, aqui representado pelas professoras e estudantes participantes do Projeto Conexão Escola-Mundo, que permitiu tantos questionamentos e aprendizados.

Ainda, agradeço à todas/os que participaram de alguma forma do caminhar desta pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa parte da proposição de investigar, no ambiente escolar, qual a relação entre os discursos ciberfeministas e as práticas pedagógicas feministas que fomentam o processo de empoderamento das jovens, dentro de uma visão de educação como prática da liberdade. Estando situada no contexto do Projeto Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores de formação cidadã, sendo este um projeto que tem como intenção promover a Educação em Direitos Humanos integrada às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação dentro da perspectiva hacker. Para alcançar o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa em Educação a partir de um estudo de caso único. Buscamos em um primeiro momento compreender, por meio da teoria, onde a educação escolar, como prática da liberdade, se entrelaçava com o feminismo, as violências e opressões sobre as mulheres, o papel da mídia hegemônica na criação do “ser mulher” e a possibilidade de contradiscurso do ciberfeminismo. A partir do referencial teórico emergiram algumas premissas significativas que estão presentes tanto no ciberfeminismo quanto no processo de empoderamento dos sujeitos. Entre estas destacamos a importância da voz individual primeiramente para a fomentação da voz coletiva, o diálogo (que envolve tanto a fala enquanto a escuta), o lugar de fala de todos (mas principalmente de quem está mais à mercê das opressões e violências), a participação, a sororidade (ou a dororidade) e a leitura crítica do contexto patriarcal, machista e sexista. Com essas premissas analisamos uma sequência didática de ações desenvolvidas pelas(os) de pesquisadoras(es) juntamente com e não a escola, aplicada por uma professora-pesquisadora numa turma de ensino médio. Os dados nos mostraram que os discursos vigentes nas redes sociais digitais, em foco nos debates ciberfeministas, estavam incorporados nos discursos das(os) jovens, sendo um a extensão do outro. Vimos também, pela análise dos dados, que a escolha das pedagogias aplicadas em sala de aula pode modificar o cenário opressor e auxiliou com práticas e ferramentas as(os) alunas (os a desenvolverem as habilidades citadas acima e que são indispensáveis para o processo de empoderamento. Nesse sentido, as pedagogias feministas entraram como um fio condutor entre os pressupostos do processo de empoderamento e as práticas cotidianas de sala de aula.

Palavras-chave: Ciberfeminismo. Processo de Empoderamento. Jovens. Educação. Pedagogias Feministas.

ABSTRACT

This research starts from the proposition of investigating, in the school environment, what is the relationship between cyberfeminist discourses and feminist pedagogical practices that foster the process of empowering young women, within a vision of education as a practice of freedom. Being located in the context of the School-World Connection Project: innovative spaces for citizen training, this project is intended to promote Human Rights Education integrated with Digital Technologies of Information and Communication within the hacker perspective. To achieve the proposed objective, we carried out a qualitative research in Education based on a single case study. At first, we sought to understand, through theory, where school education, as a practice of freedom, was intertwined with feminism, violence and oppression against women, the role of the hegemonic media in the creation of "being a woman" and possibility of counter-discourse of cyberfeminism. From the theoretical framework emerged some significant premises that are present both in cyberfeminism and in the process of empowerment of subjects. Among these, we highlight the importance of the individual voice, primarily for the promotion of the collective voice, dialogue (which involves both speaking and listening), the place of speech for everyone (but especially for those more at the mercy of oppression and violence), the participation, the sorority (or the dorority) and the critical reading of the patriarchal, sexist and sexist context. With these premises, we analyzed a didactic sequence of actions developed by the researchers together with and in the school, applied by a teacher-researcher in a high school class. The data showed us that the current discourses on digital social networks, focused on cyberfeminist debates, were incorporated in the discourses of young people, one being an extension of the other. We also saw, through data analysis, that the choice of pedagogies applied in the classroom can change the oppressive scenario and helped the students with practices and tools to develop the skills mentioned above and that are indispensable for the process of In this sense, feminist pedagogies have entered as a guiding thread between the assumptions of the empowerment process and everyday classroom practices.

Keywords: Cyberfeminism. Empowerment Process. Young people. Education. Feminist Pedagogies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cartaz antifeminista	24
Figura 2: Chimamanda Ngozi Adichie em entrevista	25
Figura 3: Infográfico 1: Eventos de destaque na luta feminista	41
Figura 4: Infográfico 2: Eventos de destaque na luta feminista	42
Figura 5: Infográfico 3: Eventos de destaque na luta feminista	43
Figura 6: Capa do primeiro exemplar do jornal feminista “Nós Mulheres”	45
Figura 7: Com mamãe feminista eu não cresço machista	46
Figura 8: Campanha do Conselho Nacional de Justiça	46
Figura 09: Quadro da violência doméstica e sexual em 2019 no Brasil	49
Figura 10: Manifestações de Junho 2013 no Brasil - Somos a rede social!	52
Figura 11: Propaganda da Itaipava - 2016	57
Figura 12: Elas que lutam	68
Figura 13: Manifestação 15 de maio de 2019 contra os cortes na educação	71
Figura 14: Gráfico metodologia de ação <i>Projeto Conexão Escola-mundo/UFSC</i>	89
Figura 15: Mapa da empatia	91
Figura 16: Dinâmica World Café	92
Figura 17: Seleção de temas para criação do Mapa da Empatia	102
Figura 18: Mapa da Empatia final - elaborado coletivamente	111
Figura 19: Nuvem de palavras - Mapa Empatia Feminismo	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Ciberfeministas em ação	65
Quadro 2: Síntese das atividades	91
Quadro 3: Síntese dos instrumentos e fontes de dados	93
Quadro 4: O que é mimimi para mim e o que é mimimi na internet?	99
Quadro 5: Mapa da Empatia Feminismo - Elaboração meninas	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CA – Colégio de Aplicação

COMUNIC – Grupo de Pesquisa em Mídia-Educação e Comunicação Educacional

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECO – Educação e Comunicação

EDH – Educação em Direitos Humanos

IDDH – Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos

ICEIA – Instituto Central de Educação Isaías Alves

ONU – Organização das Nações Unidas

OSC – Organização da Sociedade Civil

PMEDH – Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos

PNDH – Plano Nacional de Direitos Humanos

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNIVILLE – Universidade da região de Joinville

SUMÁRIO

A APRESENTAÇÃO: um dia encontrei a minha voz e ela era feminista!	12
INTRODUÇÃO	16
1 O FEMINISMO NÃO FEZ NADA POR MIM	23
1.1 LENTES PARA OLHAR O MOVIMENTO FEMINISTA	28
1.2 UM POUCO DE HISTÓRIA: FEMINISMO NO CENÁRIO EURO-AMERICANO	31
1.3 SER MULHER NO BRASIL E SEUS DESAFIOS	41
1.3.1 E os dados, o que eles falam?	45
2 CIBERFEMINISMO: UM ESPAÇO DE POSSIBILIDADES	50
2.1 MÍDIA DE MASSA EDUCADORA: O “SER MULHER” E MOVIMENTO FEMINISTA ..	54
2.2 O PRESENTE É CIBERFEMINISTA	59
3 EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: RESISTÊNCIA E EMANCIPAÇÃO CIDADÃ	67
3.1 GÊNERO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	70
3.2 DIÁLOGO ENTRE A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E AS PEDAGOGIAS FEMINISTAS EM UMA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE	73
4 A ESCOLA E O CIBERFEMINISMO - ONDE OS DISCURSOS SE ENCONTRAM - ESTUDO DE CASO	85
4.1 METODOLOGIA E OS ENTRELAÇAMENTOS ENTRE O PROJETO CONEXÃO ESCOLA-MUNDO, SEUS SUJEITOS E A NOSSA PESQUISA	86
4.2 INTERCONEXÕES ENTRE PROFESSORA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FEMINISTAS E ESTUDANTES	93
4.3 CIBERFEMINISMO E ESCOLA: REFLEXÕES DE ESTUDANTES	96
4.3.1 Primeiros debates que desenharam o campo	98
4.3.1 Diálogo entre meninos e a reprodução do sexismo e do machismo	102
4.3.2 Conexões entre o ciberfeminismo, o processo de empoderamento - das - jovens e a escola	109
5 CONSIDERAÇÕES – INICIAIS	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	125
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	134

A APRESENTAÇÃO: um dia encontrei a minha voz e ela era feminista!

Encontrar a nossa voz e usá-la, especialmente em atos de rebelião crítica e de resistência, afastando o medo, continua a ser uma das formas poderosas de mudar vidas por meio do pensamento e da prática feminista. (Erguer a voz, bell hooks¹, 2019a, p. 21)

Foi pensando em como encontrei a minha voz feminista que revisei meu passado e vi que seria necessário romper o silêncio, a vergonha, o medo e falar abertamente sobre a minha história, pois sem isso essa pesquisa não teria a minha presença. Minha pretensão nesta apresentação é simplesmente compartilhar, de forma clara, quais são as lentes com que olho para o movimento feminista e o processo de empoderamento das mulheres que perpassa a vida delas desde a infância e as vivências escolares. “Desafiar mulheres a se manifestar, a contarmos nossas histórias, tem sido um dos aspectos transformativos centrais do movimento feminista” (hooks, 2019a, p. 19).

Começarei falando das minhas bases. Sou filha única da união de duas famílias tradicionalmente gaúchas, sendo a paterna originária de um vilarejo que fica na fronteira do Brasil com o Uruguai e a materna vinda do interior da serra gaúcha. Tive a oportunidade, e o prazer, de viver rodeada de mulheres fortes, começando pela minha avó materna, que foi matriarca de dezesseis filhos, sendo onze mulheres. Cresci em um mundo particular comandado pelas mulheres da minha família e era visível a sobrecarga - trabalho, casa, marido, filhos - que elas carregavam. Um pouco mais velha descobri que essa era, e ainda é, a realidade da maior parte das mulheres. A sobrecarga de ser mulher.

Junto das vivências cotidianas compartilhadas na casa da minha avó, que me mostravam que a mulher precisava “dar conta” de tudo sozinha, tinha o discurso do meu pai de que as mulheres deveriam ser livres para escolher o caminho que desejassem e que os afazeres domésticos deveriam ser compartilhados por todos, igualmente. Muito bonito na teoria, mas na prática sua omissão no seu papel de pai e responsável por auxiliar nas despesas e organização familiar falava mais alto. Despesas estas que ele ajudava a somatizar, com seu alcoolismo e irresponsabilidade financeira.

Minha infância e adolescência foram marcadas por conflitos internos, vindo a sobrecarga emocional e financeira que minha mãe carregava diariamente e a

¹ A autora escolheu o pseudônimo “bell hooks” em homenagem aos sobrenomes de sua mãe e de sua avó. A grafia é propositalmente em letras minúsculas, pois para a escritora o mais importante é a substância de seus escritos e não seu nome.

desestabilidade da família tradicional brasileira. Minha mãe é uma mulher incrivelmente prática e forte, que levou - e leva - a vida conforme era possível na visão dela de mundo. Trabalhou incansavelmente - a duras jornadas e submissões - desde a infância até se aposentar. Nesse contexto, ela fez o máximo para me educar da melhor forma que conseguia e sabia, no pouco tempo que passávamos juntas. E como afirma bell hooks, “feministas são formadas, não nascem feministas². Uma pessoa não se torna defensora de políticas feministas simplesmente por ter o privilégio de ter nascido do sexo feminino” (hooks, 2019a, p. 25). A minha formação se iniciou na reflexão do meu próprio cotidiano.

Na adolescência, o caos familiar estava instalado em casa e para somatizar já havia vivido dois abusos sexuais que silencieei por opção, ou talvez falta de opção. Assim, eu debatia constantemente, internamente, qual o problema da sociedade com a mulher. Junto à dor da violência, vi minha mãe ser agredida fisicamente pelo meu pai e a situação se agravar dia após dia. Até que propus sair de casa para minha mãe e ela compreendeu que era o mais sensato a se fazer - sim, ela concordou com uma adolescente de 14 anos. E meus pais se separaram.

Depois de testemunhar a violência sexual na pele e na alma, ver a violência moral e física nascer e crescer na minha casa, de ir a uma delegacia de apoio à mulher, fazer um boletim de ocorrência com minha mãe e não sentir o acolhimento que o momento merecia. Depois de enxergar as falhas do sistema e a crueldade com que a mulher é exposta, julgada e condenada pela sociedade patriarcal e principalmente ao participar do silenciamento de todos que assistem, percebi que algo muito, mas muito errado e doentio estava acontecendo com o meu mundo. Aos 14 anos vi que lutar pela igualdade de gênero era lutar por uma sociedade justa e que era uma necessidade urgente. E acima de tudo, que ser mulher não podia ser sinônimo de uma vida de violências.

Com o decorrer dos anos me envolvi com algumas iniciativas feministas locais e, principalmente, passei a ter como ato político estar atenta e não aceitar que o machismo estrutural ditasse a minha vida. Em 2012 me formei em bacharel em Tecnologias Digitais pela Universidade de Caxias do Sul, um curso que abordava de forma práticas as tecnologias digitais e que ainda era marcado por uma visão de senso comum machista que reforçava o estereótipo de que computadores e tecnologia são

² Releitura de hooks, em cima da famosa frase de Simone de Beauvoir, escrita livro *O Segundo Sexo* (1980), “Não se nasce mulher, torna-se mulher” (p.9).

assuntos que exigem lógica, logo são masculinos. Aconteceu depois de muitas lágrimas, um semestre trancado, a retomada do curso quando decidi que iria mostrar que sim - ao contrário do que alguns professores machistas enfatizavam -, todas as mulheres que tivessem interesse conseguiam compreender aqueles códigos binários e as suas estruturas.

Hoje vejo que a educação formal sempre foi um assunto que esteve em minhas reflexões. De um lado os desafios postos diante do que é considerado “normal” e “desejado”, das cobranças para o enquadramento de habilidades, do domínio sobre os corpos, da valorização da submissão das mulheres e do outro lado as inúmeras possibilidades das práticas pedagógicas emancipatórias, do território fértil das discussões sobre as diferenças e a sociedade. Na escrita desta apresentação percebi as professoras que mostraram, no cotidiano, que viam a educação para além da transferência de conhecimento ou das cartilhas e que estavam preocupadas com o processo formativo dos seus alunos, sem anular o contexto, tiveram um importante lugar na minha formação como sujeito. Colocaram em prática, talvez de modo inconsciente, que “saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011a, p.47).

Atravessada pelas vivências pessoais e movida pelos inúmeros questionamentos, busquei desde o final da graduação participar de algumas frentes de estudos, cursos e projetos na área da Educação. Destaco aqui os de maior relevância transformadora: grupo de pesquisa sobre Educação em Caxias do Sul - *Projeto Avanti Serra*³, coordenação do projeto social *ProjeTO Be The Change*⁴, formação básica em *Ludopedagogia I e II*⁵, imersão na Cidade-Escola Ayni⁶, curso

³ Essa pesquisa tinha como objetivo questionar a situação atual da educação no município de Caxias do Sul e propor ações plausíveis para uma possível melhoria. E fazia parte de um projeto maior, Avanti Serra, que foi desenvolvido pelo Grupo RBS em parceria com a Universidade de Caxias do Sul. <http://www.avantiserra.com.br/>

⁴ O ProjeTo Be The Change oportuniza o ensino de inglês gratuito por meio de aulas adaptadas para alunos de escola pública previamente selecionados. (<https://www.facebook.com/projetobethechange> - <http://wp.clicrbs.com.br/rotadaboaideia/2016/03/21/ingles-gratuito-para-estudantes-da-rede-publica/?topo=52%2C1%2C1%2C%2C171%2Ce171>)

⁵ Formação ministrada pelo grupo La Mancha (UI) e promovido pelo Projeto de Pesquisa Geringonça (<https://www.ufrgs.br/projetogeringonca/>) da Faculdade de Educação da UFRGS. Segundo o próprio projeto: A Ludopedagogia (Lp) é uma experiência metodológica que nasce e se desenvolve desde o ano de 1989 no Uruguai, por La Mancha, alimentando-se em diferentes contextos, investigando em ações concretas seu alcance em várias situações e dimensões pedagógicas, no desenvolvimento comunitário, no empoderamento coletivo.

⁶ A escola está localizada em Guaporé/RS e segundo os idealizadores da escola: A escola deve ser um ambiente acolhedor e saudável, que permita a criança se sentir segura para expressar essa consciência enquanto interage e experimenta esse novo mundo a sua volta. Para conhecer mais em <http://www.fundacaoayni.org>

*Fazer a Ponte*⁷ e disciplinas, como aluna especial, em programas de pós-graduação na área de educação. Foi nesse trilhar que nasceu a ideia de combinar o contexto digital, a tecnologia e o ciberespaço, que já faziam parte da minha história universitária e profissional com a oportunidade de reflexão acadêmica sobre a teoria feminista, a educação e as práticas educacionais. Diante desse desafio, iniciei a navegação por conceitos e concepções totalmente novos e encarei, de frente, os gatilhos há muito tempo deixados de canto e esquecidos.

Ainda, escolhi a escola para ser o campo de interesse de investigação, uma vez que aposto nela como um local de resistência e emancipação dos sujeitos (FREIRE, 2011a, 2011b; GOMES, 2017). Se na época de estudante do ensino fundamental e médio eu tivesse tido a oportunidade de entender e debater sobre o contexto patriarcal que estamos inseridos, as opressões que envolvem o gênero e, além disso, tivesse conhecido as bandeiras de luta dos movimentos sociais, entre eles o feminista, talvez eu tivesse reconhecido a gravidade das violências sofridas e assistidas. Talvez eu tivesse realizado, já naquele momento, que as violências que eu achava que faziam parte apenas do meu cotidiano na verdade faziam parte de inúmeros lares. Talvez eu me sentisse menos culpada pelos abusos que sofri. Talvez eu tivesse compreendido a quão imersa eu estava em um sistema patriarcal e machista. Talvez eu percebesse que necessitava falar, dar espaço à minha voz, para encontrar uma forma de me expressar, de encontrar acolhimento e de lutar. Talvez, tivesse a chance de saber que essa dor não era só minha, de que a luta por uma sociedade que não violenta mulheres, não era somente minha. Uma chance de saber que não estava sozinha. Talvez. E aqui fico no mundo das suposições..., Mas, também, das possibilidades de uma alternativa.

Para mim essa teoria [feminista] nasce do concreto, de meus esforços para entender as experiências da vida cotidiana, de meus esforços para intervir criticamente na minha vida e na vida de outras pessoas. Isso, para mim, é o que forma possível a transformação feminista. Se o testemunho pessoal, a experiência pessoal, é um terreno tão fértil para a produção de uma teoria feminista libertadora, é porque geralmente constitui a base da nossa teorização. (hooks, 2017, p.97)

⁷ Promovido pela Aquifolium Educacional em parceria com a Escola da Ponte Portugal (EaD) tendo como objetivo: oferecer aos participantes a oportunidade de conhecer como funciona a Escola da Ponte, sua metodologia e prática educativa, com especial atenção aos aspectos relacionados ao desenvolvimento da autonomia, da motivação, da disciplina e da avaliação dos alunos.

INTRODUÇÃO

"A revolução começa comigo, no interior. É melhor reservar tempo para tornar nossos interiores revolucionários, nossas vidas revolucionárias, nossos relacionamentos revolucionários. A boca não vence a guerra." (Toni Cade Bambara, *Seeds of Revolution: a Collection of Axioms, Passages and Proverbs* apud Berth, 2019)

A presente pesquisa propõe refletir sobre como as práticas pedagógicas emancipatórias podem auxiliar no processo de empoderamento das jovens, no ambiente escolar. Discute-se empoderamento como uma construção contínua, onde os sujeitos precisam, por meio de uma movimentação interna de tomada de consciência, compreender de forma crítica o sistema de opressão em que estão inseridos (BERTH, 2019). Tomamos como horizonte a importância do lugar de fala (RIBEIRO, 2018) e o feminismo como fio condutor desse processo. E defendemos o potencial emancipatório do entrelaçamento da escola e do movimento ciberfeminista, visto que ambos compartilham um objetivo comum: aliar a consciência crítica com práticas transformadoras.

Vivemos em um momento social, econômico e político delicado e crítico, em um momento de incertezas, de questionamentos e da necessidade de autoafirmação. Um momento de resistência e luta coletiva. Vimos em poucos anos o discurso político conservador, chamado de extrema-direita (LÖWY, 2015; MORAIS, 2019), ganhar força e adeptos, no mundo e no Brasil⁸. Muitos desses novos adeptos conheceram esses discursos por meio da manipulação perversa, individual e coletiva, de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nas redes sociais digitais (NEGRI, 2019). Isso nos mostra o potencial, positivo ou negativo, de visibilidade e massificação do uso da internet como ferramenta de comunicação. Nesse sentido, precisamos estar atentos e incorporar de forma crítica as articulações midiáticas nas nossas lutas. Pois, entre muitas controvérsias, possuímos um espaço onde a luta das minorias pode ser sim potencializada e impulsionada pelo acesso à rede mundial de computadores e pela onda revolucionária que veio por meio das TIC.

Novas formas de comunicação e conexão surgem a todo momento impulsionadas pela possibilidade de participação e troca instantânea com a

⁸ Temos recentemente casos de vitórias de partidos de extrema-direita ou "nova direita" por todo mundo: Trump nos EUA em 2016; de Viktor Orbán na Hungria, em 2018, e do presidente atual do Brasil, Jair Bolsonaro, no mesmo ano. Além do ressurgimento de movimentos como a marcha neonazista em Charlottesville, EUA, em 2017, e o movimento 300, no Brasil, em 2020.

confluência de distintos papéis, como os de receptor e emissor, e de usuário que é também criador, “Dessa forma, os usuários podem assumir o controle da tecnologia” (CASTELLS, 1999, p. 51). No seu livro *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*, Castells discute o alcance dos movimentos sociais conectados às redes sociais. Ele aponta o potencial de desorganização das estratégias tradicionais de poder a partir da autocomunicação de massa dada nas redes sociais, tendo em vista que elas fornecem “a plataforma tecnológica para a construção da autonomia do ator social, seja ele individual ou coletivo, em relação às instituições da sociedade” (CASTELLS, 2013, p. 11-12).

Esse território é um lugar sem fronteiras espaciais, onde o conhecimento e a informação podem transitar livremente e que tem como característica ser um espaço dinâmico e vivo, que se (re)inventa ao mesmo tempo que (re)produz. Um *lócus* da ação humana, sendo um espaço orgânico e nômade (LÉVY, 2010). Chamado ciberespaço⁹ por Lévy (2010), há oportunidades de redefinições de valores já que, na maioria das vezes, tornam os diálogos mais ricos e complexos, o que acaba por modificar as formas tradicionais de disputas. Proporcionam, assim, uma maior democratização dos discursos, pois ampliam a quantidade de agentes envolvidos nos processos de produção e disseminação de conteúdo, podendo aumentar, também, a pluralidade na disputa de narrativas. Assim, partimos da compreensão de que por meio da internet e da difusão das redes sociais digitais novos caminhos podem ser criados, muitas vezes mais curtos, com (re)conhecimento de novos pares, de novas ideologias, de novas lutas.

A base da internet ampliou os espaços democráticos de ação política a partir do momento em que pessoas que acreditavam na potencialidade do ativismo no ciberespaço colocaram em prática a sua ideia original do potencial de conectar “ações coletivas coordenadas e mobilizadas coletivamente através da comunicação distribuída em rede interativa” (MALINI; ANTOUN, 2013, p. 20). O ciberativismo, que teve seu nascimento no cenário euro-americano na década de 1980 como ferramenta de fomentação do processo de empoderamento individual e/ou de coletivos ativistas, ganhou proporção na virada do milênio com a Web 2.0, pois tivemos a popularização

⁹ Para Lévy “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. [...] Esse novo meio tem a vocação de colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação” (LÉVY, 2010, p. 93).

do acesso à internet e, na sequência, a criação das grandes redes sociais digitais que conectaram seus seguidores/pessoas de forma abrangente. Com a população cada vez mais imersa no ciberespaço e com a possibilidade de conexão global, pode-se afirmar que a maioria dos usuários pratica, em algum nível, conscientemente ou não, o ciberativismo (UGARTE, 2008), seja pelo que curte, compartilha e comenta, seja pelo que silencia e deixa passar. Concomitantemente às mudanças sociais e tecnológicas do final do século XX, os movimentos sociais, entre eles o próprio feminismo, passaram por uma transformação na sua maneira de se comunicar e expandiram sua pluralidade e espaço de fala. Tiburi defende que

"o feminismo se inventa e reinventa a cada vez que surge uma nova feminista, a cada vez que surge um novo coletivo, a cada vez que as feministas produzem o feminismo que desejam, por meio de teorias e práticas que sempre são, por definição, inadequados ao patriarcado". (TIBURI, 2018, p. 42)

Assim como os demais movimentos sociais, as feministas logo perceberam que o ciberespaço poderia proporcionar a construção de uma rede de apoio online, mais segura, de trocas de ideias e militâncias, e que isso possibilitaria alcançar outros patamares nos seus discursos. Surgiu então, a concepção do feminismo em rede ou ciberfeminismo, que discutiremos com maior ênfase no decorrer desta dissertação. Porém, antecipamos aqui que a compreendemos como um resultado da união entre o ciberativismo, a cibercultura (LÉVY, 2010) e o movimento feminista que teve seu início na década de 90, e trata de "uma prática feminista em rede, que tem por intuito, tanto politicamente, quanto esteticamente, a construção de novas ordens e desmontagem de velhos mitos da sociedade através do uso da tecnologia" (MARTÍNEZ-COLLADO; NAVARRETE, 2006 apud LEMOS, 2009).

A potência do ciberfeminismo está também no que Souza (2015) sugere, que as mulheres que estavam antes à margem da sociedade passaram a ter a oportunidade de ecoar sua voz em um ambiente de acolhimento, mesmo que geograficamente separadas. Complementando essa ideia, Ferreira (2015) afirma que as redes sociais permitem que essa discussão chegue a pessoas que antes não tinham nem acesso às pautas e se sentem fragilizadas no cotidiano, muitas vezes à mercê de inúmeras violências. Por estas razões que identificamos que a contribuição da internet para o movimento feminista está para além da disseminação e do acesso à informação, pois as redes sociais digitais, proporcionam que os debates de

diferentes concepções de feminismos e lutas contribuam para a ampliação dos argumentos e do próprio discurso das mulheres que se conectam através das redes digitais (FERREIRA, 2015).

O ciberfeminismo tem o poder de ressignificar o seu papel educativo a partir do que promove para o empoderamento individual e coletivo no ciberespaço. Assim, assume relevância na transformação social, pois os discursos do “feminismo articulado nos meios digitais [...] acaba se solidificando nas ciberfeministas e, assim, elas repassam o conhecimento adquirido para outras pessoas com quem elas convivem e, também, por meio das redes sociais que elas frequentam” (SOUZA, 2015, p. 71). Ao observar as páginas, perfis e canais em que os debates ciberfeministas acontecem na internet, fica nítida a participação cada vez maior das jovens, que se identificam, se apropriam e reproduzem as falas e pautas discutidas pelo movimento. Essa maior presença de meninas e jovens pode ser considerada um passo promissor na luta pelo fim das opressões sexistas e nas discussões sobre direitos humanos.

Como apontamos anteriormente, apostamos no potencial da escola enquanto um espaço de formação crítica por ser um dos primeiros lugares onde nos reconhecemos como cidadãos e membros de uma comunidade social diversa, para além do familiar (INOUE, 2019, p. 62). A escola exerce um papel fundamental no aprofundamento das reflexões e dos valores atribuídos ao desenvolvimento de concepções de sociedades. Nesse compromisso, tanto do educador com a sociedade quanto de toda a sociedade com a educação, que indagamos como podemos avançar, dentro do ambiente escolar, nos debates feministas, que já estão acontecendo no ciberespaço, de forma a dar ferramentas para que os sujeitos, e aqui destacamos em especial as meninas, compreendam seu lugar de fala e sua voz liberta (hooks, 2019a).

Deste lugar que destacamos, algumas perguntas e reflexões que movem esse trabalho:

- Quais contribuições do movimento feminista podem auxiliar nas práticas educativas emancipatórias?
- Quais são os elementos das práticas educativas emancipatórias na escola que contribuem para o processo de empoderamento das mulheres?

Tendo em conta esses questionamentos, o objetivo geral dessa pesquisa de mestrado foi investigar, no ambiente escolar, qual a relação entre os discursos ciberfeministas e as práticas pedagógicas feministas que fomentam o processo de empoderamento das jovens.

Para auxiliar nesse caminho temos os objetivos específicos:

- a) compreender como a concepção do movimento feminista foi construído e modificado ao longo da história até o ciberfeminismo;
- b) identificar como a mídia de massa hegemônica influenciou na concepção de luta feminista e na formação dos estereótipos de gênero e, de outro lado, como se construiu o contradiscurso ciberfeminista;
- c) refletir como a educação como prática da liberdade, as pedagogias feministas e a escola podem desempenhar o papel desencadeador do processo de empoderamento das jovens;
- d) identificar com jovens na escola se, e quais, elementos dos discursos ciberfeministas estão presentes nesse processo de empoderamento.

Para alcançar os objetivos propostos, no que diz respeito aos procedimentos metodológicos, a dissertação apresenta uma pesquisa social de natureza qualitativa em educação a partir do estudo de ações desenvolvidas em uma turma de ensino médio participante do *Projeto Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã*, que será apresentado posteriormente. A coleta de dados foi realizada em 2019 e os sujeitos da pesquisa foram 26 estudantes sendo nove meninos e 17 meninas nascidos entre os anos 2001 e 2003. Procuramos, através da análise de conteúdo, colocar em diálogo os diversos instrumentos e fontes de dados, dentre estes áudios, vídeos e material escrito pelas/os estudantes. Buscamos o entrelaçamento dos conhecimentos teóricos e dos dados originários do campo para refletir sobre as inquietações levantadas acima, entendendo que a principal finalidade do processo pedagógico, além de promover o acesso ao conhecimento, é a construção da autonomia cidadã dos estudantes, como preconizado como direito à educação na Constituição Federal de 1988 (art. 205) (BRASIL, 1988). Por uma posição política de enfrentamento, de valorizar as vozes naturalmente silenciadas dentro de nossa sociedade patriarcal, optamos pelo recorte de focar nesta pesquisa nas estudantes mulheres.

Este documento está estruturado em cinco capítulos. No primeiro capítulo trataremos um panorama da história do movimento feminista, com o objetivo de nos aproximarmos das nuances que a concepção de feminismo e empoderamento da mulher foram adquirindo com as transformações sociais. Ao decorrer desse capítulo, também iremos olhar em especial para o Brasil, procurando as conexões, as possibilidades e os desafios postos pelo contexto.

No segundo capítulo abordaremos como a mídia de massa hegemônica abordou o feminismo, auxiliou na criação de um imaginário ideal do “ser mulher” e difundiu a ideia de objetificação dos corpos femininos. Trazemos aqui, também, um debate sobre as possibilidades que se abriram com o ciberativismo refletindo sobre o potencial do contradiscurso que vem sendo desenvolvido com o ciberfeminismo.

No terceiro capítulo lidaremos com a educação como prática emancipadora e focaremos no diálogo entre os princípios das práticas pedagógicas libertadoras, abordando a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e as pedagogias feministas que também assumem os mesmos pressupostos. Traremos as premissas das práticas pedagógicas decoloniais que emergiram do movimento feminista ao longo do seu desenvolvimento com intuito de auxiliar o processo de empoderamento das mulheres.

O quarto capítulo é destinado à apresentação do processo e dos resultados da pesquisa de campo. Por fim, ainda nesse capítulo, analisaremos os dados coletados e produzidos em campo à luz dos referenciais teóricos tratados anteriormente, especialmente quanto à relação entre ciberfeminismo, as práticas pedagógicas feministas na escola e o processo de empoderamento das jovens. O último capítulo é dedicado à síntese das nossas discussões e aos desafios e oportunidades que se desenharam a partir da análise dos dados empíricos.

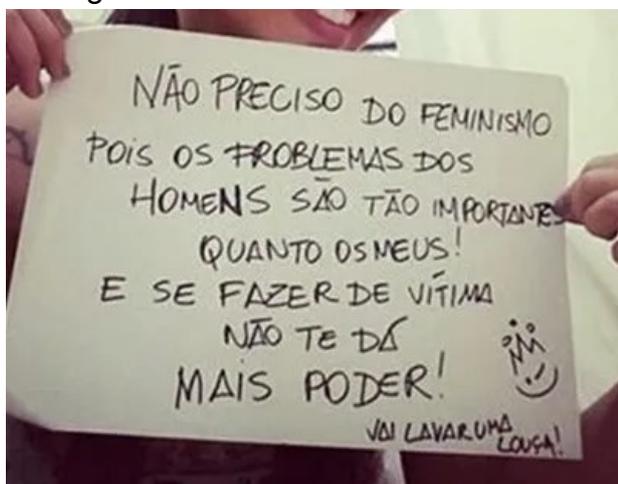
Aproveitamos para salientar, que não temos como nos distanciar totalmente das subjetividades que nos envolvem como pesquisadoras feministas ativistas, e nem queremos. Reconhecemos que somos atravessadas a todo tempo pelas nossas próprias percepções, questionamentos e relações com o campo de estudo, mas também acreditamos que agregamos valor às análises justamente por esta imersão única no campo, um olhar situado e transparente. Tiburi, vai dizer que “todas as feministas, de um modo ou de outro, quando escrevem, falam de si mesmas. Aprenderam que o feminismo lhes devolve a biografia roubada” (TIBURI, 2018, p. 94). A fiabilidade da pesquisa é proposta pela triangulação de vozes e papéis em diálogo na análise.

Para finalizar, é por concordarmos com a fala de inúmeras autoras e pesquisadoras feministas, que queremos ressaltar nesta introdução que, sim, nossa escrita é um exercício de luta feminista. E que como ato político e ético utilizaremos como referencial teórico, na sua grande maioria, intelectuais ativistas feministas, pois não acreditamos na neutralidade dos discursos. E concordamos que a ciência tem raça/etnia, gênero e classe, assim não podemos mais reproduzir o silenciamento dos

lugares de falas e das vozes (AKOTIRENE, 2019; BERTH, 2019; DAVIS, 1997, 2020, GOMES, 2017; hooks, 2017, 2019a, 2019b; RIBEIRO, 2017; SANTOS, 2016; TIBURI, 2018).

1 O FEMINISMO NÃO FEZ NADA POR MIM

Figura 1: Cartaz antifeminista



Fonte: internet

“As feministas não me representam.” “Não sou feminista porque não sou uma vítima.” “Não sou feminista, sou feminina.” Comentários como estes são facilmente encontrados nas redes sociais ou ouvidos em conversas quando o assunto é feminismo. A escritora feminista nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie¹⁰ relata em seu livro *Sejamos todos feministas* que quando tinha 14 anos seu amigo de infância disse “Sabe de uma coisa? Você é feminista!” e a autora comenta que isso não era, de forma alguma, um elogio, pois ele parecia estar-lhe comparando a quem apoiava o terrorismo (ADICHIE, 2015, p.11). Em abril de 2019, Chimamanda foi entrevistada pela revista Marie Claire Brasil¹¹ quando falou sobre o feminismo contemporâneo, o racismo estrutural e o momento político do Brasil. Nessa ocasião ela também aceitou a proposta de gravar um vídeo no qual comentava sobre algumas afirmações feitas por mulheres que se dizem antifeministas nas redes sociais. Neste vídeo ela explica, do seu ponto de vista, o porquê todas nós precisamos, sim, ainda, do feminismo e porque deveríamos ser todos feministas e afirma que “Feminismo tem a ver com

¹⁰ Chimamanda Ngozi Adichie é considerada uma das maiores vozes da literatura africana, suas obras já foram traduzidas para mais de trinta idiomas. Em 2009 apresentou um TED Talk com o título *The Danger of A Single Story* que é considerado um dos TED Talk mais acessados da história (https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br).

¹¹ Site Revista Marie Claire, 04/2019. Chimamanda: “Precisamos de homens feministas para mudar outros homens”. ta disponível em <https://revistamarieclaire.globo.com/Mulheres-do-Mundo/noticia/2019/04/chimamanda-precisamos-de-homens-feministas-para-mudar-outros-homens.html>

justiça. Ainda não há igualdade no mundo, então nós precisamos fazer com que haja” (ADICHIE, 2019).

Figura 2: Chimamanda Ngozi Adichie em entrevista



Fonte: Canal Marie Claire, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=728Arry6g7o>

Escolhemos dar início à nossa discussão sobre o feminismo com esse recorte, pois ele ilustra um dos pontos de partida que nos move neste trabalho e que faz esse capítulo ser necessário. Quando falamos de feminismo com pares feministas ou pessoas que se identificam com o movimento, pode parecer desnecessário mostrar as batalhas que foram travadas ao longo da história para termos os direitos atuais e lutarmos juntas para criar uma sociedade mais justa e democrática. Infelizmente, ainda vemos fora desse contexto um vasto desconhecimento sobre o assunto ou mesmo um preconceito com o termo feminismo ou com quem se intitula feminista. Um fator que tem contribuído para este cenário é a desinformação ou má informação disseminada pela mídia de massa hegemônica, visto que essa ainda é a principal forma de aprendizado sobre o termo da maioria da população (hooks, 2019b). Conforme discute Duarte (2003) ao falar que no Brasil esse preconceito pela palavra feminista ou feminismo é grande e que podemos considerar como uma das derrotas do movimento,

A reação desencadeada pelo antifeminismo foi tão forte e competente, que não só promoveu um desgaste semântico da palavra, como transformou a imagem da feminista em sinônimo de mulher mal amada, machona, feia e, a gota d'água, o oposto de "feminina". Provavelmente, por receio de serem rejeitadas ou de ficarem "mal vistas", muitas de nossas escritoras,

intelectuais, e a brasileira de modo geral, passaram enfaticamente a recusar tal título. (DUARTE, 2003, 151-152)

Para que não haja dúvidas sobre o que propõe o feminismo, traremos aqui algumas das definições que guiam o entendimento do movimento feminista, ressaltando que o feminismo é diverso, complexo e múltiplo. Hooks define que o “feminismo é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão” (2019b, p. 13) e Soares complementa, dizendo que o mesmo “engloba teoria, prática, ética e toma as mulheres como sujeitos históricos da transformação da sua própria condição social. Propõe que as mulheres partam para transformar a si mesmas e ao mundo” (SOARES apud RIBEIRO, 2006, p.803). Essas são algumas das ideias que seguimos de feminismo, pois por mais que sejam abrangentes ao mesmo tempo traduzem as percepções norteadoras que poderiam servir de união entre as diferentes vertentes do feminismo. Ainda, achamos importante destacar que o feminismo que defendemos é o interseccional, que leva em conta a interconexão das categorias e sua relação com a experiência de ser e existir no mundo. Utilizaremos a categoria mulher em foco neste trabalho, mas ao utilizá-la estamos nos referindo às mulheres, de forma coletiva e plural, respeitando seus lugares de fala, suas vozes e subjetividades. A filósofa feminista Márcia Tiburi, no livro *Feminismo para todos*, vai expandir a definição de feminismo ao dizer que precisamos ampliar a concepção do poder emancipatório do movimento,

O feminismo é a própria democracia que queremos, mas uma democracia profunda, que começa colocando a questão dos direitos das mulheres e avança, interrogando a urgência dos direitos de todos que sofrem sob jugos diversos, em cenários nos quais o poder do Capital estabelece toda forma de violência, das mais sutis às mais brutais. (TIBURI, 2018, p. 46)

Os ideais de sociedade do movimento feminista vão de encontro a alguns dos princípios da participação que são propostos por Bordenave (1994), entre eles a importância da leitura crítica do mundo em que se está inserido, pois conforme debatido pelas ativistas feministas, com frequência o processo de empoderamento nasce a partir da leitura crítica do contexto em que estamos inseridos (BERTH, 2019; hooks, 2017, 2019a, 2019b; RIBEIRO, 2017).

Quando falamos de empoderamento neste trabalho, seguimos as reflexões trazidas pela autora Joice Berth em seu livro *Empoderamento*, da coleção Feminismos Plurais, que faz toda uma análise sobre o termo empoderamento, desde sua origem

histórica até as questões estéticas que abarcam a amplitude do conceito. Ao decorrer do seu texto, ela traz para o diálogo os estudos de inúmeras ativistas feministas, muitas do movimento negro, além de outros autores. Para nos trazer a dinâmica da concepção, a autora cita as contribuições das pesquisadoras Sardenberg (2009), Batliwala (1994) e de Collins (2016). Dentre as definições, utiliza da reflexão de Batliwala (1994), que é trazida originalmente da obra de Sardenberg (2009),

O termo empoderamento se refere a uma gama de atividades, da assertividade individual até a resistência, protesto e mobilização coletiva, que questiona as bases das relações de poder. No caso de indivíduos e grupos cujo acesso aos recursos e poder são determinados por classe, casta, etnicidade e gênero, o empoderamento começa quando não apenas conhecem as forças sistêmicas que os oprimem, como também atuam no sentido de mudar as relações de poder existentes. Portanto, empoderamento dirigido para a transformação da natureza e direção das forças sistêmicas que marginalizam as mulheres e outros setores excluídos em determinado contexto. (BATLIWALA, 1994 apud SARDENBERG, 2009, p. 6)

Ainda ressalta durante todo seu estudo que o empoderamento nunca é um evento isolado e sim um processo de empoderamento e que pode acontecer de formas distintas para cada pessoa, mas que parte de um estímulo externo para um estímulo interno. Berth reafirma, citando Angela Davis¹², que mesmo antes do conceito ganhar a academia e uma definição oficial, o movimento feminista negro já o utilizava na prática. E ainda cita como uma das suas bases de reflexão as obras do filósofo e educador Paulo Freire, trazendo para o debate os trabalhos desenvolvidos por ele em cima das teorias do Empoderamento e da Conscientização. Ela concorda com o autor ao dizer que ninguém tem o poder de empoderar ninguém e sim que os grupos oprimidos deveriam/devem se empoderar a si próprios e que isso começa a partir da leitura crítica da sua realidade vinculada a uma prática transformadora. Ela complementa dizendo:

É o empoderamento um fator resultante da junção de indivíduos que se reconstróem e desconstróem em um processo contínuo que culmina em empoderamento prático da coletividade, tendo como resposta às transformações sociais que serão desfrutadas por todos e todas. Em outras palavras, se o empoderamento, no seu sentido mais genuíno, visa a estrada para a contraposição fortalecida ao sistema dominante, a movimentação de indivíduos rumo ao empoderamento é bem-vinda, desde que não se desconecte da sua razão coletiva de ser. (BERTH, 2019, p. 54)

¹² Angela Davis é filósofa e professora do departamento de estudos feministas da Universidade da Califórnia/EUA, ativista feminista do movimento negro e ícone da luta pelos direitos civis EUA e no mundo. Foi presa na década de 1970 e ficou conhecida mundialmente pela mobilização “Libertem Angela Davis”. Em 1980 e 1984 foi candidata à vice-presidência dos EUA.

Contudo, para conseguirmos discutir sobre o poder de transformação social que o feminismo almeja por meio do empoderamento das mulheres, precisamos conseguir comunicá-lo de forma clara, desmistificar e discutir abertamente seus estudos, debates e conhecimentos. Temos que encarar que os debates não são acessados por todas as pessoas igualmente, como alertam Davis, hooks, Ribeiro, Tiburi entre outras. Elas criticam que nem todas as mulheres conhecem o movimento e seus princípios mais importantes e o quanto isso ainda enfraquece a luta e silencia as vozes¹³ historicamente oprimidas (RIBEIRO, 2017). Por mais que o movimento não seja homogêneo - e que bom que não seja, é sempre riquíssima a diferença, de ideologias e pontos de vista-, é urgente e necessário expandir os horizontes de alcance dos debates. Visualizar as sutilezas das disputas de discursos é fundamental, mas mais importante que isso é que seus valores centrais sejam compartilhados para todos, da forma mais transparente possível, para que os valores éticos e políticos que unificam as feministas sejam difundidos e compreendidos. Para que ele não seja “um discurso privilegiado, disponível para aqueles entre nós que são altamente letrados, educados e economicamente privilegiados” (hooks, 2019b, p.22) e logo a seguir a autora completa afirmando que a sociedade, no geral, nem conhece a luta feminista sobre a libertação das opressões sexistas, pois essa mensagem nunca chegou (hooks, 2019b).

E é aí que começamos a levantar alguns pontos de tensionamento para reflexão desta pesquisa, pois, como discute Duarte (2003), uma das derrotas do movimento que podemos também ressaltar junto com o preconceito pelo termo feminista é de não divulgar para as novas gerações a história das conquistas feministas. Assim como o nome das grandes mulheres que lutaram para denunciar as inúmeras violações e opressões que as mulheres enfrentavam apenas por terem nascido mulheres (DUARTE, 2003, p.152). Então, de que forma estamos comunicando os objetivos centrais do movimento feminista? Essa comunicação pode ser compreendida por todas e todos ou continuamos não transmitindo para fora das nossas relações acadêmicas?

¹³ Quando usamos nessa pesquisa, a palavra voz ou vozes, estamos nos referindo ao que hooks (2019a) defende como sendo uma posta feminista “de fazer a transição do silêncio para a fala como um gesto revolucionário” (p. 45).

O movimento feminista abarca em sua trajetória várias nuances e sutilezas que variam conforme as vertentes ideológicas e os contextos em que as próprias feministas estavam inseridas. Contudo, é importante ter em mente que muito da sua história ainda está sendo garimpada, pois uma parte da trajetória se perdeu com o passar do tempo, principalmente porque amparadas nas narrativas orais. Diante da resistência e relevância deste resgate, pesquisas vêm sendo desenvolvidas, publicadas e discutidas (GARCIA, 2015). Costa e Sardenberg nos apresentam dois vieses pelos quais podemos observar o desenvolver do movimento feminista: o primeiro da doutrinação (ou ideologia) do movimento social (e seus fluxos e refluxos) e o outro desconsiderar as diferenças entre as várias correntes feministas, seus pressupostos teóricos e suas práticas políticas (SARDENBERG; COSTA, 1994). Assim, visto que neste trabalho nosso intuito é de criarmos uma cronologia das principais lutas, avanços, conquistas e desafios do movimento feminista ao decorrer da sua trajetória, focaremos no fluxo de seu desdobramento ressaltando os eventos chaves da sua ideologia, sem adentrar em uma única vertente ou teoria. Como ressalta a educadora norte-americana ativista feminista negra Angela Davis, em seu discurso¹⁴ na Iª Jornada Cultural Lélia Gonzalez:

O desafio consiste em saber como trabalhar com as diferenças e contradições. A diferença pode ser uma porta criativa. Nós não precisamos de homogeneidade nem de mesmice. Não precisamos forçar todas as pessoas a concordar com uma determinada forma de pensar. Isso significa que precisamos aprender a respeitar as diferenças de cada pensar, usando todas as diferenças como uma “fagulha criativa”, o que nos auxiliaria a criar pontes de comunicação com pessoas de outros campos. (DAVIS, 1997)

1.1 LENTES PARA OLHAR O MOVIMENTO FEMINSTA

O termo feminismo atualmente encontra-se em todos os meios de comunicação, na conversa entre amigas, nos locais de trabalho, nas igrejas, na internet etc. Esta difusão, no entanto, se dá em grande parte pelo cooptação e banalização das campanhas de marketing direcionadas ao público feminino que se moldam e ditam o que será e é tendência (TIBURI, 2018, p. 27). Essa popularização

¹⁴ Conferência realizada no dia 13 de dezembro de 1997, em São Luís (MA), na Iª Jornada Cultural Lélia Gonzalez, promovida pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão e pelo Grupo de Mulheres Negras Mãe Andreza.

do termo faz com que pareça se tratar de um conceito da atualidade, novo, recente, contudo, ele não nasceu na nossa geração, as lutas feministas pelo fim das opressões, das violências de gênero e por igualdade de direitos para todos são muito mais antigas que o próprio termo.

A filósofa Magda Guadalupe dos Santos no seu artigo *O feminismo na história: suas ondas e desafios epistemológicos* reflete que

desde a antiguidade, se encontram formulações variadas acerca das questões de gênero, as quais mostram não tanto a presença de lutas, ainda que tímidas e desarticuladas, das mulheres por sua autonomia sociopolítica, mas o desenvolvimento de uma consciência de gênero e do lugar que as mulheres ocupavam na sociedade. (SANTOS, 2016, p.135)

A palavra feminismo¹⁵ foi usada pela primeira vez em 1911 nos Estados Unidos e ela vinha substituir as expressões utilizadas até então de “movimento das mulheres e problemas das mulheres” (GARCIA, 2015). A ideia por trás dessa nova palavra, era que o movimento precisava se reinventar e discutir as concepções do sufrágio e das campanhas pela moral e pureza social que ainda se vinculavam a ela na época, conforme relata Garcia em seu livro *Breve história do feminismo*. A autora ainda define que naquele momento o “objetivo das feministas americanas era um equilíbrio entre as necessidades de amor e de realização, individual e política” (GARCIA, 2015, p.12-13).

Contudo, antes de aprofundarmos em alguns pontos importantes de cada momento histórico do movimento feminista, é fundamental falarmos brevemente sobre as definições de sexismo, patriarcado e gênero, pois são palavras que entrecruzam a todo momento na luta feminista e no nosso próprio discurso. Para isso usaremos os estudos da pesquisadora doutora em Ciências Sociais, Carla Cristina Soares e de outras autoras que nos guiam nesta pesquisa. Soares define o conceito de gênero partindo

da ideia de que o feminino e o masculino não são fatos naturais ou biológicos, mas sim construções culturais. Por gênero entendem-se todas as normas, obrigações, comportamentos, pensamentos, capacidades e até mesmo o caráter que se exigiu que as mulheres tivessem por serem biologicamente mulheres. Gênero não é sinônimo de sexo. (SOARES, 2015, p.19)

¹⁵ Site Michaelis: A palavra feminismo, segundo dicionário michaelis deriva do latim femīna+ismo, como do francês féminisme. Fonte <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/feminismo/>

E traz que o conceito de patriarcado, que utilizamos a partir do século XIX, se caracteriza pela hegemonia da masculinidade (SOARES, 2015). Podemos complementar essa ideia dizendo que o patriarcado é uma estrutura que produz e reproduz constantemente o discurso de que há uma identidade natural e que isso explica naturalmente a superioridade masculina e a inferioridade feminina (SAFFIOTI, 1987 apud SILVA, 2018; TIBURI, 2018). Ainda que analisar o “patriarcado como um sistema político significou enxergar até onde se estendiam o controle e o domínio sobre as mulheres” (GARCIA, 2015, p.17). E por fim, o sexismo é o conjunto de métodos, formas, estratégias, que o patriarcado utiliza para inferiorizar o sexo feminino ao decorrer da história até os dias atuais (SOARES, 2015).

O conceito de gênero, foi ganhando força no discurso feminista e se tornando uma categoria de análise relevante quando falamos de sujeitos. Para a historiadora Joan Scott (1995), o conceito é utilizado para destacar as características fundamentais sociais que envolvem a formação sexual do sujeito e destaca que o termo ganhou força na teoria feministas justamente por questiona o determinismo biológico que o uso de termos como sexo ou mesmo diferença sexual traz (SCOTT, 1995). Gênero é o produto de uma construção social, histórica e política das diferentes relações sociais entre os sujeitos e a sociedade e que se sobrepõe às características enfatizadas pelo determinismo biológico do sexo. Ele vem da necessidade de se pensar para além do determinismo biológico, que foi usado frequentemente para justificar as desigualdades sociais. Desde os anos 1980, os estudos relacionados às mulheres são classificados como estudos de gênero, isso porque o conceito foi apropriado pela academia com bastante ênfase para legitimar os estudos feministas (SCOTT, 1995). Contudo, a autora também ressalta que o conceito ainda pode ser “utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro” (SCOTT, 1995, P. 75).

Ao falar das lutas do movimento feminista, falamos muito sobre violências contra as mulheres e essa expressão pode ser compreendida, de maneira equivocada, que se trata de violências apenas físicas ou doméstica. Contudo, vale ressaltar que existem outras formas de violência contra a mulher: física, psicológica, sexual, patrimonial e moral. A violência doméstica, que pode envolver mais de uma violência, é mais difundida na sociedade e é um reflexo direto do sistema patriarcal que permite que um indivíduo acredite ter direito de subjugar outro indivíduo pelo fato de ser mulher. Sendo assim, por mais que tenhamos, a muitos anos, um trabalho

incansável de feministas em diversas frentes (política, Organizações Não Governamentais (ONGs), coletivos etc.), ela ainda é uma realidade cotidiana cruel no mundo todo e está ancorada no sexismo. Como lembra hooks, mesmo que a maioria das pessoas acreditem que “homens não deveriam espancar mulheres”, elas não querem ouvir que a “violência doméstica é um resultado do sexismo, que ela não vai acabar enquanto não acabar o sexismo, elas não conseguem fazer essa dedução lógica, porque isso exige desafiar e mudar maneiras fundamentais de pensar gênero” (hooks, 2019b, p. 96).

Para finalizar, a história do movimento feminista está organizada por ondas que se caracterizaram pelas prioridades distintas conforme o tempo-espaço em que aconteceram e representam uma espécie de linha do tempo. Duarte (2003) vai defender que se utiliza o termo ondas para classificar o movimento através da história explicando que,

Longe de serem estanques, tais momentos conservam uma movimentação natural em seu interior, de fluxo e refluxo, e costumam, por isso, ser comparados a ondas, que começam difusas e imperceptíveis e, aos poucos (ou de repente) se avolumam em direção ao clímax – o instante de maior envergadura, para então refluir numa fase de aparente calmaria, e novamente recomençar. Se relata historicamente três ondas, mas alguns autores já estão debatendo que atualmente vivemos, a quarta onda com a expansão das TIC e as possibilidades do ciberfeminismo. (DUARTE, 2003, p. 152)

1.2 UM POUCO DE HISTÓRIA: FEMINISMO NO CENÁRIO EURO-AMERICANO

Começamos nosso recorte histórico no século XVIII, pois mesmo que tenhamos algumas manifestações de enfrentamentos das regras socialmente impostas, patriarcais e machistas anteriores à primeira onda feminista, foi somente a partir do fim do século XVIII que a tomada de reivindicações pontuais começou a se desenhar de forma mais coletiva e organizada pelas mulheres, se tornando um movimento social. Pois, os movimentos sociais tem como papel produzir novos valores, desafiar os poderes constituídos e criar um contradiscurso (CASTELLS, 2013).

Em 1791, tivemos a escrita da Declaração do Direito da Mulher e da Cidadã¹⁶, por Olympe de Gouges, que antecedeu a primeira onda, mas que mesmo assim ficaria

¹⁶ Declaração do Direito da Mulher e da Cidadã completa em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antecedentes-%C3%A0->

conhecida mais tarde como um dos primeiros marcos importantes na iniciação do movimento feminista, mesmo que o termo ainda não existisse na época. Em seu texto, Gouges, questionava a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)¹⁷, na qual a palavra “homem” era usada para se referir somente ao sexo masculino e sendo assim, este era quem tinha o direito à cidadania. Em alguns pontos o texto Gouges reivindica a igualdade dos direitos da mulher à educação, ao voto, à propriedade privada, aos cargos públicos, ao reconhecimento dos filhos nascidos fora do casamento e à herança. Assim, Olympe de Gouges, juntamente com Mary Wollstonecraft que escreveu em 1792 a obra *Reivindicação dos direitos da mulher*, abriram caminho para que novas pautas começassem a ser pensadas e debatidas entre as mulheres.

A Primeira Onda do feminismo teve um período extenso, que vai desde meados do século XIX ao início do século XX e esse período mais longo pode ser explicado pelos desafios impostos pela comunicação da época, juntamente com o fato de serem as primeiras experiências da movimentação coletiva feminina articulada em uma luta coletiva. Essa onda ficou conhecida também como Sufragista (*Suffragette*) e tinha como bandeira principal a luta pelo direito da mulher de participar da política, de votar e de ser votada. Naquele momento histórico, as Sufragistas acreditavam que a partir da participação ativa feminina na política, poderiam conquistar uma sociedade com mais igualdade. O sufrágio foi liderado de diferentes formas em cada país e aconteceu em anos distintos, mas a luta foi ganhando densidade conforme as conquistas foram acontecendo.

Porém, junto com a reivindicação pelo sufrágio era necessário um levante por uma causa urgente, a abolição da escravatura. E aqui vale ressaltar a importância de Sojourner Truth, abolicionista afro-americana e ativista dos direitos das mulheres, que em junho de 1851 fez um discurso que ficou conhecido pelo título *E eu não sou uma mulher?* na Convenção dos Direitos da Mulher. Em seu discurso ela defendeu os direitos das mulheres e questionou o lugar da mulher negra na categoria mulher:

[ria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-dos-direitos-da-mulher-e-da-cidada-1791.html](http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antigos-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-dos-direitos-da-mulher-e-da-cidada-1791.html)

¹⁷ Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão completa em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antigos-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>

Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem - quando tinha o que comer - e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari 5 filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? [...] Então aquele homenzinho vestido de preto diz que as mulheres não podem ter tantos direitos quanto os homens porque Cristo não era mulher! Mas de onde é que vem o seu Cristo? De onde foi que Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com Ele.

Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para, sozinha, virar o mundo de cabeça para baixo, então todas as mulheres, juntas, conseguirão mudar a situação e pôr novamente o mundo de cabeça para cima! E agora elas estão pedindo para fazer isto. É melhor que os homens não se metam. (TRUTH - versão registrada por Marcus Robinson, 1851 apud RIBEIRO, 2017, p. 20-21)

Truth já tensionava a necessidade de olhar para o feminismo com a interseccionalidade de outros marcadores, entre eles destacando a raça/etnia e a classe, que só veio a ter enfoque na terceira onda do feminismo. Nesse momento histórico, o feminismo que ganhou maior visibilidade representava na sua maioria mulheres brancas, de classe média alta e bem instruídas (HANNAH MCCANN et. al., 2019).

Sendo, nesse período que as mulheres, principalmente nos Estados Unidos e Europa, começaram a se organizar em sindicatos e a lutarem por direitos básicos trabalhistas. O movimento sufragista teve um grande impulso com as modificações sociais que ocorreram entre a Primeira Guerra Mundial e a Segunda Guerra Mundial em muitos países. Visto que agora as mulheres eram essenciais para o mercado de trabalho e para organização social.

A segunda onda ficou conhecida pelo *Movimento de Libertação das Mulheres*, ocorreu entre meados dos anos 50 e meados dos anos 90 do século XX. O movimento que antes tinha um recorte social mais definido e que na maioria das vezes falava de um lugar de privilégio de algumas mulheres apenas, começou a pensar em questões mais coletivas e de uma forma mais plural. Sobre as bandeiras da “Libertação das mulheres” e “O pessoal é político”, a segunda onda do feminismo trouxe os debates para os espaços públicos, começando com as reuniões e chás só para mulheres. Buscando discutir e compartilhar as experiências pessoais das mulheres, com o intuito de desencadear o processo de conscientização coletiva por meio da sororidade e do diálogo (hooks, 2019b). A concepção de diálogo trazida pelo movimento vem de encontro ao defendido por Bordenave (1994) que vai afirmar que “a maior força para a participação é o diálogo” (BORDENAVE, 1994, p. 50) e que este se caracteriza pelo

exercício de empatia que respeita a opinião do outro, a partilha de informação e, principalmente, tolera o debate necessário para a criação de uma consciência coletiva.

Já o conceito de sororidade, que a partir desse momento será utilizado por mulheres ganhando maior visibilidade depois na terceira onda, consiste em respeitar a outra mulher, ouvir seu ponto de vista e compreendê-la como companheira de luta contra o patriarcado, colocando em xeque as ideias sexistas de que as mulheres são rivais, que estão sempre competindo umas com as outras e pela aprovação patriarcal (hooks, 2019b, p. 34). Esses dois conceitos começaram a servir como chaves para o movimento feminista a partir desse momento, ganhando uma nova importância na terceira onda. As feministas traziam a público a necessidade de se encarar de forma política a opressão e as violências que as mulheres sofriam como resultado direto do sexismo e do sistema patriarcal. O movimento encabeçou as lutas pelos direitos iguais para as mulheres em todos os âmbitos: o trabalhista, a divisão da responsabilidade doméstica incluindo o cuidado das crianças, os direitos reprodutivos, os métodos contraceptivos, a legalização do aborto etc.

Nesse momento, a teoria feminista crítica a ideia do sujeito unificado “mulher”, para as subjetividades dos inúmeros sujeitos “mulheres” e inaugura a reflexão de que havia uma diversidade de “ser mulher”, com especificidades e demandas diferentes, incluindo recortes de classe, geração, etnia, sexualidade, entre outras (BRABO, 2015, p. 110-111). Outro ponto crucial dentro da construção intelectual da segunda onda, foram os estudos acadêmicos feministas que começaram a abordar a diferenciação entre o sexo biológico (macho/fêmea) e o gênero (masculino/feminino), sendo o segundo uma construção social, conforme abordamos anteriormente.

Essa teoria teve inspiração nos estudos da filósofa Simone de Beauvoir, que em seu livro, *O Segundo Sexo* (1949), afirmou que “Não se nasce mulher, torna-se mulher” e complementou discutindo que “nenhum destino biológico, psíquico ou econômico define a forma que a mulher ou a fêmea humana assume no seio da sociedade” (BEAUVOIR, 1980 [1949]. p. 9). A autora também contribuiu para o debate sobre as relações de gênero ao desafiar a concepção de um sujeito universal, discutindo as diferentes posições na sociedade onde o sujeito superior, seria o homem e a mulher, que possui função de outro, seria inferior “O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro” (BEAUVOIR, 1980 [1949], p. 10). Essa mudança de paradigma é lembrada por Louro (2010)

Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os "outros" sujeitos sociais que se tornarão "marcados", que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. (LOURO, 2010, p. 9)

O movimento feminista da segunda onda, conforme vai se consolidando, começa a se aproximar das mídias criando “uma relação de mão dupla com as mídias: de um lado, através da crítica, tanto prática quanto acadêmica, e, de outro, pelo uso alternativo de mídias no embate e enfrentamento dos discursos dominantes” (TOMAZETTI; BRIGNOL, 2015 apud VILARIM; GOMES, 2020, p. 275). Com maior visibilidade e abertura, o movimento passa a contar com contribuições de importantes feministas negras no seu alicerce e a ter que encarar as desigualdades de classe e raça/etnia como pautas urgentes. Em 1989 vem à tona a definição do conceito de interseccionalidade, cunhado pela pesquisadora feminista negra Kimberlé Crenshaw, no artigo *Desmarginalizando a intersecção de raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminação, teoria feminista e políticas antirracistas*¹⁸.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002)

Diante do aprofundamento que o conceito de interseccionalidade trouxe, juntamente com toda a movimentação interna, o movimento feminista criou novas características e iniciou os debates da terceira onda. Nesse momento, também temos o lançamento da obra de Judith Butler (1990), intitulada *Problemas de Gênero*, onde ela “afirma que o gênero é social e culturalmente construído” (BUTLER, 1990 apud MACCANN; *et al.* 2019, p. 250). Em meio a essas transformações de concepções, a escritora feminista Rebecca Walker, é quem pela primeira vez utilizou o termo terceira onda ao se referir ao movimento feminista quando escreveu em 1992 um artigo, para a revista *Ms*, intitulado *Tornando-se a terceira*. A escritora declara, no artigo “ter ingressado em uma nova onda do feminismo, uma terceira onda, que reconhecia e

¹⁸ No original *Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>

desafiava o racismo, o preconceito de classe e o sexismo” (MACCANN; *et. al.*, 2019, p. 254). Esta onda foi marcada pela discussão sobre o feminismo da diferença (GARCIA, 2015), pela crítica à tentativa de universalização da mulher das primeiras ondas e pela luta para tornar o movimento cada vez menos homogêneo. Disse que “as feministas da última década do século XX admitiram a instabilidade semântica do conceito, mas mantiveram a convicção nas reivindicações identitárias e na ação política” (MARTINS, 2015, p. 231). A discussão deixa de ser somente sobre as mulheres e avança sobre as relações de gênero e suas intersecções.

Nesse momento o movimento feminista negro se organiza com uma maior articulação e exige um olhar atento para as suas especificidades e para a criação de políticas públicas transversais. O movimento feminista negro tensiona em suas práticas e narrativas o conceito do lugar de falar (RIBEIRO, 2017) e a necessidade de ele estar ancorado ao *lócus* social, trazendo uma grande constituição para a teoria feminista a partir da perspectiva decolonial (MATOS, 2018). Contudo, importante salientar conforme traz Akotirene que,

As feministas negras, como bell hooks, reconhecem os impactos supremacistas brancos na trajetória individual e coletiva, mas rejeitam o lugar político de vítimas passíveis da compaixão branca. Neste sentido, a noção de “vitimado” resguarda o caráter político de afetação e alcance das injustiças sociais aos grupos identitários – já as noções de agência política e autodefinição negras correspondem ao lugar histórico dos que foram escravizados e não escravos, portanto, são vítimas no sentido de vitimados. (AKOTIRENE, 2019, p. 67)

Juntamente com a proliferação das vertentes do movimento feminista (Liberal, Radical, Interseccional, Negro, Marxista, Lésbico, Anarquista, entre outras), temos as primeiras ideias de ciberfeminismo ou ativismo em rede. Algumas pesquisadoras vão dizer que o feminismo que se organiza no ciberespaço faz parte da terceira onda. Contudo, o ciberfeminismo ou feminismo em rede ainda é um conceito em disputa, tendo em vista que outras pesquisadoras, a contraponto, dirão que seu desenvolvimento e amplitude se configurou somente décadas depois e que pelas suas especificidades já estariam dentro uma quarta onda ou nova onda. O que teria originado o movimento ciberfeminista, foi um ensaio da bióloga, pesquisadora e filósofa Donna Haraway intitulado “Manifesto Ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no século XX”, publicado na *Socialist Review*, em 1985. Em seu

manifesto, Haraway, criou a imagem da criatura mítica ciborgue¹⁹ e propunha que houvesse “uma mudança radical no feminismo, a admissão das máquinas em uma revolução, que obrigatoriamente necessitava ser feminista” (COELHO, 2018, p. 22).

Contudo, o termo ciberfeminismo (*cyberfeminism*) surge somente em 1991, quando as ativistas do VNS Matrix, inspiradas no ensaio de Haraway, lançam seu manifesto²⁰ “*Cyberfeminist Manifesto for the 21st Century*”. O ciberfeminismo busca, desde seu início, criar uma rede de mulheres ativistas conectadas no ciberespaço, assim como inserir um novo campo de atuação e ocupação do feminismo, conforme discutiremos a seguir.

A produção de conhecimento é um lugar importante para as ciberfeministas como também o é para as feministas, porém, o maior interesse está na relação mulheres e tecnologia e tudo o que pode envolver essa relação, seja política ou econômica, que, de maneira abrangente e politizada, pode conquistar uma vastidão de campos a serem explorados e por vezes conectados pelo viés feminista. (COELHO, 2018, p. 17)

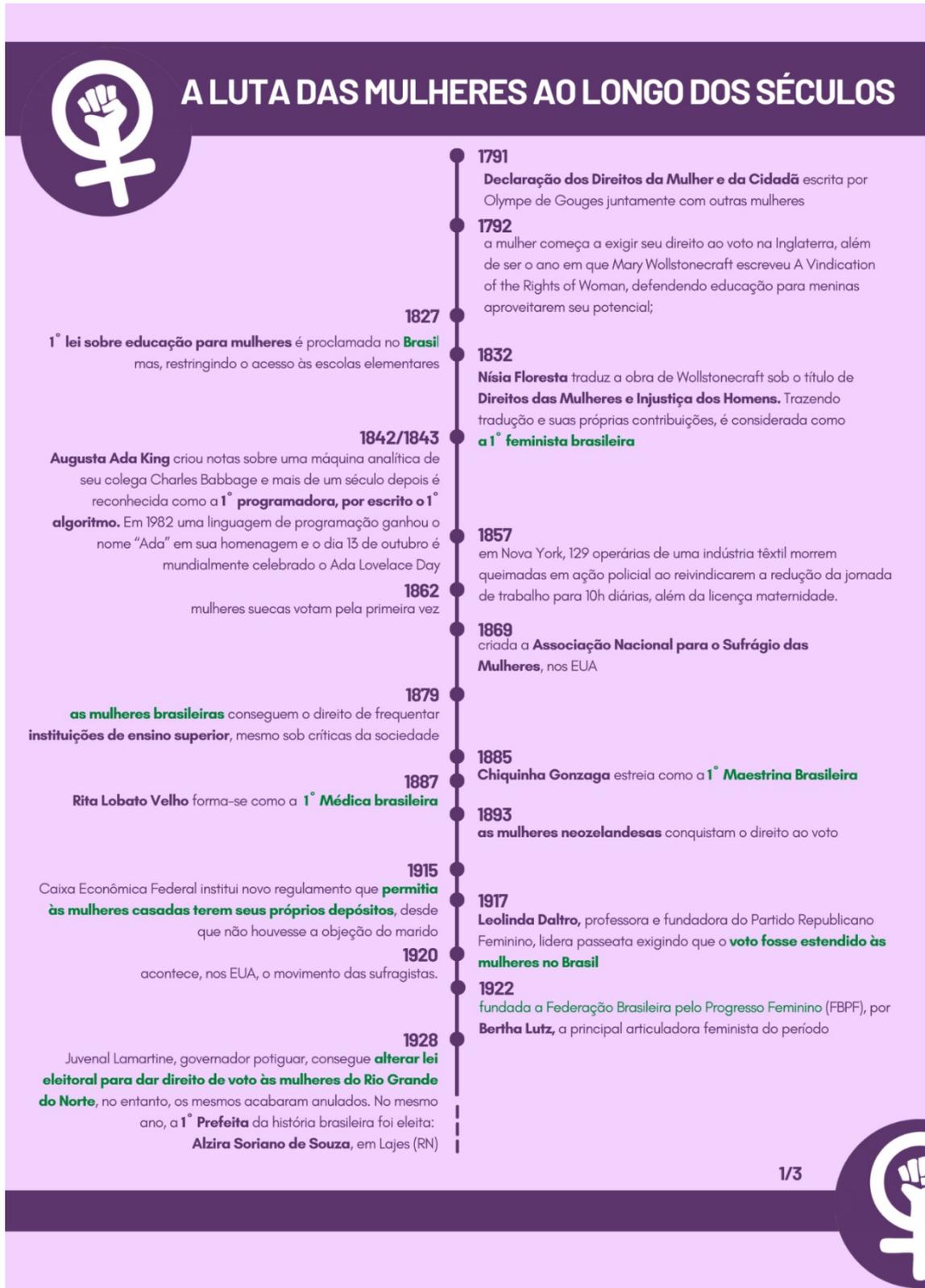
O ciberfeminismo vai ecoar entre ciberativistas de inúmeras ideologias e formas de expressão, mas que em comum percebem a potencialidade do ciberespaço como forma de existir e de lutar. Conforme o acesso à rede mundial de computadores vai se proliferando globalmente o movimento ciberfeminista, se dinamiza e se torna autônomo e descentralizado, criando ferramentas próprias, prioridades e agenda de lutas. A partir de meados dos anos 2000, o movimento feminista entra em um novo processo expansão e articula suas lutas e ações locais conectadas mundialmente. Com a disseminação da internet inúmeros coletivos feministas vão surgir e articular suas ações de forma a mesclar o *online* e o *offline*. Junto com a modificação de estratégias, novos agentes surgem, novos feminismos são criados para atender às necessidades cada vez mais plurais, modificando a forma como muitas mulheres, e homens, veem o movimento e criando novas formas de ser feminista.

¹⁹ Um ciborgue é um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também uma criatura de ação. Realidade social significa relações sociais vividas, significa nossa construção política mais importante, significa uma ação capaz de mudar o mundo. (HARAWAY, 2016, apud COELHO, 2018, p. 29)

²⁰ VNS Matrix: Disponível em: <http://www.sterneck.net/cyber/vns-matrix/index.php>

Para finalizar esse subcapítulo criamos infográficos com eventos históricos que marcaram o movimento feminista como um todo, com destaque para os marcos ocorridos no Brasil.

Figura 3: Infográfico 1: Eventos de destaque na luta feminista



Fonte: criado pela autora, baseado em Hannah Mccann; et. al. (2019), Garcia (2015) e Pontes; Damasceno (2017).

Figura 4: Infográfico 2: Eventos de destaque na luta feminista



Fonte:

criado pela autora, baseado em Hannah Mccann; et. al. (2019), Garcia (2015) e Pontes; Damasceno (2017).

Figura 5: Infográfico 3: Eventos de destaque na luta feminista

A LUTA DAS MULHERES AO LONGO DOS SÉCULOS



3/3

Fonte: criado pela autora, baseado em Hannah Mccann; et. al. (2019), Garcia (2015) e Pontes; Damasceno (2017).

1.3 SER MULHER NO BRASIL E SEUS DESAFIOS

Assim, como no contexto euro-americano, o movimento feminista brasileiro tem um recorte temporal mais significativo a partir dos anos 1960, conforme vimos na Figura 4. Contudo, isso não quer dizer que não houve manifestações anteriores, apenas que elas eram mais pontuais e não contavam ainda com uma articulação coletiva e organizada.

O feminismo e o Movimento de Mulheres²¹ no Brasil desenvolveram suas próprias particularidades, moldados por suas características e subjetividades, conforme os desafios cotidianos relacionados ao contexto político e social da ditadura militar entre 1964 e 1985 (PINTO, 2010). Sem uma proposta feminista deliberada, muitas mulheres participaram da luta armada contra a ditadura militar brasileira, subvertendo o *status quo* do comportamento padrão da época. Elas questionavam e negavam a ordem posta e o sistema de opressão que era imposto em todos os níveis às mulheres, inclusive debatiam o comportamento sexual que punha em questão a virgindade e a instituição do casamento (SARTI, 2004).

Em 1975, durante a ditadura militar, foi criado o primeiro jornal dirigido e feito por e para as mulheres no país, o *Brasil Mulher*²², publicado pela Sociedade Brasil Mulher. O segundo foi o *Nós Mulheres*²³, publicado pela Associação de Mulheres. Esses jornais estavam vinculados a associações, o que indicava que eles eram ferramentas de divulgação dos coletivos de mulheres (LEITE, 2003). Araujo (2000), relata sobre a importância desses jornais para o movimento feminista, pois eles permitiam que as mulheres se expressassem de uma forma pública e compartilhassem os assuntos que antes eram do âmbito privado, além da possibilidade de dar visibilidade às rodas de debates, organizações e associações que estavam sendo criadas (ARAUJO, 2000 apud LEITE, 2003, p. 235). Trazendo para os debates brasileiros, a questão chave da segunda onda do feminismo de que o pessoal é político. A partir do final da década de 70, durante a transição e a abertura da ditadura militar para um regime democrático, o movimento feminista brasileiro foi ganhando corpo e expressão, começando a criar articulação e organizações sindicais

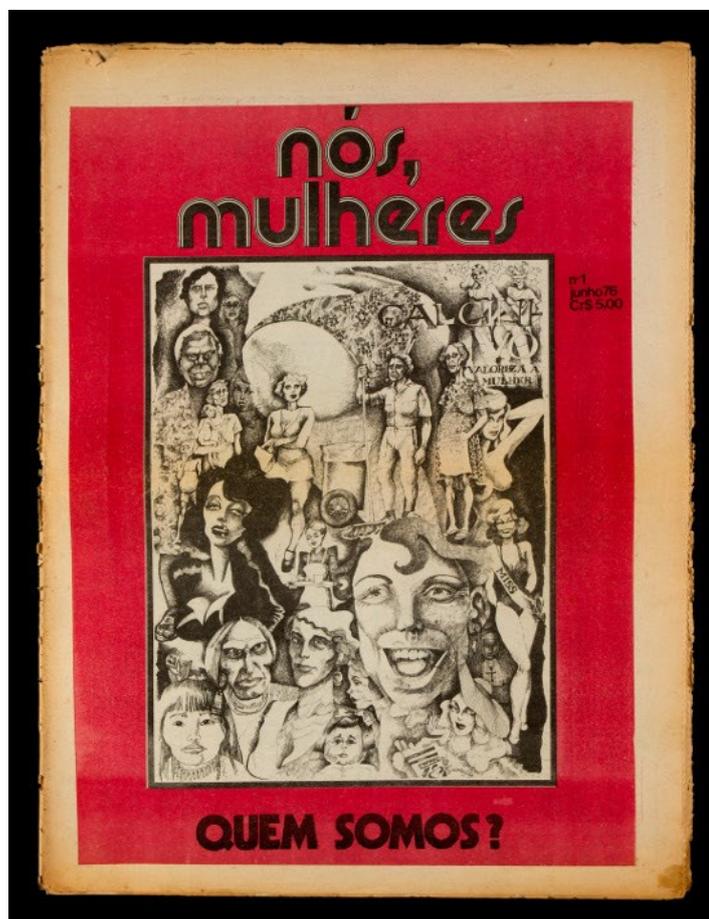
²¹ Dutra (2018) vai trazer as diferenças entre o movimento feminista e o movimento de mulheres, afirmando que o Movimento de mulheres buscava agir em espaços coletivos por repostas mais pontuais, quanto o movimento feminista discutia de forma mais abrangente as estruturas de desigualdade. Porém, completa comentando que ambos tinham a luta pela equidade de gênero no seu centro.

²² Jornal Brasil Mulher: Disponível em <https://acervo.fpabramo.org.br/index.php/jornal-brasil-mulher>

²³ Acervo Nós Mulheres: Disponível em <https://www.fcc.org.br/conteudosespeciais/nosmulheres/>

com duas grandes reivindicações: a incorporação das mulheres no mercado de trabalho e a liberdade política no país (BEZERRA, 2014).

Figura 6: Capa do primeiro exemplar do jornal feminista “Nós Mulheres”



Fonte: Fundação Carlos Chagas, disponível em:
<https://www.fcc.org.br/conteudos especiais/nosmulheres/>

Após a redemocratização do Estado de direito brasileiro, conforme mostramos na Figura 6 e 7, tivemos avanços significativos nas últimas décadas, advindas da atuação constante das militantes dos movimentos feministas (PONTES; DAMASCENO, 2017), no âmbito educacional, do trabalho e da política, porém percebemos no cotidiano que esses avanços foram mais lentos. Conforme ressalta Brabo (2015), ao citar as autoras Simões e Matos, “os ganhos educacionais, no mercado de trabalho e na esfera da participação política, foram conquistados com a persistência de outras manifestações de desigualdades de gênero nessas mesmas esferas, onde ocorreram grandes transformações” (SIMÕES; MATOS, apud BRABO, 2015, p.114). Isso porque, na prática, essas transformações não dão conta de garantir

os direitos que estão na lei, no papel, por inúmeras razões, entre elas o baixo investimento orçamentário em educação.

A terceira onda feminista brasileira é marcada por algumas conquistas significativas quanto à representação, pois é nesse momento que temos a criação de secretarias especializadas no direito da mulher. Nesse momento vemos, também, um importante avanço com a inclusão do debate de gênero na Educação, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Mais um destaque pode ser apontado pela eleição em 2010 da primeira presidente mulher, Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores).

Ainda, entre as conquistas, temos duas a salientar no âmbito legal no combate à violência contra a mulher. Em 2006, por meio de muita luta, finalmente foi sancionada a Lei Maria da Penha (a Lei nº 11340/2006) que criminaliza de maneira mais clara as violências contra as mulheres de forma que abrange “qualquer ato que atente contra a dignidade da mulher, seja ele relacionado à violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, cometido dentro do ambiente familiar por qualquer pessoa que o habite ou fora dele por familiares” (BRASIL, 2011). E em 2015, quando foi criada a Lei 13.104/15 (Lei do Femicídio) que criminaliza os homicídios praticados contra a mulher pelo motivo da vítima ser mulher, podendo envolver misoginia ou discriminação de gênero (BRASIL, 2015).

Esses avanços só foram resultado de muita luta das mulheres, seja ela organizada pelo movimento feminista ou de forma descentralizada em coletivos de todos os tamanhos. Porém, o sexismo e o machismo continuam enraizados na nossa cultura patriarcal, reproduzidos nas mídias de massa, reforçados pela Educação tradicional e ampliados pela desigualdade social. E no sentido que apostamos que

A luta feminista para acabar com a dominação patriarcal deveria ser de primeira importância para mulheres e homens em todo mundo, não porque seja a base de todas as outras estruturas opressivas, mas porque é a forma de dominação que estamos mais propensos a encontrar de modo permanente na vida cotidiana. (hooks, 2019a, p. 61)

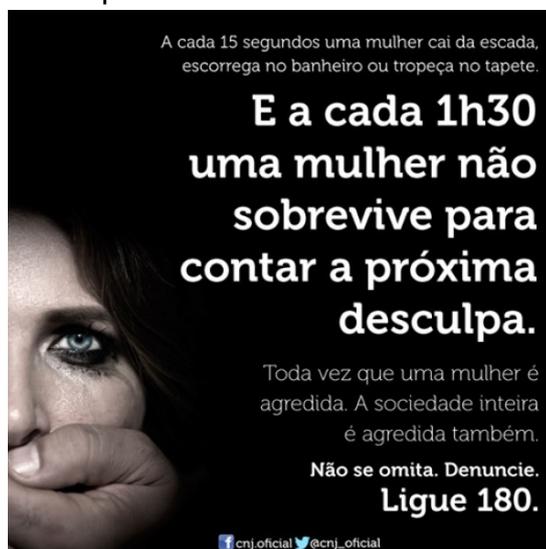
Figura 7: Com mamãe feminista eu não cresço machista



Fonte: site Clicrbs - disponível em <http://atl.clicrbs.com.br/atlgirls>.

1.3.1 E os dados, o que eles falam?

Figura 8: Campanha do Conselho Nacional de Justiça



Fonte: Conselho Nacional de Justiça - disponível em http://www.adpema.com.br/adpema/index.php/Noticias/ver_noticia/4612

Os dados apresentados a seguir demonstram que apesar dos esforços públicos em conjunto com as ações dos movimentos feministas, ainda temos registros assustadores relacionados às violências contra as mulheres. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), as causas das violências contra as mulheres estão

diretamente ligadas aos fatores histórico-sociais tais como a desigualdade de gênero, econômica, machismo estrutural, entre outros (OMS, 2012). Optamos por trazer alguns dados destacados em um subcapítulo pela necessidade urgente de olharmos atentamente para esses números e refletir sobre o que eles nos apontam. Ainda, queremos dar ênfase a um cenário que deveria ser mais divulgado e discutido por todos na sociedade, pois ele nos convida a perceber os desafios que precisam ser ultrapassados. “Os números não são para a gente olhar para eles e dizer ‘ah, tadinhas! tantas mulheres morrendo’. Os números têm uma função: indicar caminhos para as políticas públicas” (JATOBÁ, 2021 apud AZMINA, 2021, n.p.).

Quando falamos de violência, a 2ª edição da pesquisa “Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil”²⁴, realizada em 2019, aponta que 59,1% da população geral (homens e mulheres) respondeu já ter visto ao menos uma das situações de violência acontecendo em seu bairro ou comunidade nos últimos doze meses. Esses dados se tornam ainda mais gritantes quando divididos por faixa etária, pois entre os jovens de 16 a 24 anos esse índice chegou a atingir 77,6% e enquanto 67,5% entre os adultos de 25 a 34 anos, mostrando que os jovens são os mais vulneráveis.

A pesquisa ainda questionou sobre o perfil do agressor e percebemos com esse dado que normalmente são pessoas conhecidas e que se destacam as categorias de cônjuge/companheiro/namorado (23,8%), vizinho (21,1%) cônjuge/ ex-companheiro/ex-namorado (15,2%), familiares como irmãos(ãs), pais/mães, padrasto/madrasta, tio(a) etc. somam 14,6%. Se analisarmos o recorte de idade, perceberemos que as faixas etárias entre 25 e 44 anos apresentam a maior índice de agressores conhecidos, ultrapassando 80%, juntamente com o local onde a violência mais acontece, ou seja em casa, percebemos a fragilidade e o perigo que as mulheres correm em seus próprios lares.

No Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2019, percebemos a gravidade do contexto desenhado pela pesquisa anterior, quando o mesmo afirma que há um registro de violência doméstica a cada dois minutos e que esse número cresceu em relação ao ano anterior. Ressaltando que esses dados são apenas os registrados

²⁴ Participaram 2.084 entrevistados, no período de 04 a 05 de fevereiro de 2019 nas regiões Sudeste, Sul, Nordeste e Norte/ Centro-Oeste e desenvolvida pelo FBSP e pelo Instituto Datafolha. O relatório completo da pesquisa está disponível em : <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/02/relatorio-pesquisa-2019-v6.pdf>

nas delegacias e sabemos que muitas mulheres ainda não procuram ajuda oficial. Entre os inúmeros motivos que as levam a tomarem essa decisão, podemos destacar os padrões disseminados pelas relações machistas que ainda culpam a vítima pela própria violência sofrida e que mesmo com todo trabalho das feministas, ainda temos obstáculos a serem transpostos nesse sentido (GARCIA, 2015, p. 17).

Podemos afirmar isso, uma vez que segundo os dados ainda da pesquisa “Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil”, já citada anteriormente, a maioria das mulheres não tomam atitude frente à violência sofrida (52%) e que dentre as que buscaram algum tipo de ajuda, apenas 22,2% procuraram órgãos oficiais, enquanto 29,6% procuraram órgãos não oficiais (como família, amigos e igreja). A pesquisa ainda concorda que o motivo disso acontecer é porque ainda há um reforço à cultura patriarcal de que em *briga de marido e mulher não se mete a colher*. Hooks alerta que por mais que a violência doméstica seja constantemente abordada e discutida pela mídia de massa hegemônica, a grande maioria das pessoas ainda não faz a correlação entre a violência doméstica, a dominação masculina e o patriarcado (2019, p. 160).

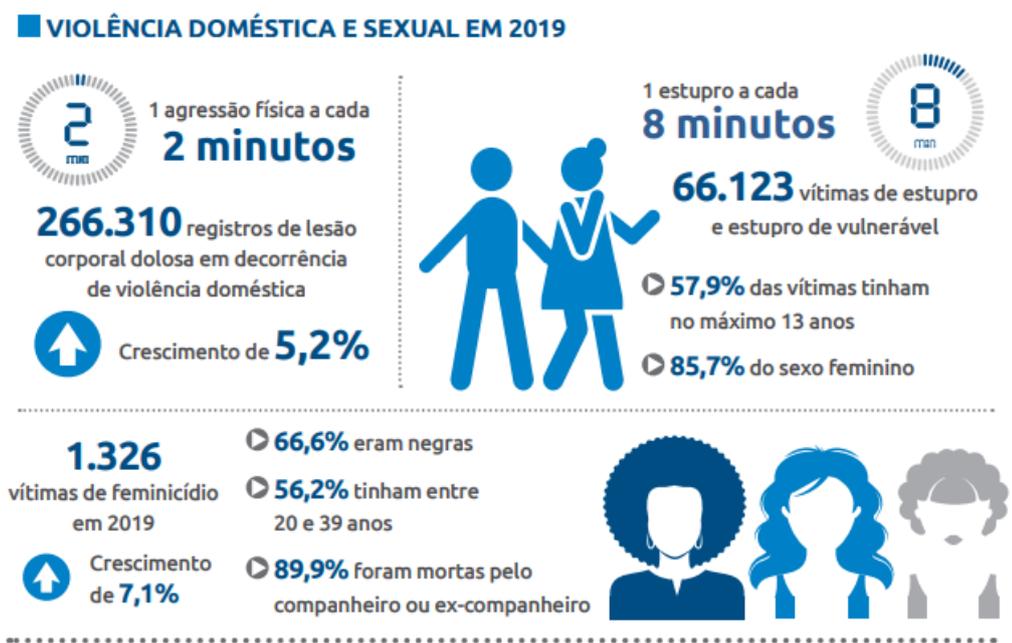
Outro dado alarmante é que a violência sexual tem crescido também. Pesquisas recentes (2019) ainda apontam que um estupro a cada oito minutos ocorre no Brasil²⁵ e a cada dois segundos uma mulher é vítima de violência física. Os números revelam (FIGURA 9) que a maioria das pessoas que denunciam esse tipo de violência são do sexo feminino, 85,7%, e que são mulheres negras, trazendo a importância da criação de estratégias que visem as interseccionalidades para a discussão. Pois o foco de estratégias de enfrentamento destes dados precisa partir do contexto e da voz da mulher negra, sim, visto que em quase todas as pesquisas elas são sempre as maiores vítimas de violências, principalmente a doméstica.²⁶

²⁵Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública:

<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>

²⁶ Site AzMina, 19/09/2020. *Entre machismo e racismo, mulheres negras são as maiores vítimas de violência*. <https://azmina.com.br/reportagens/entre-machismo-e-racismo-mulheres-negras-sao-as-maiores-vitimas-de-violencia/>

Figura 09: Quadro da violência doméstica e sexual em 2019 no Brasil



Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2020) - disponível em <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>

Esse mesmo levantamento estima que 57,9% das vítimas de estupro têm até 13 anos no Brasil (FIGURA 9), ressaltando a urgência de se incluir a pauta de educação sexual de forma interdisciplinar na educação formal no Brasil. Junto com o debate de se partir da interseccionalidade de gênero, classe, raça/etnia, para se discutir políticas públicas, precisamos falar sobre a cultura do estupro (SOUSA, 2017). A cultura do estupro foi construída, mantida e reforçada, por diversos atores e aparatos sociais, entre eles a pornografia. Sendo está uma das responsáveis por internalizar e naturalizar a mulher como um objeto hipersensualizado e reforça o poder do outro sobre ela por meio da violência e do sexo. Mesmo esse tipo de violência tendo contornos de extrema crueldade, ainda é comum encontrarmos narrativas, reforçadas pela mídia de massa, que tentam naturalizar o estupro ou questionar o mesmo, no fim culpabilizando a vítima pelos atos hediondos cometidos pelo estuprador. Isso tudo torna os dados que vimos acima apenas uma amostra dos possíveis números reais, pois muitas mulheres, por se sentirem culpadas, envergonhadas, coagidas, acabam não denunciando o crime.

Se o cenário mencionado anteriormente já era desesperador, atualmente ele ganhou contornos ainda piores. Com pouco mais de um ano vivendo em quarentena,

por conta da pandemia causada pelo Coronavírus (COVID-19)²⁷, alguns sites feministas, institutos de pesquisas e especialistas em defesa da violência contra mulher já debatem o custo disso para as mulheres e crianças. Atualmente contamos com uma compilação inicial de dados oficiais sobre o aumento ou a modificação de atores nos índices da violência doméstica. Entre estas a pesquisa, temos o levantamento do Datafolha encomendado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, divulgado pelo *site* G1²⁸, que destacou que em meio a pandemia o número de agressões dentro de casa aumentou (de 42% para 48,8%) e que agentes como pai, mãe, irmão, irmã, padrasto, madrasta, o filho, a filha, passaram aparecer nas respostas com maior frequência. Já nos índices trazidos pelo Anuário de Segurança Pública²⁹ (2021) que leva em conta somente as notificações de crimes em delegacias de polícia, revelou uma redução em quase todas as esferas de denúncias de violências contra a mulher. Porém, vale ressaltar que se relacionarmos as duas pesquisas, uma completa a outra, no possível motivo que levou a diminuição desses índices. Como comenta Andrade (2020), superintendente geral do Instituto Maria da Penha: “A violência doméstica não diminuiu, ela está mais privada do que nunca. A mulher que vive com um agressor já vivia isolada, agora ela está praticamente em cárcere privado” (ANDRADE, 2020 apud AZMINA, 2020, n.p). No ensaio recentemente publicado, *Interseccionalidade e outros olhares sobre a violência contra mulheres em tempos de pandemia pela Covid-19*, as autoras alertam que,

Ao considerar o aumento da violência contra as mulheres, especialmente a violência doméstica, como um dos efeitos da pandemia, corre-se o risco de privatizar um problema social: *o isolamento social por si só não ocasiona a violência, mas tem a potência de colocar em evidência as vivências dessas mulheres em situação de violência doméstica e de desvelar o machismo estrutural como real gerador da violência*, dando ênfase às desigualdades raciais, de gênero e de classe social, além das opressões decorrentes das relações dentro do sistema patriarcal, estruturado historicamente na sociedade brasileira, e que tem impactos deletérios, particularmente sobre as mulheres. (BARBOSA et al., 2020, p. 10, grifo nosso)

²⁷ Coronavírus Brasil: <https://covid.saude.gov.br/>

²⁸ Site G1, 07/06/2021. *Uma em cada quatro mulheres foi vítima de algum tipo de violência na pandemia no Brasil, aponta pesquisa.* <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/06/07/1-em-cada-4-mulheres-foi-vitima-de-algum-tipo-de-violencia-na-pandemia-no-brasil-diz-datafolha.ghtml>

²⁹ Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>

Esse cenário doloroso, juntamente com as reflexões trazidas pelos estudos e pesquisas na área, nos revela que precisamos encontrar caminhos para tornar as violências contra as mulheres tema recorrente em todos os meios de comunicação, em todas as rodas de conversa, em todos os lugares. Trazendo, assim, para a pauta a importância de falar abertamente sobre as desigualdades de gênero e construir coletivamente a importância da leitura crítica da opressão sexista que o sistema patriarcal transmitiu geração após geração. Precisamos nos esforçar coletivamente para encontrar formas de quebrar os silêncios das violências e a culpabilização da vítima, pois só assim os direitos constitucionais garantidos por lei, partindo da própria Declaração Universal de Direitos Humanos³⁰, poderão ser aplicados com maior eficiência. O atual cenário, mesmo após as várias conquistas feministas, é desalentador, visto que, na prática, essas conquistas não dão conta de assegurar as melhorias nas condições de vida e trabalho das mulheres. Sardenberg (2011), vai afirmar que para “promover a equidade professa na legislação, é preciso atentar para a especificidade da condição feminina e, ao mesmo tempo, criar condições que propiciem o desencadear de um processo de conscientização e “empoderamento” das mulheres” (SARDENBERG, 2011, p. 18).

Dito isso, alguns questionamentos vêm à tona: como o movimento feminista, que historicamente desenvolveu estratégias que auxiliam no processo de empoderamento das mulheres, ainda não conseguiu envolver a sociedade nesse debate? Quais são os canais e possibilidades de ampliação dos debates sobre as violências de gênero? Como podemos promover uma educação feminista de massa baseada nos Direitos Humanos?

2 CIBERFEMINISMO: UM ESPAÇO DE POSSIBILIDADES

*“Nós derrubamos o muro do medo
Vc derrubou o muro da nossa casa
Nós vamos reconstruir nossos lares
Mas vc nunca vai erguer aquele muro de medo.”
Tuíte de @souriastrong (Rawia Alhoussaini) apud Castells*

³⁰ Declaração Universal de Direitos Humanos. Disponível em:
<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

Figura 10: Manifestações de Junho 2013 no Brasil - Somos a rede social!



Fonte: Estadão Conteúdo - Fabio Motta. Disponível em:
https://istoe.com.br/309017_O+GRANDE+LIDER/

“Somos a rede social”, diziam os manifestantes brasileiros nas ruas em 2013, nas Manifestações dos 20 centavos. Percebemos com esta afirmação como as TIC atravessam nosso contexto, nossos corpos, de forma onipresente (LEMOS, 2005). Assim, derrubamos a ideia de vida *online* ou *offline*. Isso só se tornou possível pela velocidade que as inovações tecnológicas são apresentadas e absorvidas pelo mercado criando um ciclo retroativo de consumo e gerando um mercado de possibilidades.

Este cenário se mostrou rico para o desenvolvimento da cibercultura, pois, como ressalta o sociólogo e professor André Lemos em seu artigo *Cibercultura e Mobilidade. A Era da Conexão* em 2005, a cibercultura

solta as amarras e desenvolve-se de forma onipresente, fazendo com que não seja mais o usuário que se desloque até a rede, mas a rede que passa a envolver os usuários e os objetos numa conexão generalizada. (LEMOS, 2005, p.2)

Ivana Bentes concorda, quando afirma que “não “entramos” mais na Internet, ela nos atravessa de diferentes formas em conexão a céu aberto que lutamos para democratizar e acessar” (BENTES, 2013, p.10). Com o acesso que ainda está longe

de ser universal, a internet e suas possibilidades convidaram as pessoas a interagirem de forma ativa. Se anteriormente era restrito o poder de fala, agora todas e todos, que possuem acesso, podem se expressar de alguma forma online.

Passamos a fomentar novamente uma participação coletiva, na ideia de que ela parte de uma necessidade humana básica de nos expressarmos, conforme debate Bordenave (1994). Com essa percepção acrescida da potência transformadora que há no ato do diálogo podemos criar uma costura inicial com o recorte trazido por Berth (2019) quando cita a filósofa alemã Hannah Arendt ao falar do poder a partir da ação coletiva,

[...] o poder corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em conjunto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido. (Hannah Arendt, 2001 apud Berth, 2019, p.19)

Atualmente já temos muitos debates sobre a internet não ser um espaço tão livre, horizontal e democrático como nos convenceram na sua criação, porém ela continua sendo um espaço de disputa de poder. Sendo assim, precisamos estar atentos, porque “por trás da técnica agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos jogos dos homens em sociedade” (LÉVY, 2010, p. 22-23). Cientes de que há uma disputa de narrativas justamente por ela ser um lugar de poder, observamos nela um espaço onde os contradiscursos das margens podem ecoar com maior pluralidade, fazendo uso das TIC com outros objetivos mais humanos e sociais, como cultura da participação e da convergência (JENKINS, 2009) que pode desenvolver suas pautas alternativas nesses espaços virtuais. Ugarte (2008) vai discutir que devemos pensar no ativismo que acontece no ciberespaço como uma estratégia e nós complementamos dizendo ser uma estratégia de luta por uma afirmação de existência e resistência.

O ciberativismo não é uma técnica, mas uma estratégia. Fazemos ciberativismo quando publicamos na rede – em um blog ou em um foro – procurando que os que leem avisem a outros – traçando links em seus próprios blogs ou recomendando a leitura por outros meios – ou quando enviamos um e-mail ou um SMS a outras pessoas com a esperança de que o reenviem às suas listas de contatos. Por isso estamos todos destinados ao ciberativismo. (UGARTE, 2008, p.55)

Instigados assim pelas TIC, os movimentos sociais desenvolveram estratégias diferentes de militância e reformularam seus papéis dentro do novo espaço

digital de lutas (AZEVEDO, 2017). Entre essas reformulações podemos destacar que se modificou também a forma como os movimentos sociais articulam suas lutas nos espaços públicos, onde os dois meios de militância, *online* e *offline*, se complementam e se unificam (CASTELLS, 2013). Exemplos disso está no conjunto de iniciativas que vimos nos últimos anos sendo articuladas ou potencializadas por meio da internet via redes virtuais: a “Primavera Árabe”, no Oriente Médio; os “Indignados”, em Madrid; o *Ocuppy Wall Street*, em Manhattan; e, no Brasil, as manifestações ocorridas a partir de 2013 (BAQUERO, M.; BAQUERO, R.; MORAIS, 2016; CASTELLS, 2013). Os autores ainda ressaltam que a maioria dos manifestantes que estão envolvidos no compartilhamento e divulgação em massa dos eventos citados acima são jovens e que isso reflete a influência que as novas mídias tecnológicas têm na formação de identidades coletivas entre os jovens.

A pesquisa realizada pelo TIC KIDS Online Brasil (2019)³¹ endossa o debate dos autores ao divulgar que entre os brasileiros que possuem acesso a rede de internet, a faixa de idade que mais usa a internet é a de 15 a 17 anos (96%) e a que menos utiliza é a 09 a 10 anos (79%). São os jovens entre 15 e 17 anos os que mais acessam as redes sociais, 91%. Ao ponto que observamos uma militância cada dia mais jovens na internet, vemos o contraponto que alguns autores vão trazer sobre a fragilidade dos discursos dos movimentos sociais, entre eles o feminista. Como é o caso de Ribeiro (2017) que alerta que os debates realizados no ambiente virtual minimizam conceitos importantes e enfraquecem o poder de análise crítica das opressões pelo imediatismo com que se cria, posta, reage e compartilha conteúdos, criando muitas vezes apenas uma polarização (RIBEIRO, 2017, p. 56). Esse ponto de discussão não pode ser ignorado e esse foi um dos motivos que nos instigou, neste trabalho, a criar o primeiro capítulo, onde resgatamos a importância das bases dos movimentos feministas ao decorrer da história.

Contudo, vemos potencialidades positivas também por compreendermos que quanto mais pessoas se apropriarem da internet e multiplicarem os debates com suas vozes, como um meio de coexistir e criar suas próprias narrativas, teremos, de forma mais ampla, uma ferramenta estratégica no processo de empoderamento. Essa possibilidade também é destacada por Recuero, que diz que

³¹ TIC KIDS online Brasil
https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2019_coletiva_imprensa.pdf

As pessoas adaptaram-se aos novos tempos, utilizando a rede para formar novos padrões de interação e criando novas formas de sociabilidade e novas organizações sociais. [...] Novas estruturas sociais e grupos que não poderiam interagir livremente tendem a surgir. (RECUERO, 2009, p. 89)

Concordamos com a autora e definimos, com ela, o como olhamos o ciberfeminismo, como um espaço de possibilidades. Com desafios, mas também oportunidades como Ribeiro complementa mais adiante em seu livro,

Com todos os limites, o espaço virtual tem sido um espaço de disputa de narrativas, pessoas de grupos historicamente discriminados encontraram aí um lugar de existir. Seja na criação de páginas, sites, canais de vídeos e blogs. Existe nesse espaço uma disputa de narrativa, mas ainda alguém do ideal por conta das barreiras institucionais que impedem o acesso de vozes dissonantes. [...] Friso que mesmo diante dos limites impostos, vozes dissonantes têm conseguido produzir ruídos e rachaduras na narrativa da mídia hegemônica, o que, muitas vezes, desonestamente, faz com que essas vozes sejam acusadas de agressivas justamente por lutarem contra a violência do silêncio imposto. (RIBEIRO, 2017, p.87)

2.1 MÍDIA DE MASSA EDUCADORA: O “SER MULHER” E MOVIMENTO FEMINISTA

Uma das maneiras pelas quais compreendemos o mundo é por meio das informações que circulam pelos meios de comunicação de massa, por jornais, televisão, rádio, e, atualmente, pela internet. Conforme nos lembra Castells (2013):

O processo de construção de significado caracteriza-se por um grande volume de diversidade. Existe, contudo, uma característica comum a todos os processos de construção simbólica: eles dependem amplamente das mensagens e estruturas criadas, formatadas e difundidas nas redes de comunicação multimídia. [...] Assim, a mudança do ambiente comunicacional afeta diretamente as normas de construção de significado e, portanto, a produção de poder. (CASTELLS, 2013, p. 15)

Ao olharmos para o histórico midiático do Brasil, no qual por muitos anos a diversidade, na sua grande maioria, foi pautada pelos materiais fornecidos pelas grandes empresas de comunicação de massa, podemos compreender por que alguns discursos ainda estão tão enraizados na nossa estrutura social. Essas grandes empresas, detinham (e ainda detém) o poder de entrar diariamente na casa da maioria dos brasileiros, seja por programas jornalísticos, seja por meio de jogos de futebol ou por novelas transmitidos na televisão, no rádio ou ainda em materiais impressos. Desta forma, eram as únicas fontes emissoras e propagadoras de conteúdos e mensagens, fazendo política pelo que traziam à pauta e pelo que silenciavam.

Queremos dizer que as mídias de comunicação de massa são responsáveis pela existência, ou não, de informação e conteúdos sobre as lutas dos movimentos sociais, a diversidade e a representatividade. Porém, como nos lembra Braga (2009), o “papel das mídias na sociedade pode ser pensado a partir do seu poder de propor definições da realidade via agendamentos e tematizações” (BRAGA, 2009, p. 4). E aqui não podemos deixar de ressaltar que somos um país que teve a sua formação colonial caracterizado por um sistema patriarcal e escravocrata, sendo assim os valores transmitidos pelos grandes senhores, que continuam no poder e ainda encontram eco dentro da sociedade. Conforme alerta a professora doutora em história Jeane Melo ao dizer que “isto é extremamente grave e problemático, quando pensamos na perspectiva de cidadania e na democratização da informação, que continua bastante limitada e restrita para o conjunto da população brasileira” (MELO, 2019, p. 340).

Partimos, então, da compreensão de que as grandes mídias de massa desempenharam o papel, na prática, de reprodutoras de um sistema patriarcal, sexista e opressor na sociedade. Assim, muitas vezes de forma sutil, passamos a aprender como eram as relações de gênero, a constituição do ideal do que era “ser mulher”³², com foco no que deveria ser exaltado e idealizado no corpo feminino, quais são os lugares que as mulheres deveriam ocupar, conforme explica Braga (2009) na sua pesquisa sobre *Corpo, Mídia e Cultura*,

O conjunto de discursos da mídia (revistas, jornais, televisão, rádio, cinema etc.) traz uma multiplicidade de “vozes” propondo diferentes definições do que seja “certo”, “bom” ou “bonito”. Estas definições são apresentadas sutilmente, sem estardalhaço: elas apenas estão ali – ou não estão. (BRAGA, 2009, p.4)

Por meio de inúmeras sutilezas, crescemos vendo mulheres serem objetificadas e nossos corpos sexualizados, em anúncios de cerveja, de automóveis, em espetáculos regados a sexismo e estereótipos sendo transmitidos aos domingos em horário nobre para toda família. Araújo (2008) assinala que o “[...] corpo feminino tem sido um dos produtos mais oferecidos pela publicidade, e com grande sucesso”. Conforme o exemplo abaixo, que mostra em 2016, sim, em 2016, uma mulher de biquíni representada como algo que pode ser comprado e consumido pelo público, de cerveja, com enfoque apelativo em seus seios e nas curvas de seu corpo.

³² Optamos por usar essa expressão entre aspas e no singular para reforçar a padronização e o estereótipo que a mídia de massa hegemônica imprime.

Figura 11: Propaganda da Itaipava - 2016



Fonte: Revista Super Interessante (2016). Disponível em: <https://super.abril.com.br/sociedade/os-10-comerciais-de-cerveja-mais-machistas-dos-ultimos-tempos/>

Normalizamos esses formatos de anúncios e os discursos de objetificação do indivíduo, naturalizando as violações de direitos realizadas sobre os corpos femininos, sem muitas vezes perceber que desta forma também estaríamos aprendendo a sermos reprodutores de um machismo estrutural (COSTA, 2018). Pois, seguindo o senso comum, muitas pessoas dizem querer igualdade de gênero, liberdade e justiça para todos, na prática, a forma cotidiana com que vivem, os valores e os hábitos que propagam, tanto nos contextos públicos como nos privados, perpetuam o mundo excludente que conhecemos (hooks, 2017, p. 42).

Objetificar um indivíduo é o primeiro passo para desumanizá-lo. Assim ocorre com a naturalização da objetificação feminina nos meios de comunicação. Necessário, portanto, construir um escopo crítico para a visão utilitária que a mídia impõe sobre as mulheres, vendendo padrões estéticos claramente discriminatórios, excludentes, etaristas, gordofóbicos e racistas, que vão na contramão da luta feminista na busca por representações dignas e honestas acerca da diversidade das mulheres brasileiras. (MELO, 2019, 344)

E ao falar da objetificação da mulher, precisamos denunciar a hipersensualização dos corpos femininos negros, herança de uma sociedade patriarcal escravocrata que reflete diretamente nos dados sobre as violências, conforme já apresentamos acima. Em artigo publicado no site Geledés – Instituto da Mulher Negra, Karine Lima afirma que,

Ser mulher negra no Brasil é estar preso ao período escravocrata em que a mulher negra era destinada e associada apenas aos cuidados da casa grande e ao sexo. Após a abolição sem outras opções de trabalho a mulher foi obrigada a voltar para as casas de família, com a única diferença é que não eram mais escravas, no entanto os maus tratos acompanhados de humilhações e indignidade permaneciam e permanecem até hoje. Além disso, o estereótipo associado ao sexo e a sensualização da imagem se perdura, basta ligar a televisão em épocas de carnavais para ver que a bunda vale muito mais que a mente. (LIMA, 2016, n.p)

Lima cita a televisão, os canais abertos, como responsáveis por manter esse estereótipo da mulher negra. Esse é um assunto que foi debatido durante muitos anos por Lélia Gonzalez³³, em diversos textos, como os que compõem o livro *Por um feminismo afro-latino-americano*. Ao decorrer do texto Gonzalez vai trazendo a crítica a esse lugar de “coisas”, de objetificação, onde a mulher negra foi colocada e do qual ainda luta para sair (GONZALEZ, 2020). Ao analisarmos como as mulheres negras ainda são representadas, ou não representadas, nas mídias de massa, percebemos como o debate sobre a interseccionalidade de gênero, raça/etnia e classe precisa avançar. As pesquisadoras Sardenberg e Macedo, discutem sobre isso ao afirmar que precisamos pautar esse debate desde a infância se quisermos começar a mudar o cenário, pois

a mídia, particularmente a televisiva, através de comerciais e novelas, ou mesmo a indústria cultural como um todo, contribui para a disseminação e o reforço dos estereótipos de gênero [...] É claro que tudo isso é interiorizado por meninos e meninas, contribuindo para que quando cheguem à idade adulta, homens e mulheres se vejam como essencialmente diferentes, pensem e se comportem, de fato, de forma diferente, o que reforça as noções de que as diferenças observadas são “naturais” aos sexos. (SARDENBERG; MACEDO, 2011, p. 41-42)

Se não fosse bastante esse desserviço que partilhamos ano após ano de reafirmação de valores e padrões patriarcais sendo veiculados como “naturais” na sociedade pela mídia de massa hegemônica, predominantemente conservadora, ainda temos seu papel no desenvolvimento da criação de um imaginário coletivo superficial e muitas vezes errado sobre o que era, e é, o movimento feminista. “A mídia de massa conservadora constantemente representava as feministas como “mulheres que odeiam homens” [...] como maneira de desacreditar o feminismo” (hooks, 2019,

³³ Lélia Gonzales, filósofa, antropóloga, professora, escritora, militante do movimento negro e feminista, foi uma das mais importantes intelectuais brasileiras do século XX, com atuação decisiva na luta contra o racismo estrutural e na articulação das relações entre gênero e raça em nossa sociedade.

p.104, grifo da autora). No decorrer das décadas, essa ideia de que toda feminista seria anti-homem e que são violentas foi sendo reforçada de muitas formas. Esse estereótipo foi complementado com a concepção de que se as feministas odiavam, odeiam, os homens e que, portanto, automaticamente, todas eram, são, lésbicas, criando narrativas machistas preconceituosas (idem).

O mesmo dizia Freire (2011b) sobre a construção do discurso do opressor sobre o oprimido quando vão afirmar que os oprimidos são “os "violentos", os "bárbaros", os “malvados”, os “ferozes”, quando reagem a violência do opressor (FREIRE, 2011b, p. 59). No sentido de criar uma narrativa secundária, mas que traga o assunto da forma conveniente e não representativa, temos um pequeno espaço de fala para um feminismo branco e de classes favorecidas, focado no empoderamento individual e basicamente consumista. Pois, conforme alerta hooks (2017), esse tipo de distorção, manipulação ou mesmo *fake news* veiculada na mídia cria um misto de sentimentos que geram a diminuição da capacidade de intervir, pois quando a “desinformação se alia às camadas e mais camadas de mentiras que as pessoas contam em sua vida cotidiana, nossa capacidade de enfrentar a realidade diminui, assim como nossa vontade de intervir e mudar as circunstâncias de injustiças” (hooks, 2017, p. 45).

Esses são alguns dos motivos que provavelmente influenciaram as mulheres que, ainda hoje, preferem não utilizar o termo feminista, mesmo quando acreditam e lutam contra as opressões sexistas (TIBURI, 2018; hooks 2017, 2019). Como consequência dessa disputa de narrativa, o movimento feminista teve dificuldades por muitos anos de expandir as discussões entre as mulheres e os homens e mostrar como o sistema patriarcal e as relações sexistas afetam a vida de todos. Porém, hooks (2019b) lembra da parcela de culpa do próprio feminismo em não discutir em sua teoria a relação tóxica que o machismo estrutural emprega a concepção de masculinidade para os próprios homens, pois assim “teria sido impossível dispensar o movimento com a justificativa de ser anti-homem” (p. 106). A autora ainda sugere, em forma de convocatória, que para “mudar isso, homens [conscientes das relações de opressão] devem criticar e desafiar a dominação masculina sobre o planeta, sobre homens menos poderosos e sobre mulheres e crianças” (hooks, 2019a, p. 107). Apostamos, como a autora, na corresponsabilidade de todos os sujeitos na luta contra o discurso hegemônico patriarcal e machista sustentados e reproduzidos em diversos formatos pelas mídias de massa.

No decorrer deste debate sobre a mídia de massa hegemônica, utilizamos basicamente verbos no passado, justamente para salientar que se ela detinha esse poder discursivo e dele se utilizava de forma a manter-se no poder, nos últimos anos esse quadro vem se modificando. As mesmas mídias de massa atualizaram seus veículos de comunicação para atender às demandas da cultura da participação e da convergência (JENKINS, 2009), porém, agora elas contam com a expansão, em construção, de novos agentes na disputa pelas narrativas. Sendo nesse ponto que o feminismo em rede, o ciberfeminismo, tensiona as agências na tentativa de ser o contradiscurso necessário na formação de uma sociedade que respeite as mulheres e as inúmeras formas de se ser mulher, criança e homem, promovendo a emancipação dos sujeitos. Pois,

“Podemos inverter a relação de forças porque temos os conteúdos e as práticas. A chave é valorizá-las. É imperativamente necessário ter uma estratégia ofensiva, inclusive agressiva. Não temos nada a perder e tudo a ganhar. É assim que poderemos mudar a imagem nos meios de comunicação: enquanto atrizes (autoras, designers, artistas, realizadoras...) enquanto sujeitos (vida cotidiana, política, trabalho, violências...) enquanto público” – disse Joelle Palmieri, ativista do ciberfeminismo social, especializada em ciência da Informática aplicada à economia e à gestão e criadora na França em junho de 1996 da rede Penelopespioneira [...]. (MIGUEL; BOIX, 2013, p.70)

2.2 O PRESENTE É CIBERFEMINISTA

Conforme já citamos, a internet modificou a forma como nos relacionamos socialmente, possibilitou que se desenvolvessem novas maneiras de nos manifestarmos no mundo. Isso possibilitou que novos espaços fossem criados e novas vozes passaram a reivindicar a palavra, entre essas vozes muitas delas são de mulheres que querem criar suas próprias narrativas. Ferreira em seu artigo sobre o *Feminismo e redes sociais na Marcha das Vadias* também ressalta a contribuição da internet e das redes sociais para o movimento feminista:

A internet, especialmente as redes sociais, possibilitou uma forma mais rápida e dinâmica de intercâmbio de ideias entre diferentes concepções de feminismos e, principalmente, se consolidou como um veículo de diálogo com amplos setores da sociedade sobre as diversas pautas dos feminismos contemporâneos. (FERREIRA, 2015, p. 33)

E complementa afirmando que o uso da internet:

[...]possibilita uma forma mais democrática de retratar e divulgar as ideias feministas, viabilizando uma produção estética bastante ampla e inúmeros debates sobre as ideias difundidas, já que para cada postagem abre-se a possibilidade de comentários para o público receptor. (FERREIRA, 2015, p. 38)

As mulheres viram na internet a abertura de um território sem fronteiras, onde todas seriam capazes de expressar ou mesmo ver a manifestação de outras e assim compreender que não estavam sozinhas em suas lutas. Poderiam traçar táticas e estratégias de lutas, intercambiar saberes com outros movimentos e difundir as discussões para outros patamares. Quando falamos de que a internet possibilitou o aumento da expressão feminina, queremos dizer em todas as áreas conforme defende Coelho (2018).

A tecnologia se dispõe como ferramenta política empunhada por mulheres quando fazem dela uma maneira eficiente de combater o sistema que as oprime. Ironias, arte, literatura, ensino, convenções, tudo parece compor um conjunto de táticas de luta. O movimento se estende e se concentra na tecnologia para continuar a luta. (COELHO, 2018, p.20)

No Capítulo I, de forma rápida, situamos a origem do movimento ciberfeminista, porém assim como o movimento feminista como um todo, conforme ele foi crescendo e se disseminando desenvolveu múltiplas vertentes, característica forte da terceira onda. O ciberfeminismo parte do pressuposto da descentralização e horizontalidade que a internet permite, o que acaba tornando-o um movimento vivo e orgânico, que se modifica constantemente conforme as discussões avançam. Mudando o próprio status do movimento feminista, que consegue discutir suas agendas em contato com ideias desenvolvidas em outros países, possibilita, assim, uma atuação transnacional.

Dito isso, há a necessidade de alinharmos algumas ideias chaves que circundam a concepção do movimento ciberfeminista, visto que sua definição não é única e unânime entre as pesquisadoras da área, variando conforme o enfoque da pesquisa e as vertentes epistemológicas. Contudo, nesta pesquisa compreendemos o ciberfeminismo “como uma prática feminista em rede, que tem por intuito, tanto política, quanto esteticamente, a construção de novas ordens e desmontagem de velhos mitos da sociedade através do uso da tecnologia.” (MARTÍNEZ COLLADO & NAVARRETE apud LEMOS, 2009, p.09). E ainda, concordamos que,

Ciberfeminismo é um movimento de ação que não escapa ao político. Sua essência e força residem na disputa de poder através da resistência.

Feminismo é política. No entanto, a ação comunicativa do movimento reside na diversidade e é algo que não deve ser tratado com brevidade. São mulheres que atuam em diversas frentes, são rápidas, movimentam-se em rede, são descentralizadas e organizadas. (COELHO, 2018, p. 19)

O ciberfeminismo é político, assim como o movimento feminista como um todo também é, mas ele consegue chegar de forma mais clara a um maior número de pessoas que era possível se imaginar nas ondas anteriores. O fato de ser um movimento que se articula em sua predominância na rede digital, com uma linguagem simples e direta, o torna um movimento escalável e sem fronteiras físicas, conforme Albu contextualiza,

Alcance também está relacionado com a in/formalidade do conteúdo produzido nessas plataformas: seu tamanho e a ausência de jargões acadêmicos permitem que grupos de meninas e adolescentes, por exemplo, se engajem e, conseqüentemente, se aproximem do movimento feminista. (ALBU, 2017, p.5)

Em pesquisa a partir da voz de representantes de algumas plataformas, a autora analisa a emergência do ciberfeminismo no Brasil na última década e traz alguns pontos importantes para se pensar a dimensão desse formato de luta. Destacamos de Albu (2017) alguns pontos que julgamos relevantes: a) a pluralidade e ao mesmo tempo as particularidades; b) a quebra das hierarquias, de poder; c) o alcance das discussões; d) ter um custo baixo de acesso (pensando até mesmo nos espaços de acesso gratuito), logo chegando às camadas mais pobres; e) a interação; f) a informalidade das narrativas e dos debates (ALBU, 2017). A autora ainda traz, baseada na obra de pesquisadores da área, que temos a retomada, da dimensão do lema da segunda onda do movimento feminista de “o pessoal é político”, pois observa que o processo de identificação das jovens com o feminismo passa por necessidade de tensionar e politizar suas crenças e experiências pessoais. “Essa politização é fundamentalmente conectada ao processo de se tornar cidadã por meio das mídias sociais, parte de suas vidas cotidianas” (idem, p.5).

Como já mencionamos, o ciberfeminismo tem sua base em toda construção teórica e prática do movimento feminista feita no decorrer dos anos, sendo assim os conceitos que ganharam visibilidade e estudo principalmente na terceira onda estão presentes em diferentes formatos. Entre eles, destacam-se as palavras/conceitos “ligadas a esses aspectos afetivos, valores e respeito, como Sororidade e Empatia,

[...] para lembrar a união necessária na superação e reconhecimento das mulheres em suas adversidades individuais e coletivas” (DUTRA, 2018, p. 25, grifos da autora). Também temos as reflexões e apropriação das intersecções, o lugar de fala e a leitura crítica do sistema patriarcal. Porém, vale ressaltar que o movimento ciberfeminista se mescla com o movimento feminista nos ambientes físicos, que a internet é uma das formas de manifestação dele, mas que ele se encontra na rua, nos coletivos, nos locais públicos.

A Marcha 2000 das mulheres confirmou isso, milhares de mulheres informadas e coordenadas através da Internet com o objetivo comum de denunciar a pobreza e a violência de gênero, capazes de mobilizar milhões de pessoas no mundo a partir de uma proposta feita por uma centena de mulheres desde o Canadá. **A unidade de ação das mulheres é possível e real.** O mundo virtual contribui pelo menos para a agitação e para o movimento no cotidiano não-virtual; das estratégias que consigamos desenhar para fortalecer o processo dependerá finalmente que se converta em uma ferramenta decisiva da transformação. (MIGUEL; BOIX, 2013, p.73, grifo nosso)

Assim, nos últimos anos contamos com inúmeras campanhas que aconteceram nessa mescla entre virtual e físico. A primeira campanha que teve maior visibilidade no mundo e uma adesão exponencial por meio das conexões das hashtags foi *#MeToo*³⁴ em 2006 e ela convidava as mulheres a se posicionarem sobre a violência sexual que haviam sofrido, resgatando assim o poder da sororidade. Após esse fenômeno várias campanhas ganharam adesão em massa primeiramente online e se efetivaram nas ruas, em marchas, protestos, manifestações ou mesmo em coletivos, debates etc.

Destacamos no Brasil, o ano 2015, pois este ficou conhecido como “*Primavera Feminista*” (DUTRA, 2018) em virtude da visibilidade e grande adesão, principalmente de mulheres jovens, ao movimento feminista. Souza (2015) vai trazer na sua dissertação de mestrado *Chega de Fiu Fiu: O papel do ciberfeminismo na construção do feminismo na era da Web 2.0*, algumas campanhas que ganharam destaques por terem transbordado para as ruas, entre estas estão: a) *A Marcha das Vadias*, que se

³⁴ “A expressão #metoo foi usada pela primeira vez pela ativista afro-americana Tarana Burke, em 2006, para promover a solidariedade a sobreviventes de abuso sexual” (MCCANN; et. al. 2019, p.324). Contudo foi somente em 2017, após vir a público alegações de assédio sexual cometido pelo produtor de Hollywood Harvey Weinstein, que com a convocatória, por meio de um post, da atriz Alyssa Milano para que mulheres que tivessem sido assediadas ou agredida sexualmente postassem #metoo como resposta. Em questão de horas o apos já contava com milhares de respostas. Em menos de um mês, a hashtag já havia sido compartilhada no Twitter em 85 países via 1,7 milhão de tuítes. (idem, p.325-326)

originou em 2011, no Canadá, em resposta as violência naturalizadas contra as mulheres e ganhou o mundo todo, inclusive no Brasil (em 2012) ganhou notoriedade e espaço de discussão sobre gênero e corpo; b) *Chega de Fiu Fiu* realizada pelo coletivo feminista Think Olga em 2013, que discutiu o assédio às mulheres na rua e contou como principal ação criação de questionário na internet elaborado pela jornalista Karin Hueck, onde 7762 mulheres participaram e “99,6% das mulheres que responderam ao questionário afirmaram já terem sido assediadas” (SOUZA, 2015, p. 42); Para além destas, em 2015, tivemos a importante *Marcha das Mulheres Negras* que levou às ruas de Brasília milhares de mulheres negras de todas as idades em marcha contra o racismo, a violência e pelo bem viver, trazendo para o foco do debate o lugar de fala da mulher negra (LEMOS, 2016).

Já as autoras Natansohn e Reis (2017) no artigo *Com quantas hashtags se constrói um movimento?* trazem uma relação das campanhas que tiveram maior adesão *online* entre 2015 e 2016. Entre estas estão: #AgoraÉQueSãoElas; #NãoTiraBatomVermelho; #Femicídio; #ElesporElas (#HeforShe); #VamosJuntas?; #MexeucomUmaMexeu-comToda; #MeuAmigoSecreto; #MamiloLivre (#FreeNi-pple); #MulheresContraCunha; #VaiTerShortinhoSim; #CarnavalSemAssedio; #SomostodosMaju; #SomostodosTaisAraujo; #SomostodosCrisViana; #SomostodosSheronMenezes; #Enem2015; #EnemFeminista; #MeuPrimeiroAssedio; #EstuproNaoÉculpaDaVitima; #QueroUmDiaSemEstupro; #ContraaCulturadoEstupro; #Belarecatadaedolar; #MarchadasMargaridas; #MarchadasMulheresNegras; #Survivor; #CarnavalSemAssedio (NATANSOHN; REIS, 2017). Dentre estas, destacamos pela sua importância no debate, a campanha *online* #MeuPrimeiroAssedio³⁵, que foi lançada por Juliana de Faria, fundadora do coletivo feminista *Think Olga* e criadora também da campanha *Chega de Fiu Fiu*, após uma criança de 12 anos que participa do programa de culinária ser vítima de comentários de teor sexual na internet. Esse episódio gerou um misto de revolta e identificação das mulheres, além de grande apoio da sociedade, trazendo para o debate coletivo a sexualização e objetificação dos corpos femininos e discurso machista enraizado.

³⁵ Site BBC Brasil, 28/10/2015. “De acordo com levantamento do Think Olga, a hashtag foi usada mais de 82 mil vezes até o último domingo. Desses, foram identificados 3.111 tuítes em que as mulheres mencionaram a idade que tinham quando sofreram o assédio. A média de idade foi de 9,7 anos” https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/10/151028_idade_primeiro_assedio_salasocial_lab

Com a ideia de disseminar informação de qualidade, pluralizar as vozes e auxiliar no processo de empoderamento das mulheres vamos ter inúmeras ciberfeministas, de forma individual ou em coletivos, que criam conteúdos com intuito de informar e criar uma rede de sororidade e fornecem ferramentas que visam auxiliar no processo de empoderamento das mulheres e na luta pelas pautas feministas. Destacamos, a partir de pesquisas na internet, que relacionaram o alcance e engajamento do público *versus* relevância de assuntos *versus* representatividade, algumas das páginas, blogs e plataformas de ativistas ciberfeministas, organizadas em coletivos ou não, que atuam de forma exponencial e periódica:

Quadro 1: Ciberfeministas em ação

Título	Link	Ano de criação
<i>GELEDÉS Instituto da Mulher Negra</i>	https://www.geledes.org.br/	1988 (criação do Instituto), site/plataforma sem data
<i>Não me Kahlo</i>	https://lnk.bio/naokahlo	2014
<i>Think Olga</i>	https://thinkolga.com/quem-somos/	2013
<i>Revista Azmina</i>	https://azmina.com.br/	2015
<i>Escreva Lola Escreva</i>	https://escrevalolaescreva.blogspot.com/	2008
<i>Blogueiras Feministas</i>	https://blogueirasfeministas.com/	2010
<i>Blogueiras Negras</i>	http://blogueirasnegras.org/	2012
<i>Transfeminino</i>	https://transfeminismo.com/	2014
<i>Nós, Mulheres da Periferia</i>	https://nosmulheresdaperiferia.com.br/	2014
<i>Hysteria</i>	https://hysteria.etc.br/	2017
<i>JoutJout Prazer</i>	https://www.youtube.com/channel/UCbE7YGLZ-VY0oCglsCSJ5Sg	2014
<i>Afros e afins</i>	https://www.youtube.com/channel/UCjivwB8MrrGCMlluoSdkrQg	2015
<i>Alexandrismos</i>	https://www.youtube.com/c/ALEXANDRISMOS/videos	2015

Fonte: elaboração da autora, 2021

Esses canais buscam, além da criação e divulgação de conteúdo por meio de da escrita e de vídeos, também lançar campanhas que conectem as diversas redes sociais por meio de *hashtag*, principalmente contra os padrões patriarcais machistas, a violência sexual e o assédio moral.

Dito isso, poderíamos citar aqui outras campanhas, inclusive mais recentes que tiveram relevância no cenário e contribuíram para as discussões e debates, mas optamos por essas porque representam o ano 2015 que ficou marcado como a grande expansão no Brasil do ciberfeminismo. Estas campanhas demonstraram de formas diferentes o quanto a grande maioria das mulheres, desde muito cedo, continuam sofrendo as mais diversas violências.

E é nesse sentido que surgiu um novo conceito que vem ganhando destaque na voz de ativistas feministas, principalmente ativistas feministas negras, por falar em especial da intersecção entre a raça, o gênero e a classe, a dororidade. Esse conceito foi trazido pela ativista feminista negra Vilma Piedade (2017) no sentido de dialogar com o conceito de sororidade, mas pretende ir além:

O que parece nos unir na Luta feminista é a dor. A dor da violência que sofremos no cotidiano. Seja física, emocional, patrimonial, moral. No nosso caso, ainda temos a violência racial. Dororidade quer falar das sombras. Da fala silenciada, dentro e fora de Nós. Da dor causada pelo Racismo. E essa Dor é Preta.

Dororidade carrega, no seu significado, a dor provocada em todas as Mulheres pelo Machismo. Contudo, quando se trata de Nós, Mulheres Pretas, tem um agravo nessa dor, agravo provocado pelo Racismo. Racismo que vem da criação Branca para manutenção de Poder... Aí entra a Raça. E entra Gênero. Entra Classe. Sai a Sororidade e entra Dororidade. (PIEADADE, 2017, n.p.)

Assim, vemos que o ciberfeminismo conecta as mulheres de várias esferas da sociedade, mas o que geralmente elas têm em comum é a dor e mesmo essa experiência de dor pode ser entrecortada e exponenciada pelos demarcadores sociais. As campanhas nos mostram isso, os relatos das nossas amigas nos mostram isso, a nossa experiência quando mulher nos mostra isso. O ciberfeminismo proporciona espaços para que a dor encontre a voz e se transforme em ação na transformação. Essa ação tem um potencial que ainda não é possível analisar, porque está acontecendo agora.

Por outro lado, observamos que há desafios e limitações postas na internet e consecutivamente ao movimento ciberfeminista. Entre estes está a pulverização do discurso de ódio, a polarização, a limitação de acesso, a superficialidade dos debates

etc. Contudo, vemos que o caminho para transpor estes problemas está na ocupação cada vez maior deste espaço e para além dele. Por esse motivo, optamos por focalizar nossa discussão no potencial do ciberfeminismo de ser um agente ativo do processo de empoderamento dos sujeitos, em especial das mulheres, na atualidade de uma sociedade com imersão tecnológica.

A partir disso, questionamos se o ciberfeminismo tem repercutido entre as jovens em idade escolar, auxiliando no seu processo de identificação e empoderamento. Como esses jovens percebem as relações de gênero a partir do atravessamento das discussões online? O ciberfeminismo chega na escola por meio da voz das/os estudantes?

Com essas indagações em mente, fechamos esse capítulo trazendo um exemplo concreto de como os discursos e lutas feministas atravessam as fronteiras e chegam, por meio do ciberfeminismo, às meninas. Abaixo destacamos um trecho da entrevista realizada pela ciberfeminista JoutJout com meninas e jovens sobre o feminismo. A entrevista faz parte de uma iniciativa *Creators for Change: Educação apoiado pela fundação Girls Opportunity Alliance*, que abordou a discussão sobre a educação de meninas em todo o mundo³⁶.

[JoutJout]: [...] várias mulheres falaram: JoutJout, ce é Feminista! Vai estudar! Daí eu fui estudar e aí cheguei à conclusão que, sim [risos], feminista! Só com 24 anos na cara, eu fui pensar sobre isso. E aí agora 10 anos depois, a gente vai nas escolas e a galera, tá tipo, se organizando! Falto esse ensino aqui, que eu queria: Como que é “ser uma mulher” no Brasil? Como que “é ser mulher” na minha cidade, na minha realidade? E aí eu vou lá e eu mesmo crio um grupo, ali na minha escola, e a gente vai lá e a gente faz. A gente traz o que a gente tá achando que tá faltando. Como a escola não supre essa necessidade que elas têm de conversar sobre gênero, de conversar sobre feminismo, de conversar sobre os absurdos que tão acontecendo aí fora e dentro da escola e a escola não propõe esse debate e fala, tipo, elas que lutem! E elas falam: tá bom, então nós que vamos lutar! E aí a gente foi lá e foi conversar justamente com as que lutam! [...] E aí eu quero saber o que mudou de 10 anos para cá?

³⁶ Site Coxinha Nerd, 19/03/2020. *YOUTUBE | Brasileiras apoiam projeto de Michelle Obama!* Disponível em <http://www.coxinhanerd.com.br/youtube-brasileiras-apoiam-projeto-de-michelle-obama/>

Aline [ex-aluna Instituto Gay Lussac]: Quando teve o caso da menina estuprada por 30 homens³⁷ e aí umas meninas mais velhas fizeram um grupo, para reunir todas as meninas da escola, o máximo de meninas que a gente ia conseguir reunir, para debater sobre, entendeu. Para saber o que cada uma achava daquilo.

Raphaela [ex-aluna Instituto Gay Lussac]: **Ao redor da escola, no mundo mesmo, tava tendo uma reação da galera** indo com batom vermelho, essas coisas assim.

Aline [ex-aluna Instituto Gay Lussac]: A gente combinou isso com o grupo Sarah [ex-aluna Instituto Gay Lussac]: E eu lembro de todas as meninas com batom vermelho na quadra, **todo mundo junto** e acho que isso foi um movimento muito marcante, assim. **Todo mundo junto, abraçando uma causa só.** (recorte do vídeo do canal JoutJout Prazer³⁸)

Figura 12: Elas que lutam



Fonte: Canal JouJout Prazer, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uhqfLcXKAnw>

3 EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: RESISTÊNCIA E EMANCIPAÇÃO CIDADÃ

³⁷ Site G1, 26/05/2016. *Vítima de estupro coletivo no Rio conta que acordou dopada e nua*. Disponível em <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/05/vitima-de-estupro-coletivo-no-rio-conta-que-acordou-dopada-e-nua.html>

³⁸ Vídeo completo em <https://www.youtube.com/watch?v=uhqfLcXKAnw>

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em "círculos de segurança", nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical quanto mais se escreve nessa realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la.

Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar. (FREIRE, 2011b p. 37)

Traçamos até aqui um caminho que percorreu a transformação do movimento feminista ao decorrer da história, passando pela identificação de como a mídia hegemônica influenciou na formação da concepção do que seriam as pautas da luta feminista (hooks, 2017, 2019) e quais as oportunidades foram criadas pelo contradiscurso do ciberfeminismo. Assim, chegamos aqui, juntos, para debatermos onde a educação e o ambiente escolar tensionam e são tensionados por este contexto.

Partimos da concepção discutida por muitos autores, entre eles o filósofo educador Paulo Freire³⁹ e a professora ativista do movimento negro Nilma Gomes⁴⁰, de que a educação não é neutra e que nela estão impressos os interesses da classe dominante.

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em **face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação**. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, **como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra**. (FREIRE, 2011a, p. 95-96, grifo nosso)

Mesmo não sendo neutra e talvez justamente por essa sua característica que a educação mereça atenção de todos enquanto sociedade. Pois é por meio dela que as pessoas aprendem e compartilham comportamentos sociais, constroem ideais políticos e sociais, conhecem princípios e crenças religiosas etc. (PASSOS; ROCHA; BARRETO, 2011, p. 49-59). A educação por si só é política, assim como o feminismo

³⁹ Paulo Freire (1921-1997) foi um educador e filósofo brasileiro. É atualmente considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia, tanto no Brasil, quanto no mundo. Autor de cerca de 40 obras, traduzidas em mais de 20 idiomas. Desde 2012 é o Patrono da Educação Brasileira.

⁴⁰ Nilma Lino Gomes é doutora em antropologia, pós-doutora em sociologia e pesquisadora das áreas de Educação e Diversidade Étnico-racial, com ênfase especial na atuação do movimento negro brasileiro. Foi Ministra de Estado Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República – SEPPIR/PR e a primeira mulher negra a chefiar uma universidade federal, em 2013.

e demais movimentos sociais, isto é, “A educação é política não porque seja partidária, mas porque exige formas de exercer o poder, de organizar um coletivo, de fazer uma comunidade” (KOHAN, 2019, p.23). Sendo assim, não se estranha que o Estado a todo instante lance discursos e medidas com o objetivo de desmontar a agenda educacional brasileira, atacar a produção científica, principalmente as relacionadas às ciências humanas e sociais, difamar a educação pública, as escolas e as professoras⁴¹. Gomes (2019), em palestra de abertura da segunda edição do Congresso de Mulheres na Ciência, comenta que,

[...] O alvo dos ataques à ciência não é a toda e qualquer ciência [...] O alvo é aquela parte da ciência que já foi impactada pela presença da diversidade, a parte que já foi indagada e, paulatinamente, vem sendo mudada pela diversidade. Não é coincidência que as áreas das humanidades e sociais sejam as mais visadas e atacadas. [...] Eles sabem a quem vão atingir ao destruir direitos, acabar com políticas de ações afirmativas, reduzir o orçamento, acabar com as bolsas de pesquisas na graduação e na pós, destruir a Capes e o CNPq, realizar intervenções autoritárias nos resultados das eleições para reitores, intrometer-se na gestão e indicar quem ocupará os cargos de poder e decisão e privilegiar somente as chamadas áreas de economia e desenvolvimento do país.[...] Os ataques à ciência e à universidade pública que vivemos hoje tem como foco essa universidade e essa ciência impactada pela diversidade. (Gomes, 2019⁴²)

Corroborando com os argumentos da professora Nilma Gomes (2019), temos a concepção de Brandão (2007) de que a educação tem uma participação privilegiada na produção, ou reprodução, das crenças e dos valores que serão atribuídos e servirão como bases de poder na construção da sociedade (BRANDÃO, 2007). Em contrapartida, em formato de apropriação da ação, temos a defesa feita por Freire de que “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (FREIRE, 2011a, p.110).

⁴¹ Neste trabalho optamos em utilizarmos “as professoras”, no sexo feminino, por acreditar que a linguagem também é um ato político. Além de que no Brasil, segundo pesquisas e os dados oficiais do Ministério da Educação, a grande maioria dos profissionais que atuam na área da educação básica são mulheres. Para acessar mais sobre os dados: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/inep-divulga-dados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2020#:~:text=Do%20total%20de%20docentes%20que,8%25%20no%20ensino%20m%C3%A9dio>).

⁴² Site Portal Geledés, 01/09/2019. *Ataques à ciência têm a diversidade como alvo, afirma Nilma Lino Gomes*. Disponível em <https://www.geledes.org.br/ataques-a-ciencia-tem-a-diversidade-como-alvo-afirma-nilma-lino-gomes/>

Figura 13: Manifestação 15 de maio de 2019 contra os cortes na educação



Fonte: Site Gazeta Brasil. Disponível em <https://gazetabrasil.com.br/politica/artistas-convocam-parato-contra-governo-o-tsunami-da-educacao/>

Dito isso, e compreendendo que o termo educação é muito abrangente e complexo, neste trabalho delimitaremos o mesmo, como relacionado aos processos em que o sujeito “se constrói como pessoa, como agente da história, da sua história, que envolve, além da escola, o trabalho, as artes, a família, associação profissional, o lazer etc.” (OTT, apud BRABO, 2015, p. 117). Interpelados pelo pensamento do “ser mais” (FREIRE, 2011, p. 47), vemos na educação um meio para se pensar e praticar a emancipação social em todos os contextos socioculturais. Ainda, apostamos na educação como prática para liberdade, dentro da concepção freiriana, assim como defendem muitos autores, entre eles Kohan (2019), Berth (2019), Gomes (2017) e hooks (2017, 2019b). Mas por onde passa essa educação para liberdade? Onde elas dialogam com o movimento feminista?

3.1 GÊNERO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Toda pessoa tem todos os Direitos e liberdades proclamados nesta Declaração, sem distinção alguma de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião pública ou qualquer outra índole, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição (Artigo 2º, Declaração Universal de Direitos Humanos)

A promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU) aconteceu em 1948. Mas foi em 1993, na Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos realizada em Viena, que após intenso debate se reafirmou a “universalidade, assim como a indivisibilidade, interdependência e interrelação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais” (CANDAU, 2012, p. 717).

O debate sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH) perpassa inicialmente os debates sobre os próprios Direitos Humanos (DH). Pois, vemos que muitas décadas após a declaração dos DH, a questão continua sendo como fomentá-los de forma a garantir a compreensão, defesa e proteção dos mesmos e, assim, desenvolver bases para uma sociedade mais justa e igualitária e, como consequência, menos violenta.

Nesse sentido, e trazendo para o nosso campo de pesquisa, vamos ter alguns marcos importantes nas políticas públicas visando à luta pela igualdade de direitos e contra as violências sofridas pelas mulheres no Brasil e no mundo. Dentro desses, destacamos no cenário brasileiro a criação em 2013 do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM)⁴³. O PNPM tem papel fundamental na criação de “políticas que orientam as ações do Estado a fim de combater problemas concernentes às desigualdades que inviabilizam a participação social, democrática e igualitária entre homens e mulheres” (SANTOS; SILVA, 2019, p. 5). Contudo, como já mencionamos no subcapítulo *E os dados, o que eles falam?* as políticas públicas, leis e decretos que estão no papel auxiliam, mas na prática, sozinhas, não conseguem dar conta das demandas advindas das violências e violações sistemáticas de direitos cometidos contra as meninas e mulheres.

Logo, como lembra Vera Candau (2012), pesquisadora doutora em educação, se os Direitos Humanos não forem compreendidos, discutidos e internalizados por meio dos processos educativos, não prosseguiremos nos debates (CANDAU, 2012). E aqui, reforçamos que um dos caminhos que acreditamos na transformação deste cenário é o da educação escolar como prática para a liberdade. Sendo que a

⁴³ O processo de construção desse plano, contou com a participação da sociedade civil, movimento de mulheres rurais e urbanas, movimento feminista e organismos estaduais e municipais de políticas para as mulheres. (SANTOS; SILVA, 2019, p.5): http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/planonacional_politicamulheres.pdf

educação que defendemos neste trabalho encontra seus alicerces na Educação em Direitos Humanos (CANDAU, 2012, CANDAU; SACAVINO, 2013, LAPA, et. al. 2021).

Temos como documento oficial da EDH o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (2003; 2006⁴⁴) que propõe três pilares: “a educação *sobre* direitos humanos (conhecer os direitos humanos), a educação *por meio* dos direitos humanos (o processo que deve ocorrer mediante o respeito a esses direitos) e a educação *para* os direitos humanos (em sua defesa)” (LAPA et. al. 2021, p. 3, grifos dos autores). Partindo desses três pilares, temos a discussão sobre a importância da concepção da valorização da diversidade. Candau (2012) vai debater, com base nos estudos de Santos (1997, 2003, 2006), Fraser (2001) e Piovesan (2006), onde se situa hoje a problemática dos direitos humanos, atribuindo importância de se considerar a “dialética entre igualdade e diferença, superar as desigualdades e, ao mesmo tempo, valorizar a diversidade, promover redistribuição e reconhecimento” (CANDAU, 2012, p. 719).

Lapa et. al. (2021), em cima dos estudos de Candau (2008), ainda vão trazer alguns pontos relevantes que devem ser reforçados na EDH:

[..] a primeira diz respeito à formação de sujeitos de direito. A autora [CANDAU, 2008] destaca que, no Brasil, país caracterizado por uma cultura paternalista e autoritária, as pessoas entendem que a garantia de seus direitos é um ‘favor’ ou um ‘presente’. A segunda visa favorecer o processo de *empoderamento* dessas pessoas, para que, além de saberem-se sujeitos, possam também se tornar atores e protagonistas das mudanças coletivas e sociais. A terceira dimensão seria o “educar para o nunca mais”, ou seja, romper a cultura do silêncio e da impunidade (LAPA et. al. 2021, p.13, grifo dos autores).

Assim, consideramos a EDH um terreno fértil para tratarmos sobre as relações de gênero e suas intersecções no âmbito escolar. Principalmente, dentre outras questões, o fato de que ela tem um papel central na atuação da construção, manutenção e na transformação das concepções das diferenças de gênero. Sendo este um ponto de importante debate no processo de empoderamento das jovens, ao passo que ele perpassa necessariamente a leitura crítica do contexto.

Sendo assim, a primeira pergunta que temos de nos fazer é se as estratégias pedagógicas que privilegiamos como educadores em Direitos Humanos estão favorecendo caminhar nesta direção e quais são os aspectos que

⁴⁴ Site Portal MEC.gov - <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>

consideramos mais em sintonia com esta orientação e aqueles onde se situam os maiores desafios. (CANDAU; SACAIVINO, 2013, p. 64)

E é no encontro com as reflexões de Candau e Sacavino (2013) que apostamos nas pedagogias feministas, como veremos a seguir, como uma oportunidade de se desenvolver estratégias que visam, desde suas bases, romper com padrões desumanizadoras dos sujeitos. Fomentando nas práticas as premissas fundamentais da EDH que foram descritas por Lapa et.al. (2021).

3.2 DIÁLOGO ENTRE A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E AS PEDAGOGIAS FEMINISTAS EM UMA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

O tempo de escola ocupa um lugar privilegiado na vida de uma grande parcela da sociedade brasileira. Esse tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar. Tais fatores interferem nas relações estabelecidas entre os sujeitos e na maneira como esses veem a si mesmos e ao outro no cotidiano da escola. (GOMES, 1996, p. 68)

Se a educação não é neutra, se faz primordial determinar de que educação estamos falando. Por esse sentido, a escola também não pode ser considerada um campo neutro, pois ela imprime no seu cotidiano as tensões sociais externas e internas do sistema em que está inserida. Olhamos para a escola a partir da compreensão de que as experiências vividas nesse ambiente serão fator importante na formação cidadã das crianças e jovens. Gomes (2017) nos lembra que a escola pública, brasileira, “é a instituição que mais recebe corpos marcados pela desigualdade sociorracial acirrada no contexto da globalização capitalista” (GOMES, 2017, p. 134).

É nesse contexto que a educação participa como um campo em potencial para articular, na sua práxis, o tensionamento da teoria feminista com a prática em sala de aula. Podemos dizer que, embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, dando espaço para que um leque maior de práticas pedagógicas pós-estruturalistas, sejam compiladas, pesquisadas, divulgadas e discutidas nos meios acadêmicos. Muitas dessas novas práticas emergiram, e emergem, do cotidiano dos movimentos sociais (GOMES, 2017).

Pensar a escola como um dos lugares de transformação, por meio da educação, nos permite construir caminhos para que as práticas pedagógicas educacionais ali propostas sejam agentes potentes de criação de um novo narrar, que leve em conta a perspectiva multicultural (CANDAUI, 2012). Como nos lembra o autor Martín-Barbero ao dizer que,

o desordenamento dos saberes e as mudanças nos modos de narrar estão produzindo uma forte explosão nos moldes escolares da sensibilidade, reflexividade e criatividade, colocando em um lugar estratégico o alargamento dos modos de sentir e de pensar, assim como a articulação entre lógica e intuição. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 77)

A visão de Martín-Barbero (2014) sobre a relação entre as mudanças do narrar e os moldes escolares nos instiga a pensar na realidade das escolas públicas brasileiras. Pois, a maioria das escolas públicas enfrentam diversos desafios para manterem suas portas abertas, partindo desde a falta de estrutura física básica, caminhando pela superlotação das salas de aula e o baixo investimento na qualificação e formação continuada dos profissionais. Essas questões ficam nítidas quando olhamos para os dados a seguir: a pesquisa⁴⁵ Censo Escolar da Educação Básica⁴⁶, elaborada em 2020 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC). A pesquisa mostrou que ainda temos 35,8 mil escolas públicas sem coleta de esgoto, totalizando 26,6% e 4,3 mil escolas públicas que não possuem banheiros. Os dados do Censo Escolar da Educação Básica⁴⁷ de 2019, também realizado pelo INEP, mostram que em média no Brasil 40% dos professores do ensino médio não possuem a formação na área que lecionam.

De acordo com o site do Governo Federal - Ministério da Educação em todas as etapas de ensino da educação básica, as mulheres são maioria dos docentes em todas as etapas do ensino escolar: 96,4% na educação infantil, 88,1% nos anos iniciais do ensino fundamental, 66,8% nos anos finais do ensino fundamental e 57,8%

⁴⁵ Site Portal G1, 21/03/2021. *Cresce número de escolas públicas sem banheiro e internet banda larga; 35,8 mil não têm coleta de esgoto.* Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas/noticia/2021/03/21/cresce-numero-de-escolas-publicas-sem-banheiro-e-internet-banda-larga-coleta-de-esgoto-nao-chega-a-358-mil-predios-escolares.html>

⁴⁶ INEP - Censo Escolar. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>

⁴⁷ INEP - Censo Escolar. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>

no ensino médio (MEC, 2019)⁴⁸. Esse dado revela a construção da profissão “ser professora” e é o resultado de uma sociedade sexista e machista. Como muitos autores que estudam a relação entre educação básica e à docência majoritariamente do sexo feminino discutem “o 'ser professora' seria uma extensão do papel atribuído para as mulheres, uma vez que esta seria naturalmente dotada do amor materno, características biológicas e sociais, advindas da natureza do sexo feminino” (SILVA, 2019, p.160).

Se temos um corpo docente majoritariamente composto por mulheres, por que ainda temos no cotidiano escolar relações e discussões que reforçam os estereótipos e os papéis sexistas apoiados em uma visão patriarcal do mundo, onde tanto as mulheres como os homens são oprimidos? Quais são os conhecimentos e ferramentas subjugados do movimento feminista que poderiam auxiliar na transformação desse contexto?

Descobrir conhecimentos subjugados e tomar posse deles é um dos meios pelos quais as histórias alternativas podem ser resgatadas. Mas, para transformar radicalmente as instituições educacionais, esses conhecimentos têm de ser compreendidos e definidos pedagogicamente não só como questões acadêmicas, mas como questões de estratégia e prática. (MOHANTY, s.d., apud hooks, 2017, p. 36)

Para que não caiamos no senso comum de culpabilizar as(os) professoras(es) por todo um sistema historicamente estruturado, e propositalmente, opressor, retomamos a discussão sobre o processo de empoderamento necessariamente se inicializar a partir da leitura crítica do seu contexto. Essa leitura crítica nos permite reconhecer que todos, professoras e professores também, estão imersos no contexto do qual somos fruto e essa estrutura opressora muitas vezes condiciona e cria uma tendência ao papel de opressores ou subopressores até mesmo no lugar de buscarmos a libertação pela luta (FREIRE, 2011b, p. 44). Mais adiante, Freire vai contribuir para a reflexão dizendo que os “oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la” (FREIRE, 2011b, p. 47).

⁴⁸ Site gov.br - Ministério da Educação, 29/01/2021. *Inep divulga dados da 1ª etapa do Censo Escolar 2020*. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/inep-divulga-dados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2020>

Essa reflexão nos leva a compreender educação como prática da liberdade a partir das leituras de Paulo Freire e dos estudos que dialogam com suas premissas (BERTH, 2019; GOMES, 2017; GADOTTI, hooks, 2017, 2019, 2019a; KOHAN, 2019). Sendo assim, essa educação “ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2011b, p. 99). Tendo como premissa de que para que a educação seja uma prática libertadora nos ambientes escolares é necessário fomentar pedagogias que abram espaços para que esses processos possam ser iniciados e acolhidos.

Boaventura de Sousa Santos comenta no prefácio do livro *O movimento negro educador* de Gomes (2017) que “os movimentos [sociais] têm um valor epistemológico intrínseco, são produtores de um tipo específico de conhecimento, o conhecimento nascido na luta” (SANTOS, 2017, p. 9). O autor ainda complementa lembrando da diferença entre o potencial de um conhecimento que emerge da luta, visto que ele nasceu de um “conhecer-com” em vez de um “conhecer-sobre” (idem), que vem de encontro aos diálogos de Freire (2005) ao afirmar que uma pedagogia libertadora precisa ser criada com os oprimidos e não para os oprimidos. Pois, além disso, se “como educadores não podemos ficar satisfeitos em reconhecer que os movimentos sociais têm tido um papel pedagógico no aprendizado dos direitos, podemos ir além e perguntar-nos por onde passa o pedagógico” (ARROYO, 2003, p. 31).

Pensar a educação e as práticas pedagógicas a partir do movimento feminista é um desafio, já que nossa própria ciência é pensada com base em uma perspectiva colonial do homem adulto branco ocidental. Lembrando que “[...] a educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade não serve para ser a educação do colonizado” (BRANDÃO, 1981, p. 11). Contudo, se conseguirmos avançar nas discussões, podemos por meio das análises do movimento feminista, questionar, com a comunidade escolar, as relações de poder, de opressão e exploração de grupos de pessoas baseadas no sexismo, podemos debater os direitos das mulheres e das crianças. As pesquisadoras, da área de educação e infância, Camargo e Salgado, vão trazer que

[...] é preciso construir uma educação para as crianças como sujeitos históricos, culturais e sociais, cujas vidas são marcadas por diferenças, de modo a não poderem estar encerradas dentro de categorias fixas. Assim, as perspectivas feministas permitem a construção de um olhar para dentro

destas teias, no sentido de perceber como as relações de poder vão se arquitetando por dentro das instituições. (CAMARGO; SALGADO, 2019, p. 35)

Observamos que as pesquisas que abordam estratégias de pedagogias feministas ou uma educação feminista, principalmente no Brasil, ainda são pontuais e na sua maioria discutem a partir da educação popular (SANTANA, 2018). Assim, não temos o intuito, neste trabalho, de trazer uma teoria para as pedagogias feministas em formato fechado ou como uma receita a ser seguida, mas sim de abordar alguns princípios em comum que emergiram das nossas pesquisas e como eles poderiam auxiliar na amplitude do debate sobre os processos de empoderamento. Contudo, pretendemos trazer a pedagogias feministas que se originam dos princípios da educação feminista e muitas vezes serão tratadas como práticas da educação feminista, como estratégias educativas, vindas do processo prático do movimento social, que visam contribuir para se trabalhar os preceitos da EDH. Pois, percebemos que eles veem ao encontro do que destaca Candau e Sacavino (2013) ao falarem sobre EDH:

[...] o enfoque metodológico deve sempre privilegiar estratégias ativas que estimulem processos que articulem teoria e prática, elementos cognitivos, afetivos e envolvimento em práticas sociais concretas. O importante na educação em Direitos Humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias metodológicas coerentes com a visão que assumamos, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de educar em Direitos Humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os Direitos Humanos. (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 64-65)

Pensando nessa clareza de objetivos que se pretende fomentar, dentro dos pilares da EDH, vemos que para alcançá-los é fundamental, primeiramente, romper com alguns padrões escolares que reforçam as desigualdades de gênero, classe e raça/etnia desde a educação infantil. Como alertam as pesquisadoras Fialho e Sousa (2019) no artigo *Feminismo e machismo na escola: desafios para a educação contemporânea*. Como resultado da pesquisa de campo realizada com professoras, a escola é reconhecida como um lugar de “naturalização e reforço das desigualdades entre homens e mulheres” (FIALHO; SOUSA, 2019, p. 46), dado que ela compartilha e projeta em seus estudantes os comportamentos, sentimentos, noções sexistas universais do que é “ser homem” e “ser mulher” (idem). As autoras ainda vão afirmar que se por um lado a escola desempenha esse papel, por outro é necessário tratar a

escola como um lugar onde podemos trabalhar a problematização das hierarquias e combater de forma efetiva as desigualdades (FIALHO; SOUSA, 2019).

Diante disso, há uma necessidade de iniciarmos delimitando as pedagogias feministas e para isso usaremos as considerações da Cecília Sardenberg (2011), pesquisadora doutora em antropologia, sobre as pedagogias feministas,

o principal objetivo da pedagogia feminista é libertar homens e mulheres das amarras das ideologias e hierarquias de gênero, ou seja, da construção social das diferenças/desigualdades entre os sexos, um objetivo que se aplica a todas as metodologias desenvolvidas para o trabalho com mulheres. [...] há várias distintas abordagens dessas práticas educativas, razão pela qual não se pode falar de “pedagogia feminista” no singular. No seu todo, contudo, as pedagogias feministas integram as chamadas “pedagogias críticas” ou “pedagogias libertadoras” conjunto de teorias e práticas educativas e de aprendizado formuladas para propiciar a conscientização dos(as) educandos(as) quanto às condições de opressão em que vivem. Seu propósito maior é desencadear um processo de liberação pessoal por meio do desenvolvimento de uma consciência crítica, como um primeiro passo essencial para ações coletivas transformadoras. (SARDENBERG, 2011, p.19)

Sardenberg (2011) vai nos convidar a refletir sobre a importância de uma busca educativa, no caso ela defende as pedagogias feministas, que rompam as amarras de opressão, iniciando pelas do gênero. Em seus argumentos ela traz os estudos de Williams (1999) que afirma que

A consciência de gênero não é uma questão separada ou adicional a ser tratada; é um modo de ver, uma perspectiva, um conjunto de compreensões que informam nossa visão sobre as pessoas e a sociedade. [...] gênero está no coração da identidade humana e de todas as atitudes, crenças e ações humanas. [...] E mais, quando começamos a olhar dessa forma e questionamos nossas concepções achamos que o mundo parece diferente. A consciência de gênero significa olhar com novos olhos e de um modo que está constantemente aberto para aprender mais. (WILLIAMS, 1999, apud SARDENBERG, 2011, p. 48).

A fundamentação das pedagogias feministas desenvolve elos com conceitos abordados por Paulo Freire em suas obras, destacamos o livro *Pedagogia do Oprimido* (2011b), sobre uma educação libertadora, problematizadora, que é resistente e emancipadora, sobre o “ser mais”, as relações entre oprimido e opressor, as críticas da “educação bancária”. Assim, essas pedagogias buscam promover a conscientização, a libertação e a transformação da realidade por meio do empoderamento dos sujeitos, problematizando o contexto e as estruturas socioculturais, ouvindo e valorizando os lugares de fala.

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores [...], mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, [...] a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos [...]. Além de libertadora, transformadora e dialógica, essas práticas educativas devem dar poder às mulheres de forma a permitir, tanto às práticas como às relações interpessoais, a utilização de estratégias de “superação” do estado de submissão e de ausência do exercício do poder entre elas. (FREIRE, 2011b, p.94)

Nesta mesma linha de discussão e influenciada pelas reflexões tanto de Paulo Freire quanto de Boaventura de Sousa Santos, juntamente à experiência e pesquisa dentro do movimento negro, Nilma Gomes (2017) vai trazer para o debate que a *pedagogia da diversidade* (de raça, de gênero, de idade e de culturas) como sendo “um produto da luta contra-hegemônica no campo educacional e está no cerne do processo de emancipação sociais na educação” (GOMES, 2017, p. 134-135).

A partir da compreensão de Gomes, sobre a pedagogia da diversidade, tensionamos onde ela se (des)encontra com as pedagogias feministas. Um ponto que sobressaiu foi que as pedagogias feministas olham a partir da intersecção da categoria inicial de gênero para as demais, focando nas interlocuções com outros demarcadores deste lugar. Contudo, ambas são produtos do processo de luta contra-hegemônica que colocam a educação e as práticas pedagógicas no centro do movimento, como agentes indissociáveis de transformação.

As autoras que discutem as pedagogias feministas ou a educação feminista, em suas mais diversas vertentes e bases teóricas, vão concordar com o fato de que alguns dos seus alicerces partem das obras de Freire e vão complementar destacando que a diferenciação principal é que é fundamental pensar na relação oprimidos *versus* opressor a partir da intersecção de gênero, classe, raça/etnia (hooks, 2017, 2019a, 2019b; SARDENBERG, 2011; PORTELLA E GOUVEIA, 1998). Pois, Freire em sua obra se inspirou nas perspectivas marxistas e priorizou o debate da relação opressor e oprimido na “questão da exploração econômica em detrimento de outras formas de dominação e opressão, tais como as de sexo, que não têm apenas bases econômicas” ou ainda que “a classe trabalhadora é homogênea e do fato de não serem levados em consideração os recortes de gênero (e raça)” (SARDENBERG, 2011, p. 20-21).

Com base nas referências acima, uma outra premissa que se emerge das pedagogias feministas é que há uma priorização dos processos educativos em

contrapartida do resultado, visto que esses partem inicialmente de um processo íntimo de consciência do sujeito que não é mensurável de forma quantitativa a sua dimensão em um curto prazo de tempo. Assim, as práticas pedagógicas feministas buscam a ideia de dar poder aos sujeitos para que eles protagonizem seu processo de empoderamento, primeiramente individual, podendo posteriormente chegar, ao que se almeja, no estágio coletivo (BERTH, 2019).

Quando assumimos que estamos dando poder, em verdade estamos falando na condição articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas mais variadas habilidades humanas, de sua história, e principalmente de um entendimento quanto à sua posição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor. (BERTH, 2019. p.21)

Assim como no próprio movimento feminista, um dos caminhos para se iniciar esse processo de empoderamento que essas pedagogias defendem é a “reflexão e crítica da interação e intervenção no e com o mundo, em uma dimensão social que é também individual e coletiva, reconhecendo a especificidade das identidades, necessidades e condições do grupo” (SILVA E GODINHO, 2017, p. 7).

Sardenberg nos lembra do papel fundamental das educadoras e educadores, que reconhecem que se trata de um processo de desenvolvimento das práticas pedagógicas. Assim, as práticas pedagógicas feministas também envolvem “um processo gradual de tentativas e erros, de construção e desconstrução, que leva em conta as especificidades dos grupos e dos indivíduos em questão” (SARDENBERG, 2011, p.30). A autora finaliza dizendo que isso faz parte de “um trabalho que depende não apenas de “boa-vontade”, mas de mudanças de mentalidade e em estruturas de poder mais amplas contra as quais se interpõe uma série de obstáculos” (idem).

Nesse sentido, ao refletir sobre o compromisso político das educadoras e educadores, Kohan (2019, p. 159) comenta sobre a passagem de diálogo entre Freire e Shor (1986) em que dizem: “eis o que parece o compromisso principal [do educador]: contestar o estado de coisas no que ele tem de dominante, opressivo, desigual. Não se calar jamais”. Contudo, como lembra hooks (2017), precisamos ter coragem de admitirmos, enquanto professoras(es) que somos seres em construção também, pois “uma das coisas que impedem muitos professores [as] de questionar suas práticas pedagógicas é o medo de que *“essa é minha identidade e não posso questioná-la”* (p. 180, grifo da autora).

Com a questão do pensar a identidade da professora e sua autoridade, hooks (2019) afirma que “é preciso reconhecer que o papel de professora é uma posição de poder sobre outras pessoas”, contudo lembra que “podemos usar poder de jeitos que as diminuam ou as enriqueçam, e é essa escolha que deveria diferenciar a pedagogia feminista do ensino que reforça a dominação” (hooks, 2019, p. 119). Um jeito poderia ser este apontado pela autora Louro (1997), de retomar a significância da promoção do diálogo e a importância da voz de todos os sujeitos pertencentes ao mesmo contexto, no caso a sala de aula, independente da sua posição ali,

A voz do/a professor/a, fonte da autoridade e transmissora única do conhecimento legítimo, é substituída por múltiplas vozes, ou melhor, é substituída pelo diálogo, no qual todos/as são igualmente falantes e ouvintes, todos/as são capazes de expressar (distintos) saberes. (LOURO, 1997, p. 113)

Ainda nessa concepção da importância do diálogo enquanto construção, hooks (2019) vai trazer que, a partir da sua experiência em sala de aula, todas(os) as(os) alunas(os) necessitam falar e serem ouvidos, pois “frequentemente, alunos que de fato têm comentários relevantes para contribuir ficam em silêncio” (hooks, 2019, p. 121). Freire (2011a, 2011b) também vai debater sobre a importância da construção de falarmos a nossa palavra. Mas na prática como isso aconteceria em sala de aula? Louro (1997) traz alguns exemplos simples de práticas pedagógicas feministas para ilustrar que “essas ações podem contribuir para perturbar certezas, para ensinar a crítica e a autocrítica (um dos legados mais significativos do feminismo), para desalojar as hierarquias” (LOURO, 1997, p. 124). E segue com algumas pistas

A ambição pode ser "apenas" subverter os arranjos tradicionais de gênero na sala de aula: inventando formas novas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes; produzindo novos textos, não-sexistas e não-racistas; investigando os grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos "modelos" familiares; acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia, etc. (LOURO, 1997, p.124)

Esses exemplos, por mais simples que soem, se tornam fundamentais para pensar a urgência de se trabalhar de forma a integrar as pedagogias feministas no cotidiano escolar. Os tópicos ali apresentados são cruciais para que possamos criar

uma sociedade que questiona os lugares naturalizados pelo sexismo e interrelaciona as opressões, desenvolvendo uma leitura crítica da sociedade patriarcal.

Pesquisas na área da educação infantil, que visam fomentar pedagogias libertadoras, estão abordando a necessidade de questionar de forma crítica acerca da naturalização da reprodução dos padrões sociais baseados no que é ser homem e ser mulher desde muito cedo para as crianças. Conforme relatam as autoras Camargo e Salgado (2019), ao analisarem os dados que partem da pesquisa de mestrado *Infância, Juventude e Cultura Contemporânea*, sobre como as crianças percebem as relações de gênero no cotidiano:

[...] a palavra “rachismo” tem, para Cinderela [nome fictício de uma criança participante da pesquisa], um sentido próprio. Com essa palavra, ela dá visibilidade ao que pensa sobre “rachismo”, cujo sentido está implicado nas divisões binárias dos brinquedos, das práticas, das coisas que são de menina e de menino, dos mundos separados por uma fronteira rígida e intransponível. Cinderela declara que isso não pode acontecer, e se acontece, é “rachismo”. Nesse sentido, entendemos essa palavra como o que racha, divide, separa e, assim, produz desigualdades, injustiças e violências. O “rachismo”, nesse contexto, dimensiona o sentimento da menina que não aceita o que lhe é socialmente imposto, que, assim como usa palavra inventada para expressar e existir no mundo. O “rachismo” é uma denúncia do quanto as desigualdades são sentidas e percebidas pelas crianças. O “rachismo” fala de como as crianças são expostas a um mundo rachado, dicotomizado. Cinderela faz um apelo para uma educação de corpos inteiros, que não separa, que não racha o mundo, onde meninas e meninos possam senti-los e significá-lo pelas linguagens lúdicas, tendo o direito de brincar, interagir e fazer uso de qualquer brinquedo que desejar, independe de serem meninas ou meninos. As instituições de Educação Infantil são constituídas de várias vozes, mas de muito silenciamento também. Ao longo da sua história, funciona como máquina de “formatar” pessoas, de modo que olhar e dar contorno para as culturas diversas que emergem no dia a dia é uma possibilidade de criar diferentes formas de educar as crianças. (CAMARGO; SALGADO, 2019, p. 38)

Se percebemos os atravessamentos citados pelas autoras, desde a infância e avançando por toda vida, e, contudo, não ressignificarmos nossas práticas pedagógicas no sentido de questionar essa norma hegemônica difundida socialmente e reforçada pela mídia de massa hegemônica, acabamos reproduzindo, mesmo que de uma forma diferente, as mesmas violações e violências enquanto educadoras(es). Nos tornamos os opressores a trabalho do sistema patriarcal. Em resposta a essas inquietações e na tentativa de reunir princípios, que fossem norteadores para que cada sujeito desenvolvesse suas próprias práticas pedagógicas feministas, Portella e

Gouveia⁴⁹ (1998) apontaram alguns caminhos: a) a ação educativa é também política porque objetiva mudar as relações de injustiça presentes na vida das mulheres e reduzir as desigualdades sociais; b) a ação político-educativa é um processo que não se inicia nem se encerra com uma atividade específica; c) o processo político-educativo parte da realidade dos sujeitos, o que inclui as relações de subordinação em que estão inseridos; d) os(as) educandos(as) não são uma página em branco, pois já têm conhecimento e experiência acumulada; todas as pessoas têm uma história pessoal e coletiva e conhecimento sobre a sua realidade, que é muito maior do que o das(os) educadoras(es); f) os(as) educadores(as) também possuem conhecimento acumulado; e) as ações político-educativas devem possibilitar o acesso dos grupos ao conhecimento acumulado e sistematizado nos diversos campos temáticos; g) o processo educativo é um processo de troca entre diferentes saberes e experiências; h) no processo político-educativo, sempre estão em jogo relações de poder, algumas das quais baseadas em relações sociais; i) a aprendizagem envolve os sujeitos por inteiro e não apenas intelectualmente (PORTELLA; GOUVEIA, 1998, p. 15-17).

Fechamos esse capítulo concluindo que as pedagogias feministas partem do que Kohan (2019) debate ao dizer, baseado na obra de Freire, mesmo que o educador ensine as teorias mais emancipatórias, se não rompermos com a lógica da desigualdade e da superioridade de determinados sujeitos sobre os outros, o que as(os) estudantes “aprenderão e viverão é a lógica da relação que está sendo afirmada, para além dos conteúdos que estejam sendo transmitidos” (KOHAN, 2019, p. 88). Por fim, afirmamos, a partir de uma utopia do esperar que Freire trouxe para a educação, mas que também é encontrada na práxis do movimento feminista, que “Mudar o mundo é tão difícil quanto possível” (FREIRE, 2000 apud KOHAN, 2019, p. 65).

Como vimos com o cenário apresentado e diante das reflexões trazidas pelas(os) autoras(es) (FREIRE, 2011a, 2011b; GOMES 2019, hooks, 2017, 2019a, 2019b; LOURO, 1997; SARDENBERG, 2011, PORTELLA E GOUVEIA, 1998) sobre as pedagogias, em especial as pedagogias feministas, as perguntas que se colocam para o campo da pesquisa em educação e comunicação são: Quando as pedagogias feministas encontram lugar na prática pedagógica em sala de aula quais são os elementos principais de seu movimento que dialogam com as(os) jovens? É possível

⁴⁹ Material desenvolvido em formato de manual com idéias e materiais utilizados pelo SOS Corpo Instituto Feminista para a Cidadania.

identificar os princípios das pedagogias feministas no processo de empoderamento das jovens?

A partir dessa leitura crítica do cenário das opressões vividas por mulheres no Brasil, chegamos à educação como um espaço fundamental para uma educação emancipadora que vise não apenas à informação, mas o empoderamento e a libertação das estruturas patriarcais e colonizadoras com que nossa sociedade está constituída. Buscamos referências de práticas libertadoras no movimento feminista podem auxiliar nas práticas educativas emancipatórias e encontramos alguns pontos de contato das pedagogias feministas com a pedagogia problematizadora de Paulo Freire. Desse encontro, destacamos os seguintes elementos: a) um espaço seguro para o debate; b) o incentivo a fala, voz, de todas/os e a importância da escuta (sem hierarquização) para a fomentação do diálogo; b) a importância do lugar de fala, dando ênfase ao *lócus* social; c) microparticipações; d) leitura crítica do contexto que está inserido; e) transformação da leitura crítica em ação. Terminamos com a curiosidade de verificar quais são os elementos das práticas educativas emancipatórias na escola que contribuem para o processo de empoderamento das mulheres?

Para buscar essas respostas, nos propusemos a investigar, no ambiente escolar, qual a relação entre os discursos ciberfeministas e as práticas pedagógicas feministas que fomentam o processo de empoderamento das jovens. É o que vamos tratar a seguir.

4 A ESCOLA E O CIBERFEMINISMO - ONDE OS DISCURSOS SE ENCONTRAM - ESTUDO DE CASO

Escolhemos a escola como o campo de estudo e destaque dessa pesquisa, pois como refletimos anteriormente, a concepção de educação é ampla e abrangente, contudo, o papel da escola tem um valor central no processo de formação dos sujeitos. Como destaca Nilma Gomes (2002), ao dizer que mesmo a escola não sendo o único espaço, ela é o local onde “aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (GOMES, 2002, p. 39).

A presente pesquisa de dissertação foi desenvolvida no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC), e faz parte de um projeto maior, o *Projeto Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã*⁵⁰, sob a coordenação do professor Nelson Pretto da Universidade Federal da Bahia e Andrea Brandão Lapa da Universidade Federal de Santa Catarina.

O *Projeto Conexão Escola-Mundo* conta com a participação de muitos colaboradores, dentre eles professores, estudantes da escola, pesquisadores, graduandos, graduados, mestrandos, mestres, doutorandos e doutores, de diversas áreas do conhecimento. Uma parceria firmada entre várias instituições: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Organização Social Civil Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos (IDDH), a Universidade da Região de Joinville (Univille), Universitat de Barcelona (UB)/Espanha e Universidade Roma Tre/Itália. A UFSC participa através do grupo de pesquisa COMUNIC, que traz em sua diversidade, de gênero e áreas do conhecimento o enriquecimento na problematização dos fenômenos estudados.

Esse projeto, que possui o apoio financeiro do Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), está em sua fase final (2018-2021) e teve por objetivo em todo seu curso:

criar e experimentar uma metodologia de intervenção na escola para a formação em direitos humanos dentro da perspectiva da educação hacker.

⁵⁰ O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina. Processo número: 87463118.8.0000.0121

Significa propor a elaboração coletiva de uma prática transformadora com e na escola, cujo foco seja a formação crítica de cidadãos na cultura digital dentro de um novo paradigma para a educação, centrado no diálogo, no acolhimento da diversidade, no encontro respeitoso com o outro, dentro de um ambiente de autoria, colaboração e produção coletiva: um jeito hacker de ser. A intervenção articula reflexão e ação. Acontecerá a partir da experiência prática de uma intervenção ativista para a educação em direitos humanos inspirada na filosofia hacker. Serão criados espaços tecnológicos coletivos inovadores nas escolas participantes e serão oferecidas oficinas práticas de imersão na cultura digital com temas como: cultura hacker, gêneros e diversidade, conhecimento aberto e recursos educacionais abertos, manuseio de dados educacionais, ciência de dados e midiativismo, entre outros. (PRETTO et al, p. 4)

A partir dessa proposta, foram organizados dois contextos empíricos de ação e pesquisa, um é o CA/UFSC, em Florianópolis/SC, e outro no Centro Estadual de Educação Profissional Isaías Alves (ICEIA), em Salvador/BA. Nossa pesquisa restringe-se a atividades desenvolvidas no CA/UFSC.

Em 2020, o CA/UFSC contava com 1.015 estudantes, distribuídos da seguinte forma: anos iniciais (1º a 5º ano) 359 estudantes, anos finais (6º ao 9º ano) 328 estudantes, ensino médio 272 estudantes e educação especial com 56 estudantes⁵¹. O ingresso dos alunos do CA se dá por meio de sorteio público de vagas, de modo que os jovens pesquisados não necessariamente moram próximos da comunidade física em que o colégio está situado.

4.1 METODOLOGIA E OS ENTRELAÇAMENTOS ENTRE O PROJETO CONEXÃO ESCOLA-MUNDO, SEUS SUJEITOS E A NOSSA PESQUISA

A pesquisa tem como metodologia de pesquisa orientadora a Pesquisa-ação participativa, que é a metodologia utilizada no Projeto Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã. A Pesquisa-ação participativa veio ao encontro da busca de uma coerência teórica-metodológica, que antes de tudo, fosse

⁵¹ As informações são do ano de 2020, conforme o relatório disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/222842-colegio-colegio-de-aplicacao-ufsc/sobre>. Acesso em: 12/06/21

também ativista. Isto é, que dialogasse com o que foi proposto, de “criar e a experimentar metodologias transformadoras para a formação cidadã que estabeleçam na escola um novo paradigma” (PRETTO et al, p. 4), enquanto criava ambiências de transformação social de todas as pessoas envolvidas no projeto. As autoras Lapa, Lana e Silva (2019) explicam no artigo *Desafios da pesquisa ativista em educação* o porquê dessa metodologia, se aplicar ao projeto:

É correto afirmar que o termo pesquisa-ação descreve uma ampla gama de abordagens que integram teoria e prática com um objetivo de tratar importantes questões sociais enquanto elas são experimentadas. Tal metodologia centra-se na criação de áreas colaborativas para o desenho, promulgação e avaliação de ações libertadoras através da combinação de ação e reflexão em ciclos ininterruptos de produção coletiva de conhecimento. Por esta razão, para o escopo do Projeto Conexão Escola-Mundo, elegemos a pesquisa-ação como alternativa adequada e destacamos mais alguns princípios: autorreflexão e crítica através de diálogo, colaboração, aprendizagem e ação mútuas. (LAPA; LANNA; SILVA, 2019, p.13)

Coelho (2020), em sua tese de doutorado *Não é mimimi. Proposta de educação intercultural em direitos humanos na cultura digital*, traz uma síntese das premissas teórica-metodológicas, citadas por Lapa, Lana e Silva (2019), que norteiam o projeto:

Compreensão da responsabilidade do pesquisador como um intelectual transformador: alguém que procura ampliar o acesso a vozes dissonantes do mundo, assumindo um papel mediador pela transformação social (SANTOS, 2014). Essa perspectiva deriva de Giroux (1997), com sua compreensão do professor como um agente transformador; Gary Hall, que escreve sobre pesquisadores como intelectuais públicos; e de Nelson Pretto (2016), que defende que os professores são ativistas comunicadores;

Valorização de epistemologias do sul: uma forma de produção de conhecimento que busca a contribuição de espaços e sujeitos situados à margem dos espaços em que tradicionalmente se dá a construção do saber legitimado como científico (SANTOS; MENEZES, 2010). Como defende Canclini (2009), é uma postura adotada pelo pesquisador que, além de buscar representar a voz dos silenciados, busca entender, nomear e estar nos lugares que produzem esse silenciamento;

Quebra da distinção sujeito-objeto: a partir da ideia de Boaventura Santos (1989), de que todo conhecimento é autoconhecimento e de que a produção de conhecimento e seu produto são indissociáveis, compreendemos no Projeto Conexão Escola-Mundo que a pesquisa em educação feita na escola é beneficiada pela aproximação sujeito-objeto, uma vez que os sujeitos da escola têm uma compreensão sensível sobre ela, um olhar único, decorrente da posição que ocupa (FREITAS et al., 2007);

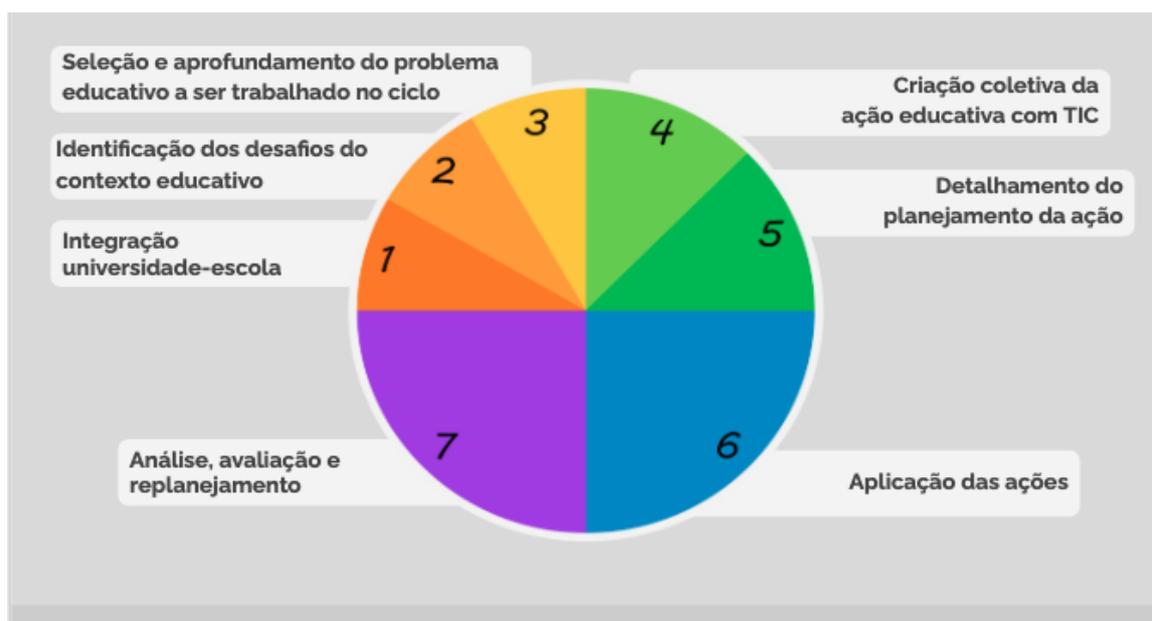
Proximidade universidade-escola: buscamos romper com uma lógica comumente observada de valorização da produção da universidade sobre a escola. Assim, nosso fazer metodológico inclui os professores da escola como pesquisadores centrais no processo da investigação desenvolvida, e não como meros objetos empíricos;

Atuação do professor-pesquisador: as premissas anteriores concretizam o papel do professor da escola como professor-pesquisador, tal qual defende Schön (1995), com o conceito de professor reflexivo, Pedro Demo (1996), que enfatiza o caráter formador da atividade de pesquisa; e Corina Geraldi (1998), que incentiva a pesquisa-ação entre professores. (COELHO, 2020, p. 123-124, grifos da autora)

Ainda, a pesquisa é de *natureza aplicada*, pois pretende gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à investigação de problemas específicos, e sua forma de *abordagem do problema é qualitativa*, devido ao seu caráter descritivo, com enfoque indutivo e de utilização do ambiente natural como fonte direta de dados, sendo a pesquisadora um instrumento fundamental. Com *relação aos procedimentos*, utilizam-se *instrumentos variados* como fontes bibliográficas, base em material elaborado pelas(os) pesquisadoras(es), dados coletados na escola e observações.

No projeto Conexão Escola Mundo, participamos todos da criação de uma metodologia de ação, um desenho de ação-intervenção ativista com a escola, que se configurou nas seguintes etapas representadas na Figura 14.

Figura 14: Gráfico metodologia de ação *Projeto Conexão Escola-mundo/UFSC*



Fonte: Apresentação Seminário de Avaliação Projeto Conexão Escola-Mundo, Salvador 27/09/2019. Produção de Marina Bazzo de Espíndola e Andrea Lapa

A descrição das etapas da ação realizada no contexto do Colégio de Aplicação UFSC foi sintetizada no Relatório Parcial CNPq, 2020 e publicada no artigo de Lapa, Lanna e Silva (2019):

1. **Integração universidade-escola.** Aproximação entre o grupo de pesquisa e os professores da escola para a formação da comunidade de pesquisadores. Introdução às temáticas que envolvem a pesquisa, com a problematização no grupo das articulações entre direitos humanos e a integração das tecnologias na cultura digital.
2. **Identificação de desafios do contexto educativo.** Levantamento das demandas da escola, através de metodologias colaborativas (e.g. “fios soltos”). Criação de mapas conceituais para sistematizar os temas/problemas que foram identificados para cada contexto/turma.
3. **Seleção e aprofundamento do problema educativo a ser trabalhado no ciclo.** A partir da escolha de um desafio/problema da etapa anterior, detalhar e caracterizar o problema educativo através da metodologia denominada “árvore” (aplicada pelo Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos/IDDH, parceiro do projeto), que descreve na copa e raízes possíveis efeitos e causas, respectivamente.
4. **Criação coletiva de projetos de ação.** Elaboração de propostas de intervenção por meio da técnica Table Top Analysis, que requer uma equipe para a solução coletiva de problemas - Método Task Analysis (KIRWAN; AINSWORTH, 2005). A metodologia consiste em uma equipe (em número equitativo e com representação de gênero) de pesquisadores da universidade, professores e estudantes da turma e da escola. Este coletivo parte da proposta inicial do plano de ação do professor, reflete sobre o papel das TIC como problema e como oportunidade para o enfrentamento da questão educativa escolhida, e cria conjuntamente um projeto de intervenção concreto.
5. **Detalhamento do planejamento das ações educativas para a execução do projeto criado na etapa anterior.**
6. **Desenvolvimento das ações na sala de aula.** Um momento que os integrantes do grupo de pesquisa e os professores da escola realizaram as ações planejadas nas etapas anteriores na escola.
7. **Análise, avaliação e replanejamento.** Após a execução do projeto, reflexão e análise da experiência pelo coletivo universidade-escola para iniciar novo ciclo de intervenção.

Esta ação na escola é base para diversas pesquisas, que têm objetos e objetivos particulares, mas que compartilham o mesmo campo empírico. A partir do objetivo deste estudo de **investigar, no ambiente escolar, qual a relação entre os discursos ciberfeministas e as práticas pedagógicas feministas que fomentam o processo de empoderamento das jovens, dentro de uma perspectiva da educação como prática da liberdade**, a nossa pesquisa também se insere neste contexto. O recorte do objeto de nossa investigação nesta dissertação foi feito a partir da nossa participação ativa nas ações da escola durante o período de agosto de 2018 a dezembro de 2019. Assim, recortamos de todo o corpus de dados do Projeto Conexão Escola Mundo a ação que foi realizada no ano de 2019, durante os meses

de março a abril, em uma turma de ensino médio com a professora de sociologia⁵² que é participante do projeto. Escolhemos esta ação específica, por ela vir das demandas das(os) próprias(os) alunas(os) e por trazer para debate muitas das questões que movem a nossa investigação. Detalhamos no Quadro 2 as atividades que foram realizadas nesta ação:

Quadro 2: Síntese das atividades

Data	Participantes	Objetivo	Detalhamento
26/03/2019	Professora de Sociologia e estudantes do ensino médio	Apresentar a ação para as(os) estudantes	Roda de conversa sobre o conceito de mimimi (problematização e dúvidas); Instalação de uma urna para os estudantes depositarem respostas às perguntas: - O que é mimimi para você? (papel amarelo) - O que é mimimi na internet? (papel azul)
02/04/2019	Professora de Sociologia, pesquisadoras, estudantes do ensino médio	Abrir a urna com a turma, categorizar os temas trazidos e elaborar o "Mapa da Empatia" ⁵³	Dividido em dois momentos: Primeiro momento - dinâmicas de categorização e filtragem: agrupar coletivamente os temas que se relacionam e selecionar os mais relevantes para o grupo de alunos. Segundo momento - elaboração do "Mapa da Empatia" (Figura 15), em que os alunas(os) em grupos criam o perfil de quem está no centro da questão abordada.
09/04/2019	Professora de Sociologia, pesquisadoras e estudantes do ensino médio	Socializar com os grupos o "Mapa da Empatia" do seu grupo, por meio da Dinâmica "World Café" ⁵⁴	Socialização dos perfis elaborados pelos grupos em pequenas rodas de conversas. Algumas orientações são passadas para auxiliar os alunos na dinâmica, destacando a importância de todos falem e deem suas opiniões e experiências sobre os assuntos, ao mesmo tempo que quando a(o) colega estiver falando é necessário o respeito pela legitimidade da sua fala, reafirmando que a escuta é tão importante quanto a fala.
09/04/2019	Pesquisadoras e estudantes do ensino	Gravar em vídeo a reflexão, breve, das(os)	Os alunos respondem, individualmente e em uma sala separada, sem a presença da

⁵² Optamos por não divulgar o nome da professora visando respeitar a privacidade das/os estudantes participantes da pesquisa.

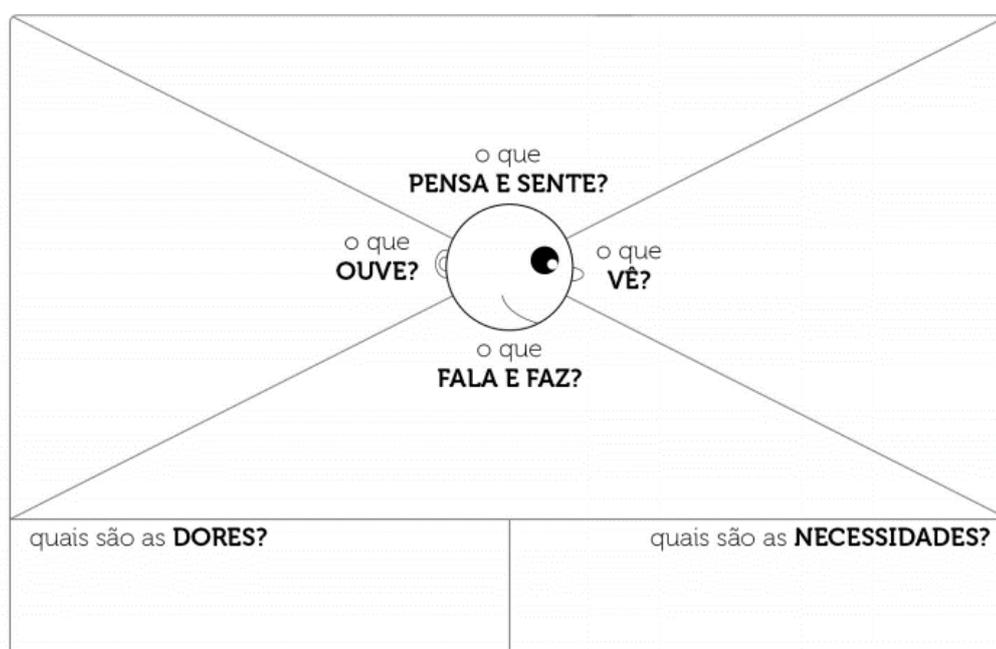
⁵³ O mapa da empatia é uma metodologia que geralmente é utilizada no desenvolvimento de projetos do setor de Inovação, com a finalidade de conhecer o perfil do público e compreender de forma mais assertiva com quem a marca/empresa está conversando.

⁵⁴ O "World café" é uma metodologia, foi proposta por BROWN; ISAACS (2007) e tem como objetivo a gerar e fomentar ideias e diálogos de forma coletiva, sendo muito utilizada em todo o mundo.

	médio	estudantes sobre as atividades propostas ⁵⁵	professora da turma ou de outros colegas, às seguintes perguntas: <ul style="list-style-type: none"> - Você se identificou com algum dos perfis traçados? Qual? - Em quais situações dos mapas, você nunca tinha parado para pensar? - O que ajudou você a pensar nessas situações? - O que pode ser feito a respeito?
--	-------	--	---

Fonte: elaboração da autora

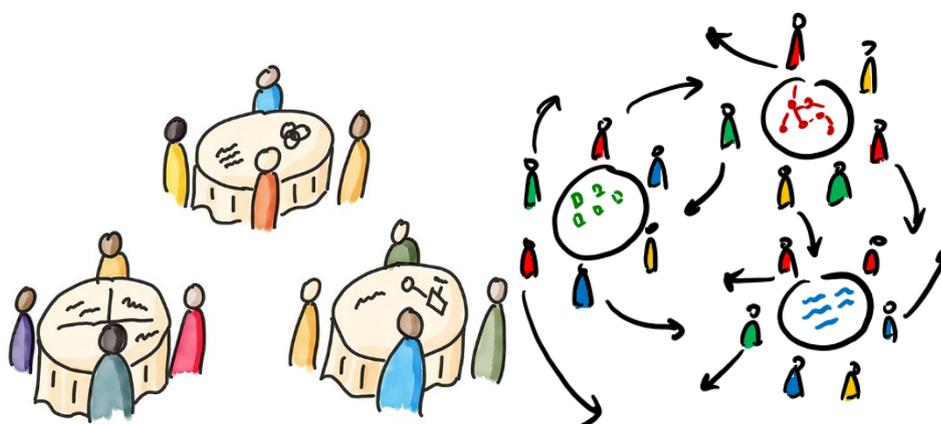
Figura 15: Mapa da empatia



Fonte: elaboração feita pelas(os) pesquisadoras(es), baseado em modelos da internet

⁵⁵ Nos vídeos foram gravadas somente as bocas das(os) estudantes, com intuito de manter o anonimato das(os) mesmas(os) e elas(es) eram informadas(os) disto.

Figura 16: Dinâmica World Café



Fonte: imagens da internet

Para essa investigação, salientamos que de todos os *corpus de dados* coletados e produzidos ao longo do *Projeto Conexão Escola-Mundo*, nos deteremos a utilizar como fonte os documentos descritos abaixo. Os instrumentos e roteiro utilizados nas ações que deram origem aos dados desta pesquisa seguem descritos no Quadro 3:

Quadro 3: Síntese dos instrumentos e fontes de dados

Documento/ Instrumento	Código	Descrição	Produto
Seleção de temas pelas/os estudantes	ST	Registro por meio de gravação em áudio da dinâmica e debate sobre a seleção dos temas que seriam abordados nas próximas etapas, a partir do gravador distribuído na mesa da equipe (grupo meninas).	33 minutos de gravação de áudio; 2 páginas de transcrição realizada pela autora
Elaboração “Mapa da Empatia”	EME	Registro por meio de gravação em áudio da elaboração do “Mapa da empatia” a partir do gravador distribuído na mesa da equipe (grupo do feminismo).	30 minutos de gravação de áudio; 9 páginas de transcrições realizada pela autora
Socialização do “Mapa da Empatia”, dinâmica do “World Café”	WC	Registro por meio da gravação em áudio da socialização do grupo do Feminismo com a turma e do debate gerado sobre o tema.	20 minutos; 3 páginas de transcrições realizada pela autora
Digitação do “Mapa da Empatia”	DME	Digitalização do material produzido pelos estudantes (grupo feminismo) pela equipe do Escola-Mundo	1 página

Gravações em vídeo das(os) bocas dos estudantes	BI	Registros em formato de vídeo da ação a reflexão sobre as atividades propostas	9 vídeos (abordava o mapa da empatia do feminismo) totalizando 18 minutos e 33 segundos; 3 páginas de transcrições realizada pela autora;
---	----	--	---

Fonte: elaboração da autora

Para o tratamento e análise dos dados utilizamos o método da Análise de Conteúdo, que é uma técnica na qual tem como objetivo “assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto” (OLIVEIRA, 2003, p. 6). Para Bardin (2016), trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, e isto incluiria diversos materiais, entre eles textos escritos, imagens, vídeos ou sons. Bardin (2016), traz que o tratamento da informação contida nas mensagens “pode ser uma análise dos “significados” (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos “significantes” (análise lexical, análise dos procedimentos)” (BARDIN, 2016, p. 41).

Na escola contamos com a participação de dez professoras(es)-pesquisadoras(es), uma orientadora educacional (ensino fundamental – anos iniciais) e uma coordenadora de anos finais (6º ao 9º ano), que encararam as oportunidades e os desafios propostos pelo *Projeto Conexão Escola-Mundo*. Entretanto, a sequência didática que deu origem ao *corpus* de dados que analisaremos foi conduzida por uma única professora⁵⁶ que participava do projeto desde o início (este então seria o 2º ciclo de ação para ela) e ministrava a disciplina de Sociologia para o ensino médio. A turma selecionada contava com 26 estudantes, nove meninos e 17 meninas nascidos entre os anos 2001 e 2003. São estas pessoas que configuram os sujeitos de nossa pesquisa.

4.2 INTERCONEXÕES ENTRE PROFESSORA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FEMINISTAS E ESTUDANTES

A partir do segundo momento da sequência didática, pudemos acompanhar, por meio dos dados, a postura com que a professora conduziu a aula e a relação com os alunos. Logo, percebemos que a professora já contava com uma relação de

⁵⁶ Deste momento em diante utilizaremos sempre o termo professora para se referir a professora-pesquisadora que desenvolveu a sequência didática com a turma de ensino médio.

proximidade com as(os) alunos e que esses se sentiam à vontade na sua presença. A turma manifestava constante agitação, até mesmo pela proposta da atividade ser coletiva, entretanto, a professora chamava atenção das(os) alunas(os) quando precisava de silêncio de forma respeitosa e em poucos segundos contava com a ajuda das(os) próprios estudantes para organização da turma.

Constatamos que estavam presentes na sua prática pedagógica importantes premissas, citadas no capítulo anterior, das pedagogias feministas. Relembrando aqui o que destacamos ao final da fundamentação teórica como contribuições da teoria para a nossa análise, são elas: a) um espaço seguro para o debate; b) o incentivo a fala, voz, de todas/os e a importância da escuta (sem hierarquização) para a fomentação do diálogo; c) a importância do lugar de fala, dando ênfase ao *lócus* social; d) microparticipações; e) leitura crítica do contexto que está inserido; f) transformação da leitura crítica em ação.

Compreendemos que as pedagogias feministas não foram as fontes orientadoras na criação das atividades desenvolvidas em sala de aula, mas na prática elas estiveram presentes. Uma influência pode ter sido a ênfase nas pedagogias libertadoras pelo *Projeto Conexão Escola-Mundo*, seja por uma postura prévia da professora que se autodeclarava feminista e que, também, compartilhava das premissas do Projeto. A fala feminista da professora esteve presente, algumas vezes de forma sutil e outras mais ativa, na postura com que ela conduziu as aulas e os debates.

Então, **talvez seja importante discutir para poder desconstruir essa, esse estereótipo acerca do que é uma mulher feminista**, porque eu me considero extremamente feminista e eu não tenho [incompreensível].
(Professora, ST, 02/04/2019)

No momento seguinte à fala, ela deu um exemplo pessoal para ilustrar o que estava explicando sobre as diferentes formas de ser feminista. O ato de compartilhar narrativas pessoais permitiu a criação de elos entre o que foi dito e os conceitos e debates que foram abordados “de modo que a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material” (hooks, 2017, p. 35-36). Ainda, identificamos a criação de um ambiente seguro para o debate, pois os diálogos propostos nunca foram inquisidores, partiram de um convite em forma de “deixas”, perguntas, para a discussão e fomentação da (des)construção coletiva. Inclusive, incentivando-as(os) a

entrarem no debate com a voz presente, mesmo quando eles parecem não querer se envolver em assuntos “polêmicos”. Afirmando que,

É fundamental que vocês expressem a opinião de vocês e mais do que isso, **é fundamental que vocês tenham a coragem de quando vocês perceberem que vocês seriam a única visão de contraponto**, vocês falarem porque essa é a grande [incompreensível] do debate. O pensamento único não leva a lugar nenhum. Leva só a todo mundo pensar e achar que não existe outra saída. (Professora, ST, 02/04/2019)

Nessa fala, identificamos outra premissa das pedagogias feministas que é o exercício de garantir que os sujeitos encontrem a sua própria voz e que todas sejam ouvidas e respeitadas (FREIRE, 2011; hooks, 2017, 2019a, 2019b; RIBEIRO, 2017). Além das narrativas já citadas, a professora manteve o tempo inteiro o diálogo e respeito como orientadores das intervenções das(os) estudantes, acolhendo dentro da sala as multiculturas juvenis sem distinção (LOURO, 1997).

Quando trazemos que a professora criou uma relação de respeito mútuo com os alunos, não estamos afirmando que não havia uma relação de poder estabelecida na sala de aula, mas que essa relação era dialógica. Um exemplo disso foi quando ela se posiciona ao ser questionada por uma aluna sobre a preocupação de que alguns temas poderiam gerar discussões entre a turma e o silenciamento de algum(a) colega por uma questão de opressão.

Pelo que eu entendi a preocupação da [colega], não é com o tema em si, se não como a forma com que as pessoas vão reagir ao discutir o tema. Com relação a isso não se preocupem. Na minha sala de aula, **eu garanto a todos o direito a voz, a liberdade de expressão e pensamento**, desde que não seja ofensivo a nenhum outro colega. Logo, não haverá ofensas. (Professora, ST, 02/04/2019)

A professora não só afirmou a relevância de se respeitar a opinião de todos em um diálogo, ou mesmo num debate, como retomou a importância de garantir um lugar seguro, dentro das possibilidades de uma sala de aula, para que isto ocorresse, encorajando a todos a manifestarem-se e reforçando o valor das microparticipações (BORDENAVE, 1994). Ela deixou claro que as relações hierárquicas, muitas vezes naturalizadas na sociedade, de deslegitimação da voz da mulher em relação a voz do homem não seriam propagadas em sua sala de aula.

Com base nos diálogos da professora com a turma, podemos reconhecer significativas premissas das pedagogias feministas internalizadas nas suas práticas,

que contribuíram para que suas aulas fornecessem ferramentas que poderiam auxiliar o processo de empoderamento dos sujeitos. Destacamos a igualdade com que ela tratou todas(os) as(os) alunas(os) e o espaço seguro que proporcionou para que estas ferramentas pudessem ser testadas e aprimoradas pelas(os) próprias(os) envolvidas(os). Seguindo o proposto por Freire (2011b) que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens [e mulheres] se educam entre si” (FREIRE, 2011b, p.95) dentro das experiências que compartilham com o mundo.

Fechamos esse subcapítulo com a lembrança de hooks (2019a) ao dizer que quando como educadoras(es) necessitamos respeitar a multiculturalidade das(os) nossas(os) alunas(os) para que possamos nos dedicar a “ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora” (hooks, 2019a, p. 63).

4.3 CIBERFEMINISMO E ESCOLA: REFLEXÕES DE ESTUDANTES

Diante do questionamento sobre se há um diálogo ou uma conexão entre os princípios pedagógicos feministas de uma educação como prática para liberdade, os discursos ciberfeministas e os processos de empoderamento das jovens em sala de aula, olhamos para os dados. Para que seja possível debatermos sobre essas questões, relacionamos alguns conceitos chaves da fundamentação teórica, e que foram sendo discutidos no decorrer do texto, aos dados empíricos. Assim, analisamos as narrativas a partir da importância do lugar de fala (RIBEIRO, 2017) para uma leitura crítica do contexto (hooks, 2017, 2019b), onde a relação oprimidos e opressores seja questionada (FREIRE, 2011b), partindo das intersecções de gênero, classe e raça/etnia (AKOTIRENE, 2019) e abrindo espaço para as microparticipações (BORDENAVE, 1994) no intuito de fomentar, auxiliar com ferramentas, o processo de empoderamento (BERTH, 2019).

Sendo que, conforme já citado, na pesquisa observamos um ciclo específico de atividades⁵⁷ de ações, desenvolvidas por uma professora, conforme QUADRO 2,

⁵⁷ Conforme já citamos, nossos dados estão entrelaçados com as ações do Projeto Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã, que parte dos pressupostos da Educação em Direitos Humanos. Então, destacamos que o ciclo de ações aqui priorizados, aconteceram em outras turmas sobre a proposta de outras professoras e estudantes, porém como resultado da atividade inicial trouxeram outros temas que não nos compete analisar no momento, as mesmas não foram contempladas nesta pesquisa.

que se tratou como conteúdo o tema mobilizador dessa dissertação: o feminismo. Isto é, como esclarecemos anteriormente, mesmo não havendo uma reflexão anterior que direcionasse e embasasse essa sequência didática nos princípios das práticas das pedagógicas feministas, eles estavam presentes em todo o processo e partiram do próprio posicionamento da professora em ser feminista e questionar a sociedade patriarcal, as relações de gênero e opressões sexistas.

Queremos destacar que esta pesquisa-ação não se realizou pela organização prévia de uma intervenção na escola que tomou como fundamento elementos do movimento feminista, avaliando o seu desdobramento na prática pedagógica. Antes, ela buscou observar em uma ação na escola (planejada dentro do escopo do Projeto Conexão Escola-Mundo, e, portanto, inspirada na educação em direitos humanos com TIC) para buscar encontrar aproximações possíveis entre escola e ciberfeminismo. Também, e é a parte a que vamos nos dedicar agora, buscou colocar em diálogo, e, assim, em tensão, o confronto de vozes sobre o tema, dadas as circunstâncias apontadas a pouco.

O objetivo definido desta etapa da ação com estudantes⁵⁸ era o de explorar a alteridade entre e com as(os) estudantes, a partir da compreensão inicial do contexto da turma. Dessa forma, professoras(es)-pesquisadoras(es) e pesquisadoras(es)⁵⁹, desenvolveram estratégias que pudessem ser aplicadas em sala de aula priorizando a participação por meio do debate e da voz de todas(os) as(os) alunas(os). A sequência pedagógica iniciou-se com a exploração do conceito de mimimi, recorrentemente utilizado pelas(os) jovens nos diálogos cotidianos. Assim, foi levada para a turma a proposta de discussão: o que é mimimi para você? E o que é mimimi na internet?

Organizamos a análise dos dados em três subcapítulos divididos na ordem cronológica de como aconteceu a sequência de atividades e a partir disso relacionamos aos conceitos abordados na pesquisa.

⁵⁸ Que foram realizados nas etapas 2 e 3 dos procedimentos da intervenção na escola, ver página 89.

⁵⁹ A quarta etapa dos procedimentos da intervenção na escola: Criação coletiva de projetos de ação foi realizada de forma coletiva com todas as professoras(es)-pesquisadoras(es) e pesquisadoras(es), divididos inicialmente em dois grupos, conforme a disponibilidade de horários. Sendo posteriormente essa etapa, cada docente passa a ficar responsável pela aplicação das sequências com a sua turma específica.

No primeiro subcapítulo será apresentado como constituiu-se o início das atividades em sala de aula com as(os) estudantes. No segundo subcapítulo analisaremos como ocorreu a criação do Mapa da Empatia Feminismo, observando a relação entre o discurso patriarcal, machista e sexista das mídias de massas, a formação da identidade dos jovens e as concepções acerca da categoria mulher. No último subcapítulo focaremos na conexão entre a voz das jovens, a onipresença do discurso ciberfeminista em forma de agendamentos e informação e o processo de empoderamento. Ainda, exploraremos de forma transversal as oportunidades e desafios das práticas pedagógicas feministas em sala de aula.

4.3.1 Primeiros debates que desenharam o campo

O caminho que percorremos até a análise dos dados finais resultantes da sequência de ações, se inicia quando a professora, em sala de aula, apresentou a proposta da atividade para as(os) estudantes do ensino médio. Por meio de uma roda de conversa sobre o conceito de mimimi, deixando a mesma aberta para a problematização e dúvidas delas(es). Após a roda de conversa, foram entregues papéis coloridos amarelos e azuis, sendo que os amarelos deveriam ser utilizados para responder, de forma anônima, “O que é mimimi para você?” e os azuis para responder “O que é mimimi na internet?” e depois inseridos em duas urnas criadas pela professora (para mim X na internet).

Quadro 4: O que é mimimi para mim e o que é mimimi na internet?

O que é mimimi para mim? (papéis amarelos)	Qts	O que é mimimi na internet? (papéis azuis)	Qts
Racismo reverso (incluímos na mesma categoria: vitimismo branco)	8	Racismo (incluímos na mesma categoria: cotas, ativismo negro)	13
Dizer que machismo não existe (incluímos na mesma categoria: reclamar do corpo das mulheres - estrias, depilação etc.)	4	Machismo (incluímos na mesma categoria: reclamar do corpo das mulheres - estrias, depilação etc.)	3
Heterofobia	3	Feminismo (incluímos na mesma categoria: direito ao aborto)	18
Machismo reverso	1	Feminicídio	5
Liberalismo	1	LGBTfobia (incluímos na mesma categoria: Homofobia)	8

Chapa livre	1	Bullying	3
Ditadura nunca existiu	1	Depressão	6
Meritocracia	1	Ansiedade	5
Professores reclamarem	3	Baixa autoestima	1
Pessoas reclamarem sem “necessidade”	3	Gordofobia	11
Drama	2	Suicídio	2
Magrofobia	1	Automutilação	4
Veganismo	1	Problemas psicológicos	1
Etiqueta (social)	1	TOC	1
Vitimismo	1	Bipolaridade	1
Fazer piadas pejorativas	1	Veganismo	10
Preconceito linguístico	1	Democracia	2
Comunas da sala reclamam do Bonoro	1	Meritocracia	1
Alimentação saudável	1	Política (incluímos na mesma categoria: Bolsolixo)	2
Alimentação (geral)	2	Ir para escola	1
Não gostar de alguém sem conhecer	1	Movimentos sociais (geral)	1
Estar cansado - sem tempo	1	Preconceito (geral)	2
Não quer fazer algo (incluímos na mesma categoria: algo desnecessário)	3	Preconceito linguístico	2
Nojo de algo	1	Violência Policial	1
Problema de rico (incluímos na mesma categoria: pessoas privilegiadas reclamando de coisas inúteis)	2	Reclamar do comentário alheio	1
---	---	Jovens reclamando da vida	1
---	---	Preconceito contra jogos eletrônicos	2
---	---	Magrofobia	1
---	---	Jovens debatendo assuntos diversos	1

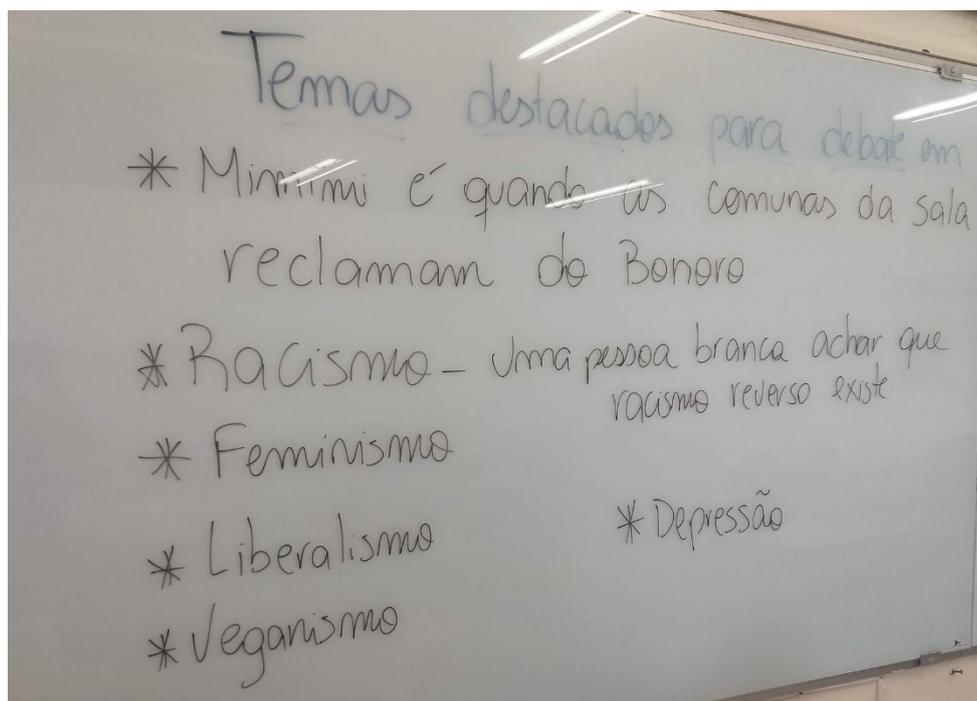
Fonte: tabela elaborada pela autora a partir da transcrição dos papéis com as respostas das(os) estudantes.

Em um segundo momento, foi realizada a abertura da urna e as respostas foram debatidas, categorizadas e avaliadas com as(os) próprias(os) alunas(os) de forma coletiva. O Quadro 3 apresenta uma síntese desta etapa.

Nesse momento, o tema feminismo, o feminicídio e o machismo apareceram com frequência nos papéis, conforme podemos observar no Quadro 3, e assim se pressupõe que estavam entre as pautas de discussão das(os) jovens. Ao olharmos que os temas trazidos pelas(os) estudantes, relacionados a categoria gênero (machismo, feminismo, feminicídio e LGBTfobia) juntamente com a categoria do racismo, observamos que são na sua grande maioria o que elas(es) percebiam que eram mimimi na internet, mas que para eles não eram. A relação desses temas tem extrema relevância para uma educação libertadora, como traz Kohan, ao analisar a obra de Freire, pois eles contribuem para o debate de que só poderemos reconhecer o outro como igual se afirmarmos e respeitarmos o outro como diferente (KOHAN, 2019).

A partir disso, também pudemos observar que as disputas de narrativas *online* dos movimentos sociais, em questão do movimento ciberfeminista, estavam interpelando o cotidiano das(os) jovens com algumas pautas, entre elas as de opressões sobre o corpo, do direito ao aborto e das violências de gênero. Entre os temas que foram suprimidos pela dinâmica de escolha do que era mais significativo pelos grupos pelos debates no coletivo com direito a argumentos prós e contra, ou os que foram combinados por serem parecidos, feminismo permaneceu e foi levado adiante para a próxima etapa da atividade, juntamente com: Comunas da sala [que] reclamam do Bonoro; Racismo ou Racismo Reverso; Liberalismo; Veganismo e Depressão

Figura 17: Seleção de temas para criação do Mapa da Empatia



Fonte: arquivos do Projeto Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã

Na etapa seguinte, após a divisão das(os) alunas(os) por temas de interesse, tivemos a criação dos grupos e a elaboração do Mapa da Empatia (QUADRO 2). Aqui nos deparamos com algo inesperado, até mesmo para a professora, o grupo que escolheu o desenvolvimento do Mapa da Empatia sobre o feminismo foi formado exclusivamente por meninos. O que nos levou a um questionamento: Desenvolver um Mapa da Empatia era uma atividade nova para as(os) estudantes e eles iriam compreender seu processo conforme fossem criando, sendo assim, os meninos escolheram cientes o tema ou escolheram com a intenção de afirmar que feminismo era, sim, mimiimi?

Logo após a explicação da professora sobre a atividade, tivemos a resposta ao questionamento acima, pois nós percebemos que os meninos não estavam cientes de como seria realizada a criação do Mapa da Empatia quando escolherem o tema. Eles iniciaram a atividade discutindo que este não era o lugar de fala deles, porque eram homens e logo, na opinião deles, não poderiam falar sobre feminismo:

Estudante_01: A gente não pode falar isso. Tipo não é nosso lugar de fala.

Estudante_02: **Não é nosso lugar de fala. Eu não sou pelo feminismo e não posso falar sobre.**

Estudante_04: Tu é mulher? Tu sofre pelo feminismo?

Estudante_03: Ah, não tem só mulher que é feminista.

Estudante_04: Sou homem e sou feminista, vai encarar? Mas a gente não tem lugar de fala.
 [chamam a professora]
 Estudante_03: Ô professora, a gente vai deixar o trabalho em branco. Não é nosso lugar de fala.
 Professora: Hã?
 Estudante_01: Não é nosso lugar de fala.
 Professora: Por que não?
 Estudante_01: É feminismo.
 Estudante_02: **A gente é homem.**
 Professora: E?
 Estudante_01: Não tem lugar de fala.
 Estudante_03: Machista professora, machista.
 Professora: **Vocês não podem pensar o que sente ou pensa uma mulher? O que ela ouve? O que ela vê? O que ela fala? Quais seriam as dores delas ou quais seriam as necessidades? É só um trabalho ou exercício de empatia.**
 Estudante_02: Ah é empatia.
 Professora: Vocês têm condições de se colocar no lugar delas.
 (Estudantes; Professora, EME, 02/04/2019)

Nesse momento podemos observar a postura da professora que validou a dúvida dos alunos, mesmo que essa pudesse ser uma tentativa de fuga da atividade, e explicou de forma sucinta o conceito de empatia e a proposta do exercício. Ainda, vale salientar que quando os jovens afirmaram que falar sobre feministas ou mulheres não é o lugar de fala deles, eles estavam equivocados dentro do próprio conceito lugar de fala (RIBEIRO, 2017). Todas(os) temos um lugar de fala, o conceito não aborda o silenciamento, pelo contrário, no entanto precisamos nos localizar quanto de qual lugar falamos (*lócus* social) e a importância de deixarmos isso claro na construção do diálogo. Assim os meninos teriam um lugar de falar como meninos sobre o tema, sem anular ou sobressair o lugar de fala das jovens feministas, que vivem esse lugar e seus desafios. Ao final os jovens compreendem o que deveria ser feito e sem muita resistência, mas com pouca vontade, partem para a construção do mapa.

4.3.1 Diálogo entre meninos e a reprodução do sexismo e do machismo

Trabalhamos ao longo desta dissertação alguns dos pontos fundamentais do porquê ainda é importante discutir sobre o feminismo, destacando principalmente as violências que as mulheres sofrem, que vimos no Capítulo I, simplesmente por serem mulheres. Reflexos, como já supracitado, do sexismo e do sistema patriarcal.

Os dados, resultantes da atividade proposta pela professora, nos mostram que o sexismo está presente no cotidiano escolar e é um fator forte nas narrativas entre os alunos do grupo. Um dos pontos que destacamos no decorrer desta pesquisa, e

que influencia diretamente na manutenção dos padrões e valores sexistas, foi como a mulher é representada pela mídia de massa hegemônica. Lembrando que, uma parte do que compreendemos, enquanto sociedade, sobre o que é “ser mulher”, como é desejável que as mulheres sejam fisicamente ou como as mesmas devem se comportar, vem dos padrões estabelecidos por essas mídias que são amplamente consumidas pelos brasileiros.

Nos diálogos citados abaixo, assim como em toda elaboração da atividade, os estudantes vão desenvolvendo o Mapa da Empatia Feminismo, ou o perfil das feministas, em tom de deboche, zombaria e piadas preconceituosas, gordofóbicas etc. Araujo (2007), trouxe a dificuldade com que a sociedade tem de enxergar que os problemas enfrentados pelas mulheres são problemas da democracia e que há uma tendência de classificar esses problemas como simplesmente questões de mulheres ou ainda que elas reivindicam privilégios. Também conseguimos observar, pelo áudio gravado, que em virtude do baixo compromisso com a atividade eles se perdiam em conversas paralelas, o que dificultou inclusive a identificação do que estavam falando e de quem estava falando. Constantemente pediam ajuda as colegas da turma, que na maioria das vezes ignoravam o chamado deles.

O primeiro ponto que destacamos se refere à banalidade com que parte do grupo de estudantes tratou a realidade cruel da violência física contra a mulher. Observamos também que em nenhum momento, os demais participantes do grupo questionaram as falas ou problematizaram o que foi dito. Inclusive conforme a elaboração do Mapa foi ocorrendo, um dos jovens que mais propagou os discursos machistas comentou que ele estava ficando “pesado” nas falas e foi lembrado por outro colega que tudo estava sendo gravado:

Estudante_01: O que a gente vê ou o que elas veem?

Estudante_02: O que elas.

Estudante_03: **Elas veem homens batem nelas.**

Estudante_01: Elas veem o quê?

Estudante_04: **Elas veem nada, que elas estão tudo com o olho todo roxo.**

[...]

Estudante_04: **O que pensa e sente? Não ligo.** [risada]

Estudante_01: Tá o que fala?

Estudante_04: **Nada, porque tá com a boca toda estourada de porrada.** Pesado. Tô ficando pesado. [risada] O que é isso cara? [se referindo ao que estava escrito no Mapa da Empatia]

Estudante_01: O que faz?
 Estudante_02: Manifestação.
 Estudante_01: Além disso?
 Estudante_02: Luta por seus direitos.
 Estudante_03: Transa com outras meninas. Pode bota, pode bota, pode bota: transa com outras meninas.
 Estudante_04: Bota as tetas de fora e escrevem: Meu corpo, minhas regras. [em tom de deboche]
 Estudante_01: Cara, tu sabe que os professores vão escutar tudo depois né?
 (Estudantes, EME, 02/04/2019)

O motivo que fez com que parte do grupo se mantivesse em silêncio e aleatórios perante aquelas falas pode ser diverso, contudo, isso nos acende um alerta sobre a relação destes discursos e a naturalização com que a violência contra a mulher é vista no Brasil. Tiburi (2018) vai comentar que muito se fala sobre os dados da violência física contra a mulher nos meios de comunicação, mas poucos associam essa violência ao resultado de uma sociedade machista, que inocenta ou tenta entender o agressor e culpabiliza a vítima, chegando a questionar se a denúncia procede, mesmo quando há provas. Essa questão é tão disseminada no senso comum, que aparecem nos dados, quando em outro momento dois alunos questionaram a veracidade das denúncias de violências físicas contra as mulheres, ao dizer que

Estudante_02: Elas veem homens batendo em mulher.
 Estudante_04: **Eu não vejo homem batendo em mulher. Tu já viu?**
 Estudante_01: Será que é o que a sociedade vê ou o quê?
 Estudante_03: **Eu já vi mulher batendo em homem.** A [colega] me bate sempre. O [Estudante_03], você bate na [namorada] ou ela que bate em você?
 Estudante_02: Ninguém bate em ninguém cara!
 Estudante_03: Ah!
 (Estudantes, EME, 02/04/2019)

Juntamente a essas falas, podemos destacar também as inúmeras reproduções de estereótipos machistas utilizados pelo grupo na criação de todo o Mapa da Empatia. Mesmo que estes tenham sido utilizados, ou até não utilizados e ficado apenas na conversa, para responder o que estava sendo proposto, pela forma com que dialogavam é possível perceber que fazem parte do contexto deles e que já estão internalizadas e naturalizadas. Entre estas, destacamos uma parte do diálogo que se referiu a reposta para que ouve uma feminista:

Estudante_01: Tá o que ouve?
 Estudante_02: Vai lavar louça.

Estudante_03: Vai lavar louça.

Estudante_04: Vai lavar louça.

Estudante_03: Essa aqui é que a mais vai ocupar espaço do que tudo.

Estudante_02: O [Estudante_04] é bom nisso, manda. Manda.

Estudante_04: Manda. Como que tu quer. Como que tu quer? Ahh vai lavar louça. [falando com voz de deboche]

Estudante_02: **Vai lavar louça, bota essa ai. É uma clássica.**

Estudante_04: Não tem uma pia cheia de louça para lavar não?

Estudante_03: Falta de rola.

Estudante_04: Falta de rola. Ô, minha mãe diz assim **“essas meninas aí saem na noite de shortinho porque não tem uma pia cheia de louça para lavar.”** [risada do grupo] Ela manda essa direto. Enquanto eu tô lá jogando meu freefire [jogo eletrônico/videogame] no quarto, ela fica.

(Estudantes, EME, 02/04/2019)

No diálogo citado acima, vemos que todos os meninos do grupo afirmaram que as feministas ouvem “*vai lavar louça*”, sem em nenhum momento problematizarem o porquê elas deveriam ir lavar a louça ou ainda o que isso teria a ver com o fato delas serem feministas. Quando o Estudante_02 disse que essa expressão seria “*clássica*”, observamos que a naturalização de que as mulheres são as únicas responsáveis pela limpeza e organização da casa ainda permanece enraizado na estrutura da nossa sociedade sexista. Juntamente a isso, temos a concepção propagada de que as feministas são mulheres “desocupadas” ou com “tempo livre”. Esse discurso pode ter várias origens, entre elas a questão histórica, já trazida aqui, de que no início das primeiras manifestações da luta feminista, as mulheres brancas de classes mais altas reivindicavam o direito de poder trabalhar fora de casa, enquanto as mulheres negras e pobres trabalhavam desde a infância, exercendo tarefas domésticas como “lavar a louça”, para, na maioria das vezes, essas mesmas mulheres brancas e isso era ignorado no discurso unificado feminista da época (RIBEIRO, 2017).

Destacamos que essa mesma analogia pode ser aplicada hoje ainda, quando vemos uma luta feminista que ignora as intersecções e que por esse motivo continua servindo de argumento para deslegitimar o movimento. E não despreziosamente, o feminismo que ganhou maior espaço na mídia de massa hegemônica, principalmente até a disseminação do ciberfeminismo, foi pautado pela voz de mulheres brancas de classe média, que no senso comum, “não tem uma pia cheia de louça para lavar”, reforçando também esse estereótipo e a falta de representatividade do movimento entre as mulheres negras e periféricas.

Outro ponto que se sobressai no áudio é que o Estudante_04 era solicitado pelos colegas constantemente para dar declarações machistas, dando a entender, em diversos momentos, que este era o perfil com o qual ele se identificava e assumia perante a turma. O Estudante_03 em outro momento comenta, que o grupo estava com dificuldade de fazer o exercício de empatia proposto porque a “[...] gente não consegue. A gente é muito machista” (Estudante, EME, 02/04/2019). Utilizando o discurso de ser machista para se manter isento do debate, reforçando que o feminismo não é lugar de fala deles. Louro (2010, p. 6) vai afirmar que se reconhecer “numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência”.

Ainda, percebemos atravessamentos, a todo momento na conversa do grupo, que pautam os estereótipos de lugar de mulher, objetificação, hipersensualização e controle do corpo das jovens, além de a hierarquização do sujeito homem em referência ao *outro* (BEAUVOIR, 1949). Podemos observar que isso aconteceu quando o Estudante_04 justificou sua fala, dando o exemplo do discurso machista da sua mãe. A fala da mãe do menino, que não é de forma alguma um exemplo isolado, pelo contrário, é debatida por muitas autoras que defendem a necessidade de uma educação feminista que inicie fomentando a leitura crítica da sociedade para todos os sujeitos e afirmam que muitas mulheres são propagadoras e reprodutoras de machismos em seus cotidianos (hooks, 2019a; TIBURI, 2018), por não (re)conhecer o lugar de fala da mulher (RIBEIRO, 2017) e nem as desigualdade interseccionais deste lugar (AKOTIRENE, 2019).

Outros exemplos de expressões machistas trazidos pelos meninos é de que as feministas odiavam os homens, que queriam “matar todos os homens” ou, como eles trouxeram também, que desejam a “morte ao pênis” ou ainda que eram todas lésbicas (e por isso odiavam os homens), “peludas” e “gordas” (Estudantes, EME, 02/04/2019). Os discursos de que o movimento feminista seria anti-homem, anti- vaidade etc., foram sendo difundidos por muitos anos pela mídia de massa hegemônica na tentativa de enfraquecer o movimento e diminuir a adesão da população.

Ainda encontramos falas que inferiorizam as mulheres em nível cognitivo e reforçam a superioridade masculina, entre estas, destacamos “tem até mulher que é competente”, frase dita em resposta a fala do colega que dizia que as mulheres eram subestimadas por serem mulheres, e no momento em que um dos estudantes disse que “era mais fácil falar o que não faz né? Faculdade” (Estudantes, EME, 02/04/2019),

em resposta ao que as feministas fazem. Trazendo para a discussão os argumentos sexistas do século passado de que o sexo biológico interferiria na capacidade intelectual da mulher e que isso por si só já a coloca em outro lugar. Pois, como um dos integrantes do grupo disse “eu não gosto de igualdade”, referindo-se que ele não acha que deveria haver igualdade e outro argumenta mais adiante, quase no fim da atividade, contradizendo o colega, de que para as feministas tudo é desigualdade e que não é como ele vê. O que nos permite interpretar a partir dos dados que reclamar das desigualdades sexistas ou exigir igualdade são mimimi para parte do grupo.

Estudante_02: O que vê, desigualdade. O que ouve, desigualdade. O que pensa, desigualdade. Tudo é desigualdade.

Estudante_03: O Estudante_02 odeia feminista.

Estudante_01: Quando o Estudante_02 tá com [namorada] ele é o cara mais feminista que tem. Mais, mais, mais. Ele sai de perto, ele já começa a falar: Sou homem sou feminista vai encarar!

(Estudantes, EME, 02/04/2019)

Os Estudantes 03 e principalmente o Estudante_04 falaram com frequência a frase: “Sou homem sou feminista vai encarar!”, sempre em tom de desdém e confronto. Essa frase foi muito disseminada, em formato de meme, pelas redes sociais e tinha origem na foto de um jovem que a escreveu com tinta em seu peito. Demonstrando que o atravessamento e a onipresença das redes sociais digitais, e das próprias TIC, fazem parte da construção ativa da identidade dos sujeitos e na reprodução de seus discursos, independente do teor destes (LEMOS, 2005; CASTELLS, 2013). Assim, identificamos que os estereótipos machistas reproduzidos pelos meninos não se trata de falas isoladas ou que caracterizem apenas aquele grupo de alunos, e sim estratégias patriarcais difundidas pelas mídias de massa hegemônicas para deslegitimar as lutas feministas e incorporadas por inúmeros agentes sociais. Percebemos isso, baseadas em nossos estudos, como uma estratégia de poder, visto que os princípios feministas de liberdade, justiça e democracia não dialogam com as relações de opressões estabelecidas pelo Estado. Logo, essas falas contextualizam alguns os desafios do movimento feminista e da teoria feminista em procurar caminhos de forma transversal para desenvolver uma educação feminista dentro das premissas da EDH que vise dar espaço para práticas pedagógicas feministas.

Para finalizar essa primeira etapa de análise, trazemos o resultado final da etapa de elaboração do Mapa da Empatia. Nesse resultado, observamos que entre

piadas e reproduções sexistas e machistas, os meninos conseguiram finalizar a atividade proposta, ainda que a nível de senso comum e com a ajuda de pesquisas na internet. O Quadro 5 mostra a síntese do que este grupo de meninos escreveu no Mapa da Empatia sobre o feminismo.

Na sequência didática criada para propiciar o debate entre os diferentes em um exercício de empatia observamos que os/as jovens lançaram mão rapidamente da estratégia da segregação (ou fuga do confronto). O resultado foi o reforço de opiniões pré-concebidas e não o debate da diferença que se intencionava a partir do (re)conhecimento do outro, suas dores e dilemas. Nesse contexto, permanecemos no lugar de identificar algumas formas de opressão reproduzidas pela mídia hegemônica e já denunciadas pelo ciberfeminismo. Isto é, a proposta da dinâmica do Mapa da Empatia, que espelhava princípios da pedagogia feminista, ainda foi insuficiente para encorajar as jovens meninas a travarem este debate com o grupo machista que dominou o espaço de discurso e as narrativas sobre o tema. Mesmo quando disseram não ser o seu lugar de discurso, de fato o fizeram após ocupar o lugar e inviabilizar a visibilização desta voz, feminista, evidentemente silenciada nesse contexto.

Quadro 5: Mapa da Empatia Feminismo - Elaboração meninos

O que pensa e sente?	O que vê?	O que fala e faz?	O que ouve?
Mundo injusto	desigualdade de gênero,	igualdade já;	vai lavar louça;
Homens são privilegiados	feminicídio (violência contra a mulher)	meu corpo minhas regras;	falta de rola;
	sociedade patriarcal	manifestações;	não tem criança para cuidar;
	mundo machista.	lutam por seus direitos	tudo peluda;
		se impõem contra pessoas e ações machistas	
Quais são as dores?		Quais são as necessidades?	
dores físicas (violência doméstica, assédio)	são subestimadas,	igualdade de gênero: salarial e política	

falta de igualdade,	violência sexual		
---------------------	------------------	--	--

Fonte: elaborado pela autora, com base nas informações do mapa físico

4.3.2 Conexões entre o ciberfeminismo, o processo de empoderamento - das - jovens e a escola

Conforme a dinâmica do World Café⁶⁰ ocorreu, o mapa foi se modificando, ganhando as vozes das meninas e se tornando mais plural. Pois a percepção de concentração de formas de pensamento dada na primeira etapa da sequência didática ganhou uma nova dimensão com a incorporação da dinâmica do World Café e a circulação obrigatória de pessoas pelos grupos. A convivência com um grupo maior para apresentar o que foi realizado até então e a possibilidade de intervenção favoreceu a compreensão do Mapa como obra aberta, inacabada, e a “quebra” dos grupinhos fechados propiciou uma abertura maior à diversidade de opiniões e, a reflexão.

A pluralidade se deu a inserção das vozes das meninas⁶¹ que comentaram e inseriram os tópicos que sentiram falta, reivindicando o lugar de fala delas como mulheres e algumas o lugar de fala de jovens feministas, conforme veremos logo mais. Diante da intervenção de algumas meninas no Mapa, percebemos que há uma leitura crítica do contexto em que elas, como jovens mulheres, estão inseridas, pois em suas falas elas deram maior ênfase no que sentem, inserindo assédio, relacionamento abusivo, violência psicológica, cultura do estupro. Ainda, comentam que sentem medo, medo de serem vítimas de estupro, sentem falta de empatia, entre outras dores. Trazem para pauta as discussões que percebemos estarem vinculadas com os debates ciberfeministas, entre estas, os relacionamentos abusivos e as outras formas de violência para além da violência sexual e física. Inclusive, fazem referência ao ciberfeminismo, ao escreverem que feministas fazem "militância na internet", nos

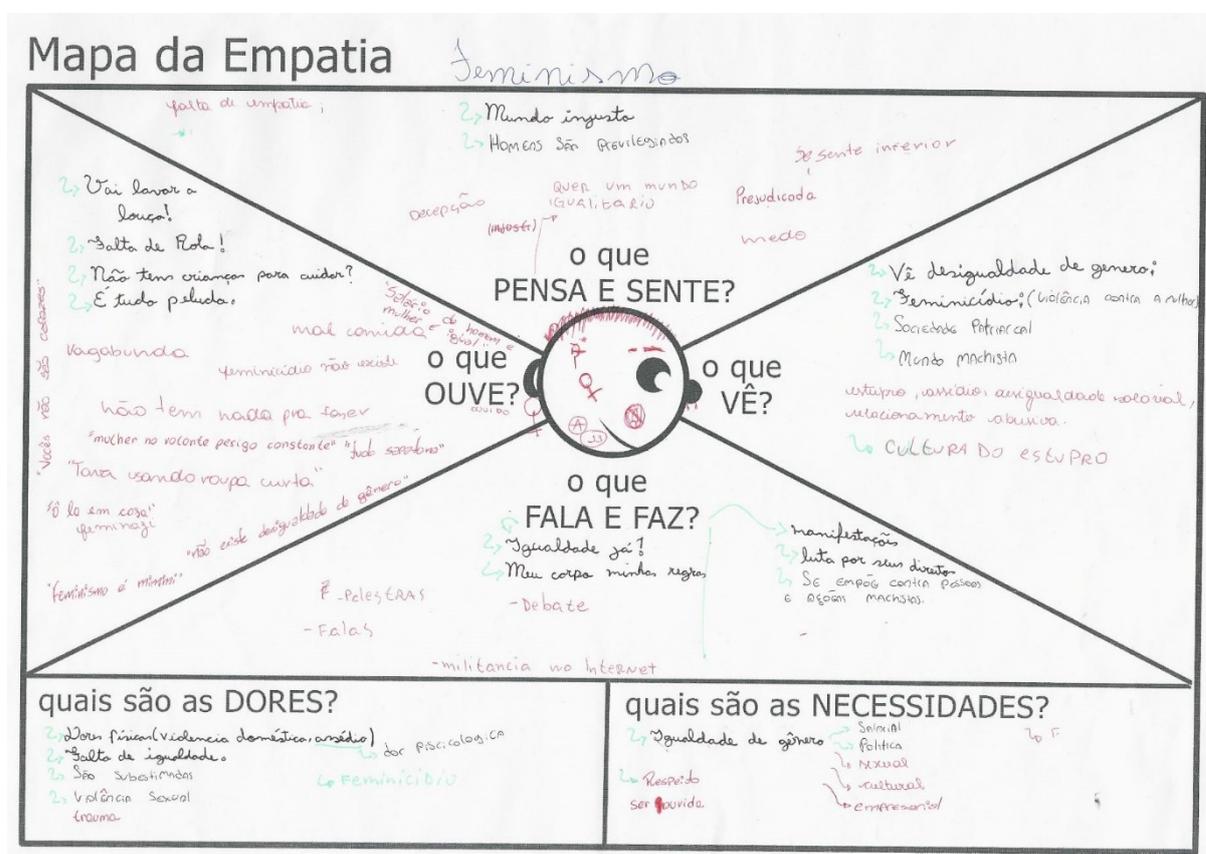
⁶⁰ A proposta consistia que os grupos escolhessem um anfitrião entre eles, uma pessoa que ficaria responsável por apresentar o Mapa da Empatia elaborado pelo grupo para os demais colegas. Os colegas, em pequenos grupos que se revezavam a cada rodada, teriam a possibilidade de interagir com o tema, debater os pontos de vista e colocar as suas contribuições no próprio mapa. Todos os alunos passariam por todos os grupos e os anfitriões poderiam ser trocados por outro integrante do mesmo grupo a cada rodada.

⁶¹ Não é possível identificar a quantidade de meninas contribuíram na atividade, pois existem muitos diálogos ocorrendo ao mesmo tempo, falas entrecortadas e inaudíveis.

permitindo fazer a interpretação de que este já era um tema recorrente e que fazia parte do cotidiano da maioria.

Contudo, percebemos que as jovens não se sentem muito interessadas em debater esse assunto, interagem com o Mapa de forma coletiva entre elas, mas rapidamente, sem muito aprofundamento e logo se concentram em assuntos paralelos à atividade. Pela rapidez com que descobrem o que está faltando para elas no Mapa da Empatia do Feminismo, nos instiga a pensar que é um assunto que elas enxergavam como óbvio.

Figura 18: Mapa da Empatia final - elaborado coletivamente



Fonte: material produzido pelos estudantes do ensino médio

Tentando desvendar os elos entre o processo de criação do perfil das feministas e os discursos que se mantiveram machistas por toda atividade e o pouco interesse das jovens em debater o tema, chegamos na última etapa desta sequência de atividades: gravação dos vídeos individuais das(os) jovens (sequência completa no Quadro 1). Em uma sala separada, um por um dos/as estudantes responderam de forma anônima e individual às seguintes perguntas:

- Você se identificou com algum dos perfis traçados? Qual?
- Em quais situações dos mapas, você nunca tinha parado para pensar?
- O que ajudou você a pensar nessas situações?
- O que pode ser feito a respeito?

Dos 26 vídeos, nove foram selecionados por abordarem o perfil do feminista, isso quer dizer que um pouco mais de $\frac{1}{3}$ da turma se identificou com o Mapa da Empatia Feminismo. Outro dado relevante, mas já esperado quando falamos de feminismo, é que destes nove, a maioria, seis, são vozes de meninas. A análise dos vídeos insere novos componentes, para refletirmos, que até agora não haviam aparecido.

Pesquisadora: Qual perfil [dos mapas da empatia] você se identificou mais e por quê?

EstudanteMenina_02: **Feminismo, porque eu acho importante a gente debater sobre isso ainda no colégio e porque ainda apresenta muito [comportamento machista] dentro**, tipo, da educação física, dentro das aulas, recreio, no dia a dia. **Coisas que acontecem que eu acho que as mulheres precisam expor mais.**

(Estudante, BI, 09/04/2019)

Nesse primeiro relato, a EstudanteMenina_02, vai trazer um dos pontos fundamentais nesse trabalho que é a importância da voz das mulheres (hooks, 2019a) como estratégia de rompimento dos discursos hegemônicos patriarcais. Além de que por meio da voz é possível se estabelecer diálogos que fortalecem a sororidade entre as mulheres e questionam as bases do sexismo. Outro ponto trazido pela estudante é a relevância de se criar espaços e práticas pedagógicas feministas (SARDENBERG, 2011) que sejam também decoloniais (MATOS, 2018) em que se problematizam os padrões socialmente construídos, o senso comum e opressões por meio do diálogo e da leitura crítica (LOURO, 1997).

Pesquisadora: Qual perfil [dos mapas da empatia] você se identificou mais e por quê?

EstudanteMenina_01: Eu me identifico mais com o *Feminismo*, porque **eu sou mulher e eu, assim, eu acho que tem muita desigualdade**, sabe? Então, eu assim não luto, porque eu não participo de nenhum movimento, mas eu meio que apego essa parte de **aderir para minha vida, os ideais do feminismo**. Não sou extremista nem nada, mais.

(Estudante, BI, 09/04/2019)

Neste outro relato, percebemos que a EstudanteMenina_01 não teve dificuldades em explicar de forma simples e objetiva o porquê se identificava com o perfil do Feminismo. Contudo, ela sentiu a necessidade de reiterar que se identificava com o movimento, mas não atuava de forma militante ou que não lutava, porque não participava de nenhum movimento específico. Porém, no nosso entendimento, a partir dos estudos feministas, fazer uma leitura crítica da sociedade e romper com os padrões sexistas no seu próprio cotidiano já é uma forma de luta.

Assumir esse lugar de construir novas formas de ser e existir que não sejam baseadas nas relações sexistas também é uma forma de lutar. Hooks vai lembrar que não é necessário aderir a nenhuma organização, pois podemos “trabalhar em nome do feminismo do lugar onde estamos. Podemos começar a fazer o trabalho pelo feminismo em casa, exatamente onde moramos, educando a nós mesmos e as pessoas que amamos” (hooks, 2019, p.165). Algumas feministas irão tratar deste assunto como o trabalho de base para a construção de um processo de empoderamento individual, que é fundamental no primeiro momento, para após se criar um processo de empoderamento em massa.

Pesquisadora: Qual perfil [dos mapas da empatia] você se identificou mais? Por quê?

EstudanteMenina_05: Acho que, as *Comunas que reclamam do Bonoro e sobre o Feminismo*. **Porque eu sou mulheres, então o feminismo é algo feito por mulheres para mulheres e eu apoio** isso e eu não sou comunista, mas eu sou mais de esquerda e eu também não, eu, critico o governo atual no Brasil hoje, então na sala e tal, nos debates que tem, então eu me encaixo nesse grupo.

(Estudante, BI, 09/04/2019)

Pesquisadora: Qual perfil [dos mapas da empatia] você se identificou mais e por quê?

EstudanteMenina_04: É, só pode ser um? Eu me identifiquei com o perfil das *Comunas contra o Bonoro e sobre Feminismo*, porque, é, eu defendo muito, **é, o feminismo, eu acho que é um movimento muito importante, acho que é atualmente ele tá ganhando cada vez mais força e espero que continue assim, é, eu acho que ele é muito importante, tipo, para todas as estruturas da sociedade**. É, e sobre as *Comunas que reclamam do Bonoro*, é, como eu posso coloca? Eu tenho que pensa um pouquinho, então não tem problema? É, é que tipo eu torço contra o governo Bolsonaro e eu acho que tipo, todas as ideias que, tipo, ele, os ideais que ele fala, que ele propaga por aí são todos doentios e é racistas, é homofóbicos, misóginos, enfim. Eu sou muito contra isso e eu espero que, é, isso acabe tipo, o governo dele acabe, assim, o mais rápido possível, porque eu acho que ele acrescenta nada bom assim para a sociedade brasileira que é tão tipo, que sempre foi

muito racista, mas agora parece tipo, que cada vez mais **com os discursos dele tão ficando, tão ficando piores e mais racistas e homofóbicos e machistas.**

(Estudante, BI, 09/04/2019)

Na passagem acima, ambas estudantes fazem a ponte entre o Feminismo e o cenário Político do Brasil no momento. Reforçando, a essência de que o feminismo é um movimento político, que não tem como separar as duas esferas. Aqui vale retomar que o discurso vigente do governo atual é antifeminista, conservador e muitas vezes misógino. Inclusive no momento da sua campanha, em 2018, houve um forte movimento ciberfeminista, que contou com a adesão de muitas jovens, na campanha #ELENÃO e transbordou para as ruas em forma de marcha/protesto contando com milhares de participantes. Foi criado um discurso antifeminista que as feministas, por serem contra o governo, são automaticamente comunistas. O que obviamente não é verdade pensando na multiplicidade das inúmeras vertentes ideológicas que o movimento tem. Contudo essa ideia ganhou muitos adeptos e foi sendo reforçada pelo discurso de ódio e pelas *fake news*, criando mais polaridade política na sociedade.

Esses depoimentos contextualizaram o que Castells (2013) observou em suas pesquisas, sobre a indissociável relação entre as redes sociais digitais, as experiências das(os) jovens com os movimentos sociais em forma dos discursos compartilhados e o próprio cotidiano. Essa questão também se comprovou no debate em sala de aula, desde a escolha dos temas problematizadores até as associações feitas por elas(es) com suas experiências pessoais, conforme mostramos nos depoimentos acima.

Na fala EstudanteMenina_04 retomamos a menção ao discurso de ódio e a polarização que é um dos problemas que enfrentamos na internet. A jovem ainda trouxe a concepção de que o feminismo que ela defende é o interseccional, que não olha apenas para a categoria de gênero, mas traz junto a importância de se romper com todas as formas de opressão e subjugos diversos (TIBURI, 2018). Em conexão com a fala dela, temos o compartilhamento de outra jovem:

Pesquisadora: Qual perfil [dos mapas da empatia] você se identificou mais? Por quê?

EstudanteMenina_05: Eu me identifiquei mais com as *Comuna da sala que reclama do Bonoro*, principalmente porque eu sei que aquilo foi direcionado a mim, se não só a mim, mas, né. E o perfil do **Feminismo**, porque, não sei,

eu acho que, de reclamar da sala eu sou, eu fico, **eu sou uma pessoa que reclama na sala sobre esses temas, porque eu acho que, sei lá fico as pessoas ficam tentando criar caso sobre isso, eu não vou ficar quieta sobre um assunto que eu não concordo e tipo tá sendo preconceituoso e machista.**

Pesquisadora: Quais situações dos mapas [da empatia] você nunca tinha parado para pensar?

EstudanteMenina_05: É [pausa pensando] Não parado para pensar, é, mas sobre o Racismo. É, quem fez, quem tava debatendo sobre o tema, eram garotas racistas, é não, eram garotas negras. Então **elas colocaram realmente o sentimento delas e elas falaram sobre a sexualização da mulher negra.** Eu já tinha pensado sobre isso, mas vê uma mulher negra falando sobre isso, achei bem pesado assim.

Pesquisadora: O que ajudou você a pensar sobre essa situação?

EstudanteMenina_05: Elas falarem sobre o tema, tipo, a forma como é dele, na hora a gente tava debatendo sobre isso, **sobre como tipo os filmes, nas novelas, nas propagandas, sempre que aparece uma mulher negra, ela tá sempre tipo super sexualizada, sempre mostra ela com uma silhueta bem predominante,** então é isso.

Pesquisadora: E o que pode ser feito a respeito?

EstudanteMenina_05: Para com isso, sabe, tipo, **ter consciência que uma mulher não é, não serve para ser um objeto sexual pró-homem e muito menos assim, tipo, tem essa questão tipo racial sabe, tipo, ficar diferenciando, sei lá, que uma mulher branca não é tão sexualizada quando apareceu.**

(Estudante, BI, 09/04/2019)

Pela voz da EstudanteMenina_05 compreendemos que essa experiência de empatia e até mesmo de dororidade (MATOS, 2018) só foi possível pela escolha da proposta pedagógica em união com a postura da professora, que no início da atividade reforçou que ela garantiria que a voz de todos seria ouvida e respeitada preparando assim o campo necessário. A jovem percebe por meio de consciência crítica (SARDENBERG, 2011) que a interseccionalidade de gênero e raça influencia diretamente nas experiências sociais individuais e coletivas que uma pessoa poderá ter.

Vemos pelos relatos que a experiência de algumas jovens com a atividade proposta foi muito diferente da dos meninos que elaboraram o perfil do Feminismo. Contudo, lembramos que uma das premissas das pedagogias feministas se encontram no processo, pois não há como avaliar os resultados a curto prazo, mesmo se estes existirem. Entretanto, a narrativa a seguir, juntamente com as citadas neste subcapítulo, nos dão alguns indícios de que os princípios reflexivos foram alcançados,

Pesquisadora: Quais situações dos mapas [da empatia] você nunca tinha parado para pensar?

EstudanteMenino_03: Tipo, eu fui responsável pelo de **Feminismo** e o nosso grupo foi um dos que mais teve adições dos outros grupos, **então teve muita coisa que a gente não conseguiu tipo pensar, a gente não se colocou, se viu desse jeito**. Se tu olhar no nosso mapa, tem principalmente na parte do que ouve, tem muita coisa que a gente acabou não botando, principalmente **porque como homem eu nunca fui tipo atacado pelo fato de ser uma mulher feminista, então eu nunca tinha parado para pensar nisso**.

Pesquisadora: O que ajudou você a pensar sobre essa situação? P: O que ajudou você a pensar sobre essa situação?

EstudanteMenino_03: A gente sento em grupo e começou a falar, o que cada um sabia e a gente também perguntou para as gurias que tava perto e a gente foi discutindo para escrever o que tava pedindo.

Pesquisadora: E o que pode ser feito a respeito?

EstudanteMenino_03: Pelo que a gente viu, aprendeu ali, o que pode fazer é, é pegar **respeito por essas pessoas** e tipo quem praticar atos preconceituosos teria que ser, a gente teria que tipo pegar a pessoa e falar que ta errado e tentar ajudar.

(Estudante, BI, 09/04/2019)

A fala do EstudanteMenino_03 pode ser considerada um promissor passo para a transformação da consciência e o rompimento de padrões que partem da leitura crítica. Pois, se por um lado observamos que na elaboração do Mapa pelo grupo, os estudantes que mais falaram não pareciam estar comprometidos com a atividade, por outro a sequência didática permitiu tempo e espaços para que outros atores se envolvessem e que os saberes, que partem das experiências, fossem compartilhados por meio da participação. A participação envolve a escuta ativa como parte essencial de um diálogo (BORDENAVE, 1994), que visa a construção coletiva da transformação dos sujeitos (BERTH, 2019). Estes são passos fundamentais para um processo de empoderamento. Ainda, observamos que o jovem estava tentando formular uma conexão da relevância da atividade em confronto com a sua concepção de leitura acerca das lutas feministas até então. Esse passo inicial se faz extremamente necessário e é fértil na desconstrução dos estereótipos do que é “ser feminista” e na construção de que o feminismo é um movimento que quer libertar a todos das amarras e opressões sexistas. Muitas feministas vão trazer a importância de se ter homens como aliados na luta e agentes ativos na construção de uma nova identidade social, antissexista, que tenha como pressuposto o direito de ser e existir na diferença das subjetividades, mas na igualdade de direitos e oportunidades.

Nos demais vídeos encontramos as(os) jovens falando de forma rápida que se identificaram com o perfil do feminismo e o porquê disto:

EstudanteMenina_03: Acho que o *Feminismo e o Comunas que reclamam do Bonoro*, **porque das coisas que botaram, tipo, que a gente escutava, que as pessoas escutavam, eu já escutei bastante sabe**, essas coisas.
(Estudante, BI, 09/04/2019)

EstudanteMenino_01: Se identifiquei mais com o Feminismo, **porque eu enfrento tanto o feminismo quanto o universo sendo machismo em casa**. Então, na minha vida, de todos os perfis que tava lá, é o que eu mais me identifiquei.
(Estudante, BI, 09/04/2019)

EstudanteMenino_02: É feminista, **por causa que minha mãe sempre foi uma lutadora dos direitos femininos**.
(Estudante, BI, 09/04/2019)

Contudo, mesmo de forma rápida percebemos que algumas questões, já mencionadas, se repetem. Primeiramente temos a fala da aluna EstudanteMenina_03, que fez menção a ser contra o governo atual e sua automática relação com ser feminista, além de que se identificou também, assim como as demais, no sentimento de dororidade. O EstudanteMenino_01 comentou que enfrenta o feminismo e o machismo, não deixando claro qual sua opinião sobre a questão, mas ao trazer a palavra “enfrento” dá a conotação de que esse assunto ainda estivesse em luta nas suas concepções. O que nos permite interpretar, de forma audaciosa, que o exercício de empatia com o perfil do feminismo pode auxiliar no seu processo leitura crítica sobre o contexto pessoal em que está inserido. Por fim, o jovem EstudanteMenino_02 trouxe a concepção de que se identificou por sua mãe seria feminista e uma lutadora dos direitos das mulheres, nos levando a crer que esse assunto seja pautado em casa e que ele, então, ache relevante para debate.

Não conseguimos saber se os dois alunos, citados acima, participaram da criação do Mapa da Empatia Feminismo, mas cientes que na turma havia alunos que não participaram da criação deste Mapa, podemos supor que não, até porque eles não se identificaram, como ocorreu no depoimento do EstudanteMenino_03 e também porque relacionaram motivos pessoais para terem se identificado.

Figura 19: Nuvem de palavras - Mapa Empatia Feminismo

em auxiliar as(os) alunas(os) a desenvolver ferramentas para a leitura crítica dos contextos em que estão inseridos.

5 CONSIDERAÇÕES - INICIAIS

Eu queria que, à medida que amadurecem, nossas lutas produzem novas ideias, novas questões e novos campos nos quais nos engajamos na busca pela liberdade. Como Nelson Mandela, devemos ter disposição para abraçar uma longa jornada rumo à liberdade. (DAVIS, 2020, p.27)

Com essa fala de Davis, tecemos nossas últimas considerações para as discussões aqui propostas, porém em nenhum momento acreditamos na possibilidade de esgotar o debate e sim de com estas ampliá-lo.

De início, é fundamental defendermos a importância de ter clareza epistemológica de qual é a educação, enquanto educadores, que estamos defendendo e mais que isso, relacionar a educação que defendemos com a educação que estamos fomentando na prática em sala de aula. Pois, é só a partir dessa práxis que podemos escolher de forma objetiva quais são as premissas metodológicas que nos guiarão nas práticas pedagógicas. O que reafirma que a educação é um campo em eterna disputa, se por um lado é estrategicamente controlado, por outro é um campo privilegiado para se fomentar as transformações que desejamos ver na sociedade.

Dito isso, retomamos que mantivemos em toda pesquisa o referencial reflexivo trazido por Freire (2011b) e hooks (2017) sobre a *educação como prática para liberdade* no horizonte e em diálogo constante com a educação crítica, problematizadora e feminista. Com frequência ouvimos que o campo da educação formal ou da práxis da educação formal é um campo complexo para análise, por envolver muitos atores e subjetividades. Concordamos, com ressalvas, com esse discurso, porém mesmo o campo sendo complexo, é vital que mantenhamos ele sobre permanente discussão e problematização. Para que, justamente, criticando sua complexibilidade, possamos encontrar caminhos que subvertam a norma estabelecida.

E é nesse momento, que se torna importante o(a) professor(a), além de ter clareza de qual a educação que quer defender, se posicionar sobre por qual perspectiva faz a leitura crítica da sociedade. Essa leitura pode levar em consideração várias categorias de análise e vertentes de estudo, contudo define qual a posição e o discurso que o educador enfatiza em suas práticas pedagógicas.

Durante toda a pesquisa tivemos a oportunidade de estarmos inseridas no Projeto Conexão Escola-Mundo e foi pela experiência que ele nos oportunizou que pudemos, de forma prática, vivenciar todas as fases da pesquisa com e na escola. Foi por meio dele que, como pesquisadoras e feministas, a partir das reflexões partilhadas no grupo de estudo COMUNIC, que alguns questionamentos começaram a surgir e nos guiaram na elaboração desta pesquisa. Entre estes, os mais pertinentes foram: Quais os discursos estão presentes nas falas das(os) jovens? Como eles percebem a interrelação dos seus debates com as principais pautas discutidas na internet? Ainda, isso influencia no processo de empoderamento das jovens? Quais são os elementos fundamentais para que esse processo se desencadeie? Como as práticas pedagógicas podem auxiliar, ou não, nesse processo?

Nesse exercício procuramos na teoria compreender o que as(os) autoras(es) falavam dentro da área e quais as relações entre elas. Partimos das contribuições trazidas por principalmente por: BERTH, 2019; CASTELLS, 2013, FREIRE, 2011a, 2011b, GOMES, 2017, hooks, 2017, 2019; RIBEIRO, 2017; SARDENBERG, 2011, TIBURI, 2018, entre outras(os).

Os *corpus* de dados, que é somente uma parte de todo *corpus* de dados do Projeto Conexão Escola-Mundo, nos auxiliaram a refletir as conexões entre as questões acima e o referencial teórico, mesmo que as práticas pedagógicas feministas não estivessem em foco nas ações. Isso só foi possível porque percebemos que elas estavam incorporadas nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora pesquisada que visavam abordar a educação em e com direitos humanos. Assim, nos permitindo explorar por meio da sua prática as ligações entre as pedagogias aplicadas em sala de aula, o posicionamento da professora e o resultado dos dados.

Diante disso, retomamos que buscando dar espaço para práticas pedagógicas, que subvertem e transgridem as regras patriarcais, machistas e sexistas, responsáveis pelas inúmeras desigualdades e opressões na sociedade, foi que encontramos nas pedagogias feministas um campo de possibilidades. Pois, elas nascem do exercício reflexivo de uma prática educativa feminista decolonial, que observa e constrói junto e horizontalmente as ferramentas que auxiliam o processo de empoderamento das mulheres. Partimos do pressuposto que os mesmos princípios do processo de empoderamento das mulheres servem como princípios de empoderamentos de todos os sujeitos oprimidos e subjugados.

Dentro desse debate, conforme já citado, se fez importante compreender o posicionamento da professora. Em nossa pesquisa, a professora que desenvolveu a sequência didática, com as(os) alunas(os) em sala de aula, mantinha de forma aberta a sua posição como feminista e qual a educação que defendia e promovia em sala. Incorporando as premissas fundamentais das práticas pedagógicas feministas, mesmo não classificando-as assim, em seu cotidiano escolar. Nos permitindo interpretar que o posicionamento ético e político com que exerce sua profissão está diretamente relacionado ao seu posicionamento como feminista.

Entre essas premissas destacamos, a partir da análise de dados, a ênfase com que a docente afirma que garantiria que as vozes de todos as(os) alunas(os) fossem ouvidas e respeitadas, sem exclusões ou hierarquizações. Além de encorajá-los, de formas variadas e em momentos distintos, a se posicionarem, trazendo potencialidade da participação, por meio do diálogo, na construção dos saberes. Como lembra Tiburi (2018) ao afirmar que a escuta tem um valor importante no processo político e que por isso necessita ser urgentemente colocado em prática, principalmente pelos sujeitos que têm o privilégio da fala.

A professora também aproveitou a oportunidade para instigar as(os) estudantes a se envolverem com o exercício de empatia, saindo do senso comum e criando aprofundamentos com os temas, desenvolvendo assim uma leitura crítica sobre o contexto de cada assunto. Permitindo que eles exercitassem, em um ambiente seguro, ferramentas fundamentais (o diálogo, a escuta, a leitura crítica, o respeito etc.) de uma educação que visa a transformação com sujeitos por meio do encontro com as vozes na base do processo de empoderamento.

Contudo, mesmo que trabalhe com a implementação das premissas das pedagogias feministas, não há garantia de quais serão os resultados das práticas, pelo menos em curto prazo, visto que não há como medir a sua efetividade no dia ou na semana seguinte. Levando em consideração, como já citamos, que são processos que nunca se findam em si mesmos. Porém, se temos certeza de que a sociedade que estamos buscando construir junto com os jovens é antissexista, esse é um caminho a se avaliar.

Com esses pressupostos, retomamos para o nosso objetivo nesta pesquisa, que foi o de investigar, no ambiente escolar, qual a relação entre os discursos cyberfeministas e as práticas pedagógicas feministas que fomentam o processo de

empoderamento das jovens, dentro de uma perspectiva da educação como prática da liberdade.

Partindo deste, trazemos também em ênfase, nesta pesquisa, os resultados referentes as(os) estudantes para as nossas considerações, pois nosso objetivo era investigar por meio das suas vozes as relações que envolvem o fomento ao processo de empoderamento, com foco nas jovens. Vimos, por meio dos dados que os discursos, os debates e as lutas que ocorrem no ambiente *online* transbordam para todas as esferas, não mais permitindo que exista um mundo *online* e outro *offline*. As relações e experiências do *online* estão onipresentes nas relações e experiências *offline*, tornando tudo apenas relações e experiências de ser e existir no mundo contemporâneo atual.

Assim, identificamos nos discursos das(os) alunas(os) algumas pautas e debates do movimento ciberfeminista: o conceito do lugar de fala, as tensões entre o discurso machista do atual governo e o debate feminista, a relação entre as opressões e o sistema patriarcal, machismo e sexismo, a dororidade, as violações e violências contra a mulher, os padrões sociais relacionados ao corpo, entre outros. Para além dessas questões, com foco nos depoimentos em vídeos das meninas, conseguimos mapear alguns elementos fundamentais do processo de empoderamento das jovens que estão conectadas com essas pautas e debates: a leitura crítica e a importância da voz, do diálogo que parte do lugar de fala, sororidade ou dororidade.

Esses elementos são também fomentados pelas práticas pedagógicas feministas por serem cruciais para o processo de empoderamento das mulheres e dos sujeitos. E ao possibilitar que essas pedagogias sejam aplicadas em sala de aula trazemos para o contexto escolar um espaço seguro para que a construção dos saberes e desconstrução de estereótipos se dê de forma compartilhada por meio de diálogos problematizadores que partem das relações de gênero, suas violências e opressões e engloba todas as áreas dos direitos humanos. Ainda, por meio do entrelaçamento entre dinâmicas e técnicas, observamos que as(os) estudantes conseguiram na prática desenvolver ferramentas e habilidades de reflexão fundamentais para uma educação libertária. Entretanto, sabemos que esse resultado, por mais promissor que seja, não garante o processo de empoderamento dos sujeitos, assim como lembra Freire (2011b), não há como empoderar o outro. Cada indivíduo passa por inúmeras subjetividades e especificidades que influenciam em como ocorre a tomada de consciência e sua transformação, que é interna e que pode acontecer

em momentos diferentes para cada um, por mais que tenham compartilhado da mesma educação ou ainda pode nem ocorrer o desencadear desse processo.

Contudo, ao terem esse espaço emancipatório garantido na sala de aula, possibilitamos que a escola crie novas relações com suas(eus) educandos(as) e consiga ultrapassar as amarras da educação bancária para almejar a possibilidade do ser mais, defendido por Freire (2011b). Contudo, para que esse lugar exista, se faz necessário que mais professoras(es) se questionem de forma sistemática quais são os jogos de poder que estão por trás das opressões reproduzidas na escola? A quem interessa manter o os padrões estruturais patriarcais, sexistas e machistas? E, por fim, como suas escolhas pedagógicas contribuem para a manutenção das violências e opressões sociais? As respostas podem ser variadas e surgir em níveis de criticidade diferentes, mas essa reflexão traz para todas(os) e cada um(a) a responsabilidade sobre nossas escolhas enquanto educadores, retomando a base de ter clareza sobre qual educação defendemos.

Ainda há muito para se discutir sobre como poderíamos aplicar de forma transversal as pedagogias feministas na escola, mas se partirmos da concepção de que ela é um caminho importante a ser percorrido e analisado por meio da práxis, poderemos aprimorar as suas possibilidades, técnicas e ferramentas. Autoras da área vão afirmar que o maior desafio é que estas pedagogias partem da nossa construção como sujeitos, partindo da compreensão sobre o feminismo e do nosso próprio processo de empoderamento. Entretanto, elas lembram que só é possível encarmos os desafios que surgirem no caminho se abandonarmos o lugar de únicos detentores dos saberes válidos, aceitando que dúvidas e inseguranças surgirão nos processos por sermos seres inacabados. Além do mais, as pedagogias críticas, das quais as pedagogias feministas fazem parte, fomentam que a voz e a participação dos sujeitos na sala de aula por si só das(os) estudantes já tensionam os lugares pré-estabelecidos. E aqui vale ressaltar, que não estamos falando de igualdade de poder entre discentes e docentes, pois isso não é possível pela própria importância do papel da professora enquanto mediadora dos processos de aprendizagem, mas sim de valorização do outro como sujeito detentor de saber e uma constante troca entre os lugares de aprendiz e professor(a).

Finalizamos essa primeira análise, assinalando que se faz urgente não fugirmos dos debates difíceis sobre qual educação estamos levando de forma prática para sala de aula e a partir disso analisarmos como as pedagogias que escolhemos,

ou não, se aplicam a esse modelo de educação. Assim, convidamos as(os) docentes da educação a participarem dessa reflexão sobre as oportunidades emancipadoras que surgem das práticas pedagógicas feministas, para que a discussão se aprofunde a partir da práxis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ALBU, Debora. Ciberfeminismo no Brasil: construindo identidades dentro dos limites da rede. In: **11º Seminário Internacional Fazendo Gênero e 13º Congresso Mundos de Mulheres**, Florianópolis, 2017. Disponível em http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499481800_ARQUIVO_Modelo_Texto_completo_MM_FG_DEBORAALBU.pdf. Acesso em: 01/08/2021
- ALCÂNTARA, Livia Moreira de. **Ciberativismo e movimentos sociais: mapeando discussões**. Aurora: revista de arte, mídia e política, São Paulo, v.8, n.23, p. 73-97, jun.-set.2015 . Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/viewFile/22474/18888>. Acesso em: 01/08/2021
- ALVAREZ, Sonia E. Para além da sociedade civil: reflexões sobre o campo feminista. **Cad. Pagu [online]**. 2014, n.43, pp.13-56. ISSN 1809-4449. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n43/0104-8333-cpa-43-0013.pdf>. Acesso em: 01/08/2021
- ARAÚJO, D. C. Corpo Feminino: construção da mídia? **Revista Digital Buenos Aires**. Buenos Aires, n. 20, 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd120/corpo-feminino-construcaoda-midia.htm>. Acesso em: 01/08/2021
- ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento - O que temos que aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, vol. 3, n. 1, jan-jun/2003, p.28-49. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acesso em: 01/08/2021
- BAQUERO, M.; BAQUERO, R.; MORAIS, J. Socialização política e internet na construção de uma cultura política juvenil no sul do Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 989-1008, 2016.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**, v.I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BENTES, Ivana. Prefácio. In: MALINI, Fábio; Antoun, Henrique. **A internet e a rua; ciberativismo e mobilização nas redes sociais**. Porto Alegre; Sulina, 2013.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamilia Ribeiro)
- BEZERRA, Carla de Paiva - Movimento Feminista Brasileiro: Repertórios e Estratégias de Ação. **Revista Feminismos**, vol.2, N.1 Jan.-Abr. 2014. Disponível em

https://www.academia.edu/35882227/Movimento_Feminista_Brasileiro_repert%C3%B3rios_e_estrat%C3%A9gias_de_a%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 01/08/2021

BORDENAVE, Ju Diaz. **O que é participação**. 8ª ed.; São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BONIN, J. Revisitando os bastidores da pesquisa: Práticas metodológicas na construção de um projeto de investigação. In: MALDONADO, A. E., et al. **Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares trilhas e processos**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

BRABO, Tânia S. A. M. Movimentos sociais e educação: feminismo e equidade de gênero. In: DAL RI, N. M.; BRABO, T. S. A. M. (Orgs.). **Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais**. Marília: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2015. p. 109-128. Disponível em .
https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/politicas-educacionais_ebook.pdf#page=109 Acesso em: 01/08/2021

BRAGA, A. Corpo, mídia e cultura. **Razón y Palabra**. Cidade do México, n.69, 2009. Disponível em:
<http://www.razonypalabra.org.mx/CORPO%20MIDIA%20E%20CULTURA.pdf>. Acesso em: 01/08/2021

BRASIL. **Lei Maria da Penha (2006)** - Lei Maria da Penha e Legislação Correlata. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011. Disponível em:
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496319/000925795.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01/08/2021

BRASIL, **Lei Nº 13.104**, de 9 de Março de 2015. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm. Acesso em: 01/08/2021

BRASIL, **Constituição Federal do. Constituição Federal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988.

BROWN, J.; ISAACS, D. **O World Café: dando forma ao nosso futuro por meio de conversações significativas e estratégicas**. São Paulo: Cultrix, 2007

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 2.ed.; São Paulo: Paz e Terra, vol. 1, 1999.

_____. A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. in: **A Sociedade em rede: do conhecimento à ação política**. Org: CASTELLS, Manuel. CARDOSO, Gustavo. ed. Imprensa Nacional – Casa da Moeda. Belém, 2005

_____. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CANDAU, Vera; SACAVINO, Suzana. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Revista Educação**.v. 36, n. 1, jan./abr. 2013, p. 59-66.

COELHO, Ana P. P. **Do sujeito ao ciborgue: ciberfeminismo e teoria feminista para o século XXI: Narrativas de ativismo feminista em rede no Twitter** (dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Comunicação e Territorialidades, pela Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2018.

COELHO, Isabel C. **Não é mimimi. Proposta de educação intercultural em direitos humanos na cultura digital** (tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.

COSTA, Ana K.S. **Hipersexualização frente ao empoderamento: a objetificação do corpo feminino evidenciada**. Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, 2018. Rio Grande/RS. Disponível em: <http://www.7seminario.furg.br/>. Acesso em: 01/08/2021

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, nº 1, p. 171-188, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?lang=pt>. Acesso em: 01/08/2021

DAVIS, Angela. **As mulheres negras na construção de uma nova utopia** (conferência). 1997. Disponível em <https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>. Acesso em: 01/08/2021

DUTRA, Zeila. A Primavera das Mulheres: ciberfeminismo e os movimentos feministas. **Revista Feminismos**, v.6, n.2, maio-agosto/2018. p.19-31.

FERREIRA, Carolina B. C. Feminismos web: linhas de ação e maneiras de atuação no debate feminista contemporâneo. **Cadernos Pagu** (44), Campinas, p. 199-228. 2015. ISSN 1809-4449. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332015000100199&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 01/08/2021

FERREIRA, Gleidiane de S. Feminismo e redes sociais na Marcha das Vadias no Brasil. **Revista Ártemis**, Vol. XV nº 1; jan-jul, 2013. pp. 33-43. ISSN: 2316 - 5251 Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/viewFile/16636/9493>. Acesso em: 01/08/2021

FERREIRA, Teresa H. S., FARIAS, Maria A., SILVARES, Edwiges F. de M. . **A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório**. **Estudos de Psicologia** 8(1). p. 107-115. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v8n1/17240.pdf>. Acesso em: 01/08/2021

Fialho, L. M. F.; Sousa, F. G. A. de. Feminismo e Machismo na Escola: desafios para a educação contemporânea. **Educação**, 8(1), 51–58, 2019. Disponível. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2019v8n1p51-58> Acesso em: 01/08/2021

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para a internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011b.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. 3ª ed. São Paulo: Editora Claridade, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. São Paulo: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Renata; ABREU, Suellen. Do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres ao "Machistério" de Temer. **Revista de Política Públicas da UFMA**, v. 22, p. 753, 2019. Disponível em <http://www.periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/10564/6176>. Acesso em: 01/08/2021

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª edição São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Erguer a voz**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019a.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019b.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LAPA, Andrea. Reflexões sobre a formação crítica em redes sociais. In: **De baixo para cima: política e tecnologia na educação**. EGLER, Tamara T. C. (Org.). 1ª ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

LAPA, Andrea B.; LANNA, Lucrezia C.; SILVA, Sabrina S. da. **Desafios da pesquisa ativista em educação**. Revista Teias (Rio de Janeiro), v. 20, pp. 7-21, 2019.

LEITE, Rosalina de Santa Cruz. Brasil Mulher e Nós Mulheres: origens da imprensa feminista brasileira. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.11, n.1, p.234-41, jan-jun. 2003, p. 234-241. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ref/a/9jq3PNJQctxJc3LGKdsCBb/?lang=pt>. Acesso em: 01/08/2021

LEMOS, André. **Cibercultura. Alguns pontos para compreender a nossa época.** in Olhares sobre a Cibercultura. LEMOS, André; CUNHA, Paulo (orgs). p. 11-23. Porto Alegre, 2003; Disponível em: <https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf>. Acesso em: 01/08/2021

_____. **Cibercultura e Mobilidade. A Era da Conexão.** 2005
<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/r1465-1.pdf>. Acesso em: 01/08/2021

LEMOS, Marina Gazire. **Ciberfeminismo: Novos discursos do feminino em redes eletrônicas** (dissertação de mestrado). Curso de Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2009 Disponível em: <https://www.sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/5260/1/Marina%20Gazire%20Lemos.pdf>. Acesso em: 01/08/2021

LEMOS, Rosalia de O. **Do Estatuto da Igualdade Racial à Marcha das Mulheres Negras 2015:** uma análise das feministas negras brasileiras sobre políticas públicas (tese de doutorado). Pós-Graduação em Política Social na Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro. 2016

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2010.

LOURO, Guacira L. (Org.) **O corpo Educado:** pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÖWY, Michael. **Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil.** **Serviço Social & Sociedade**, nº 124, 2015. p. 652-64. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/MFzdwXKBBcNqHyKkckfW6Qn/?lang=pt>. Acesso em: 01/08/2021

MALINI, Fábio; Antoun, Henrique. **A internet e a rua; ciberativismo e mobilização nas redes sociais.** Porto Alegre; Sulina, 2013.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação.** SP: Contexto, 2014.

MARTINS, Ana P. A. O sujeito nas ondas do feminismo e o lugar do corpo na contemporaneidade. **Revista Café com Sociologia**, vol.4, nº1, jan/abr. 2015 p.231-245.

MATOS, Marlise (org). **Pedagogias feministas decoloniais:** a extensão universitária como possibilidade de construção da cidadania e autonomia das mulheres de Minas Gerais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

MCCAN, Hannah; *et. al.* (Org.). **O livro do feminismo: as grandes ideias de todos os tempos**. Tradução Ana Rodrigues. Globo Livros, 2019.

MELO, Jeane Carla de Oliveira de. **Feminismo, Informação e Gênero: breves notas sobre a representação da mulher brasileira na mídia contemporânea**. *Rev. Interd. em Cult. e Soc.* (RICS), São Luís, v. 5, n. 2, p. 337 - 355, jul./dez. 2019. ISSN eletrônico: 2447-6498. Disponível em: <http://www.periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/13021/706>. Acesso em: 01/08/2021

MIGUEL, Anna de; BOIX, Montserrat. Os Gêneros da Rede: os ciberfeminismos. In: **Internet em Código Feminino**. NATAHNSON, Graciela (Org). Buenos Aires: La Crujía Ediciones, 2013.

MORAIS, Argus R. A, O discurso político da extrema-direita brasileira na atualidade. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 20(1), p. 152-172, 2019.

NATANSOHN, Graciela; REIS, Josemira S. Com quantas hashtags se constrói um movimento? O que nos diz a “Primavera Feminista” brasileira. **Triade - Revista de Comunicação, Cultura e Mídia**, 5, 10, pp.113- 130, 2017.

NEGRI, Camilo, *et. al.* “**Aconteceu também no Brasil**”: a captura das redes de esperança pela extrema direita. *Cahiers des Amériques latines* [Online], 92 | 2019. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cal/9889#ftn1>. Acesso em: 01/08/2021

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Prevenção da violência sexual e da violência pelo parceiro íntimo contra a mulher: ação e produção de evidência**. Brasília: OMS/OPAS, 2012

PEDRO, Joana M.; PEREIRA, Silvana M.; VENSON, Anamaria Marcon. Para além das áreas de conhecimento definidas: relações de gênero e interdisciplinaridade. In: **A Sociedade em rede: do conhecimento à ação política**. CRESCÊNCIO, Cintia L.; SILVA, Janine Gomes da; BRISTOT, Lidia Schneider (Org). São Paulo: Verona, 2017

PINTO, Céli R. J. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.

PONTES, Denyse; DAMASCENO, Patrícia. **As Políticas Públicas para as Mulheres no Brasil: Avanços, Conquistas e Desafios Contemporâneos**. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th, Florianópolis. Anais Eletrônicos. Florianópolis: UFSC, p. 1-11, 2017.

PORTELLA, Ana Paula; GOUVEIA, Taciana. **Ideias e dinâmicas para trabalhar com gênero**. Recife: SOS Corpo, 1998. Disponível em https://www.academia.edu/34765692/Ideias_e_din%C3%A2micas_para_trabalhar_com_genero. Acesso em: 01/08/2021

PRETTO, Nelson *et al.* **Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã.** Projeto de Pesquisa submetido ao CNPq. Salvador: UFBA, 2018.

RECUERO, Raquel C. **Comunidades Virtuais em Redes Sociais na Internet: Uma proposta de estudo.** 2005 Disponível em:

<http://www.raquelrecuero.com/seminario2005.pdf>. Acesso em: 01/08/2021

_____. **Redes Sociais na internet.** Porto Alegre: Sulina, 2009

_____. **Dinâmicas de Redes Sociais no Orkut e Capital Social.**

Disponível em: <http://w.razonypalabra.org.mx/anteriores/n52/11daCunha.pdf>. Acesso em: 01/08/2021

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento Editora: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Matilde. **O feminismo em novas rotas e visões.** Estudos Feministas, Florianópolis, 14(3): 272, p. 801-811. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n3/a12v14n3.pdf>. Acesso em: 01/08/2021

SARDENBERG, Cecília M. B.; COSTA, Ana A. Feminismos, feminista, e movimentos sociais. In: BRANDÃO, Margarida L. R., BINGEMER, M^a C. L. (Orgs) **Mulher e relações de gênero.** São Paulo: Edições Loyola, 1994

SARDENBERG, Cecília M. B. Conceituando “empoderamento” na perspectiva feminista. 2009. Disponível em

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6848/1/Conceituando%20Empoderamento%20Ona%20Perspectiva%20Feminista.pdf>. Acesso em: 01/08/2021

SARDENBERG, Cecília M. B. Considerações introdutórias às pedagogias feministas. In: Costa, A. A. A.; et. al. **Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais** (Orgs). - Salvador: UFBA - NEIM, 2011 Disponível em http://www.neim.ufba.br/wp/wp-content/uploads/2013/11/ENSINOeGENERO_miolo_FINAL.pdf#page=17. Acesso em: 01/08/2021

_____. MACEDO, Maria S. Relações de gênero: uma breve introdução ao tema In: Costa, A. A. A.; et. al. **Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais** (Orgs). - Salvador: UFBA - NEIM, 2011 Disponível em

http://www.neim.ufba.br/wp/wp-content/uploads/2013/11/ENSINOeGENERO_miolo_FINAL.pdf#page=17. Acesso em: 01/08/2021

SANTOS, Boaventura de Sousa. Prefácio. In: GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação.** São Paulo: Vozes, 2017.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-79, jul/dez.1995.

SILVA, Marcia A.; GODINHO, Eliane. **A construção de uma pedagogia feminista latinoamericana na perspectiva da educação popular**. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11& 13thWomen's Worlds Congress(Anais Eletrônicos), Florianópolis, p. 1-12, 2017. Disponível em http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499344786_ARQUIVO_Trabalhocompleto-MarciaeEliane.pdf. Acesso em: 01/08/2021

SILVA, Marcia A. Pedagogia feminista: narrativas autobiográficas, saberes e fazeres de mulheres camponesas. **Revista Educação Unisinos**, v. 22, n. 4, p.:316-323, out/dez 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.224.09/60746612>. Acesso em: 01/08/2021

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **Ciberativismo, Cultura Hacker e o Individualismo Colaborativo**. São Paulo: USP, 2010

SOUZA, Vanessa Cristine Zaccharias de. **Chega de Fiu Fiu: O papel do ciberfeminismo na construção do feminismo na era da Web 2.0**. 2015. 82 p (Trabalho de Conclusão de Curso) Bacharelado em Comunicação Social – Jornalismo - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/126668>. Acesso em: 01/08/2021

SOUSA, Renata F. Cultura do estupro: prática e incitação à violência sexual contra mulheres. **Revista Estudos Feministas**, v. 25, n. 1, p. 9-29, jan/abril 2017.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum para todas, todes e todos**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018

UGARTE, David de. **O poder das redes. Manual ilustrado para pessoas, organizações e empresas chamadas a praticar o ciberativismo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 116 p.

VILARIM; Fernanda R.; GOMES, Eduardo B. Direitos humanos e acesso à justiça: governança da internet e a quarta onda do movimento feminista. **Caderno da Escola Superior de Gestão Pública, Política, Jurídica e Segurança Seção**, v. 3 n. 1, p. 266-291, jan/jun. 2020.

Conteúdos jornalísticos consultados (por ordem em que aparecem no texto):

CHIMAMANDA RESPONDE: homens podem ser feministas? 1 vídeo (1 min. 42seg.). 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=IsFcvynW4GA> Acesso em: 01/08/2021

Revista Marie Claire, 04/2019. Chimamanda: "Precisamos de homens feministas para mudar outros homens". Disponível em <https://revistamarieclaire.globo.com/Mulheres-do-Mundo/noticia/2019/04/chimamanda-precisamos-de-homens-feministas-para-mudar-outros-homens.html>

Site AZMINA. Na pandemia, três mulheres foram vítimas de feminicídio por dia. Disponível em <https://azmina.com.br/reportagens/na-pandemia-tres-mulheres-foram-vitimas-de-femicidio-por-dia/> Acesso em: 01/08/2021.

Site AzMina, 19/09/2020. Entre machismo e racismo, mulheres negras são as maiores vítimas de violência. <https://azmina.com.br/reportagens/entre-machismo-e-racismo-mulheres-negras-sao-as-maiores-vitimas-de-violencia/>

Site AZMINA. Mulheres enfrentam em casa a violência doméstica e a pandemia de COVID-19. Disponível em <https://azmina.com.br/reportagens/mulheres-enfrentam-em-casa-a-violencia-domestica-e-a-pandemia-da-covid-19/> Acesso em: 01/08/2021.

Site G1, 07/06/2021. Uma em cada quatro mulheres foi vítima de algum tipo de violência na pandemia no Brasil, aponta pesquisa. <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/06/07/1-em-cada-4-mulheres-foi-vitima-de-algum-tipo-de-violencia-na-pandemia-no-brasil-diz-datafolha.ghtml>

Site BBC Brasil, 28/10/2015. #PrimeiroAssédio: Maioria de participantes de campanha sofreu 1º abuso entre 9 e 10 anos. https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/10/151028_idade_primeiro_assedio_salasocial_lab

Site Coxinha Nerd, 19/03/2020. YOUTUBE | Brasileiras apoiam projeto de Michelle Obama! Disponível em <http://www.coxinhanerd.com.br/youtube-brasileiras-apoiam-projeto-de-michelle-obama/>

Site G1, 26/05/2016. Vítima de estupro coletivo no Rio conta que acordou dopada e nua. Disponível em <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/05/vitima-de-estupro-coletivo-no-rio-conta-que-acordou-dopada-e-nua.html>

Portal Geledés, 01/09/2019. Ataques à ciência têm a diversidade como alvo, afirma Nilma Lino Gomes. Disponível em <https://www.geledes.org.br/ataques-a-ciencia-tem-a-diversidade-como-alvo-afirma-nilma-lino-gomes/>

Site G1, 21/03/2021. Cresce número de escolas públicas sem banheiro e internet banda larga; 35,8 mil não têm coleta de esgoto. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas/noticia/2021/03/21/cresce-numero-de-escolas-publicas-sem-banheiro-e-internet-banda-larga-coleta-de-esgoto-nao-chega-a-358-mil-predios-escolares.html>

Site gov.br - Ministério da Educação, 29/01/2021. Inep divulga dados da 1ª etapa do Censo Escolar 2020. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/inep-divulga-dados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2020>

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Resolução no 510, de 07 de abril de 2016, segundo o Conselho Nacional de Saúde.

Senhores pais ou responsáveis,

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com o Colégio de Aplicação – UFSC estão realizando uma pesquisa sobre a educação em direitos humanos na cultura digital. Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a). Abaixo seguem informações a respeito da pesquisa. Leiam com atenção e cuidado este documento para que a participação de seus filhos (as) seja resultante de uma decisão bem-informada. Caso você aceite, por favor, assine ao final deste documento (nas duas vias). Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

1. Instituição da Pesquisa: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n – Trindade, Florianópolis – SC, 88040-900.
2. Título do Projeto: “Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã”
3. Pesquisador responsável: Coordenadora Prof.a Dra. Andrea Brandão Lapa
4. Garantia de informação e desistência: Você e seu filho (a) serão esclarecidos sobre a pesquisa em qualquer ponto que desejarem, e a criança/adolescente estará livre para retirar seu consentimento ou interromper a participação.
5. Descrição do Estudo: O projeto trata da vivência em uma proposta de educação aberta e em direitos humanos que propõe a inclusão crítica e criativa dos sujeitos na cultura digital. O objetivo está na criação de uma metodologia transformadora de ação na e com a escola para a formação em direitos humanos dentro da perspectiva centrada na autoria, colaboração e produção para o empoderamento individual e coletivo. Basicamente, o/a aluno/a vai participar de oficinas e atividades colaborativas que tratem de temáticas de direitos humanos. Quando vierem a utilizar recursos tecnológicos, o farão com os equipamentos disponíveis na escola e em atividades orientadas pelos/as professores/as, dentro do planejamento curricular já aprovado nas instâncias da escola. Haverá questionários sobre as atividades realizadas.

6. Riscos e desconfortos: A participação nesta pesquisa poderá trazer como riscos ao seu filho (a) uma possível falta de interesse e desmotivação frente às atividades propostas. Para evitar e minimizar os possíveis riscos, as atividades serão feitas no espaço escolar junto ao corpo docente do colégio. O preenchimento dos questionários será orientado por pesquisadores e professores. Será garantido que os pesquisadores somente utilizarão os dados do participante que tiver a autorização assinada pelos pais ou responsáveis. O consentimento para participação de seu filho (a) é muito importante. Os dados pessoais serão mantidos sob sigilo, bem como a privacidade dos participantes, durante todas as fases da pesquisa, sendo restrito o acesso a essas informações somente aos responsáveis pela pesquisa. Apesar dos esforços e das providências necessárias tomadas pelos pesquisadores, sempre existe a remota possibilidade de quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional. Os resultados do estudo poderão ser publicados em revistas científicas, apresentados em congressos ou eventos científicos, sem que o nome do seu filho (a) seja mencionado. Os gastos necessários para a participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha ocorrer, você poderá ser ressarcido nos termos da lei. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada. Salientamos que os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos.

7. Benefícios: Ao participar da pesquisa você não terá nenhum benefício direto (financeiro, por exemplo). Entretanto, os resultados possibilitarão constituir um ecossistema favorável à formação de cidadãos para os direitos humanos na cultura digital, e que poderá ser incorporada às práticas pedagógicas nos contextos educativos formais e não formais, assim como estar contemplada na futura discussão da política pública brasileira em educação. Além disto, no final da pesquisa haverá uma devolutiva sobre todo o trabalho feito no Colégio de Aplicação – UFSC.

8. Custos: Você não terá nenhum gasto com a pesquisa, uma vez que os materiais utilizados para a coleta de dados serão fornecidos pela própria instituição. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você poderá ser ressarcido nos termos da lei. Não há compensação financeira relacionada à participação de seu filho (a) na pesquisa.

9. Esclarecimento e dúvidas: Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo ou não quiser mais fazer parte do mesmo, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Andrea Brandão Lapa, através do telefone (48) 3721-2926 ou e-mail andrea.lapa@ufsc.br. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (CEPSH) através do telefone (48) 3721-6094 ou pelo e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br. Destaca-se a importância do CEPSH uma vez que se trata de

um órgão que mesmo vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mantém-se independente na tomada de decisões. Trata-se de uma instância interdisciplinar, deliberativa, consultiva e educativa, criada para defender a pesquisa e os interesses daqueles que dela participam, atentando para sua integridade e dignidade, e, contribuindo no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões ético.

Endereço da pesquisadora responsável Prof.a Andrea Brandão Lapa: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Campus Reitor João David Ferreira Lima s/n – Trindade, Florianópolis – SC, CEP: 88040-900.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC: Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, no 22, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP: 88040-400. A pesquisadora responsável, Andrea Brandão Lapa, que também assina este documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução no 510, de 07 de abril de 2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Desta forma, concordo de maneira livre e esclarecida que meu (minha) filho (a) participe do projeto “Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã”.

Assinatura do responsável pelo estudante

Pesquisadora Responsável

Florianópolis, _____ de _____ de 20____