

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ERNESTO FERREIRA GALLI

**Clube dos valentes: prevenção da violência e desenvolvimento de amizade na
educação infantil.**

**SÃO CARLOS/SP
2020
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ERNESTO FERREIRA GALLI

**Clube dos valentes: prevenção da violência e desenvolvimento de amizade na
educação infantil.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Roseli Rodrigues de Mello

**SÃO CARLOS/SP
2020**

Galli, Ernesto Ferreira

Clube dos valentes: prevenção da violência e desenvolvimento de amizade na educação infantil / Ernesto Ferreira Galli – 2020. 199f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Roseli Rodrigues de Mello

Banca Examinadora: Aitor Gómez González, Vanessa Gabassa, Anselmo João Calzolari Neto, Fabiana Marini Braga

Bibliografia

1. Educação infantil. 2. Prevenção de violência. 3. Masculinidade. I. Galli, Ernesto Ferreira. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Ernesto Ferreira Galli, realizada em 17/02/2020.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello (UFSCar)

Prof. Dr. Anselmo João Calzolari Neto (UFSCar)

Prof. Dr. Aitor Gómez González (URV)

Profa. Dra. Vanessa Gabassa (UFG)

Profa. Dra. Fabiana Marini Braga (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

*Dedico este trabalho ao grande amigo
Paulo Bento, grande inspiração que
exemplificou uma nova masculinidade
alternativa durante toda a sua vida.*

Agradecimentos

A realização dessa pesquisa se iniciou em 2016 e durante os 4 anos de sua duração, muitas coisas aconteceram e muitas pessoas contribuíram com esse trabalho, seja participando de discussões, corporificando exemplos ou, simplesmente, estando ao meu lado.

Gostaria de começar agradecendo a Milena, que tem caminhado junto comigo ao longo dos anos e exemplifica uma companheira dialógica e amorosa, fazendo com que meus olhos brilhem sempre. Durante esse trabalho chegou a Olivia, nossa pequena que trouxe mais amor e alegria para nossas vidas. Ambas me ajudam a levantar com o sorriso e lembrar que tudo é possível.

Agradeço minha mãe (em memória) que sempre batalhou pela minha educação. Sei que toda sua dedicação e trabalho foram fundamentais para que eu chegasse aqui. Ao meu pai, pelo apoio, carinho e por ser um exemplo de masculinidade para a minha vida.

Também sou muito grato às pessoas que, de forma indireta, estiveram presentes nessa tese ao vivenciarem todo o processo comigo, em especial, Antonio Olivatto, Alice Albino, Regina Manfrini Giulieti. Obrigado por caminharem ao meu lado!

Agradeço ao NIASE por todos esses anos de aprendizado. Aos companheiros do grupo de homens: Bruno C. Prezenszky, Everton Batisteti, Anselmo Calzolari (que também participou da banca de qualificação e defesa) e Paulo Bento (em memória) que tanto contribuíram com as discussões e reflexões sobre como podemos ser homens diferentes nessa sociedade. E às amigas do grupo de gênero, composto, na época em que atuávamos, por Denise Bachega e Daniela Mara Gouvea Bellini, que sempre estiveram juntas desde o início desse trabalho, contribuindo com sua visão sobre o gênero. Com elas aprendi a ser mais igualitário.

Agradeço imensamente à Roseli Rodrigues de Mello pelas grandes expectativas, pelo acompanhamento e desenvolvimento dessa tese, pelos longos diálogos e aprendizados, além de todo o apoio em todos os momentos importantes.

Agradeço à amiga e professora dra. Rosimara Correa com quem tanto aprendi. Suas contribuições teórico e práticas e sua forma de ser professora me inspiraram e ajudaram muito. Sei que esse trabalho não seria possível sem o seu esforço, sem o seu exemplo de vida e sem a sua esperança ao caminhar, um dia de cada vez.

Agradeço a banca de defesa, composta pelo professor dr. Aitor Gómez, a professora dra. Vanessa Gabassa, o professor dr. Anselmo Calzolari e a professora dra. Fabiana Marini Braga, pela disponibilidade e pelas contribuições.

Agradeço ainda, aos participantes da pesquisa - crianças, familiares e escola - que permitiram que viessem à tona resultados tão importantes.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), pelo financiamento da pesquisa.

Muitas vozes ecoam nesse trabalho e eu espero que ele reverbere em muitas outras pessoas e lugares contribuindo com a transformação para um mundo mais igualitário.

Se nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos.

Paulo Freire – 21 de abril de 1997.

Resumo

A presente tese de doutorado tem como objetivo base compreender qual é o impacto da socialização preventiva em modelos igualitários de masculinidade, em oposição a ações violentas, baseando-nos nas práticas dialógicas do “Clube de Valentos” e na valorização da solidariedade e da amizade. Este estudo visa proporcionar elementos para se pensar a prevenção da violência contra a mulher a partir da prática do Clube de Valentos – prática está que visa a rejeição da violência por meio do fortalecimento de amizades. Para alcançar esse objetivo, foi proposto analisar em uma turma de educação infantil junto a qual se desenvolve o clube dos valentes no Brasil, as transformações ocorridas nos meninos quanto aos seus comportamentos, observando os que mais se aproximam da masculinidade alternativa, bem como as transformações ocorridas na compreensão das meninas sobre quem são os meninos valentes e de quem vale a pena ser amiga. Como objetivos específicos tivemos no estudo: compreender em qual modelo de masculinidade os meninos da turma estão sendo inicialmente socializados; analisar as interações e os comportamentos que ocorrem na turma e que são socializações transformadoras, ou seja, que levam à igualdade, à amizade e à solidariedade, e aqueles excludentes, que humilham e submetem as meninas e os meninos a alguém; analisar, em conjunto com professora e crianças quais elementos transformadores foram possibilitados por meio do clube dos valentes na socialização preventiva da violência de gênero e que promoveram a valorização de modelos de masculinidades igualitárias no contexto estudado. A partir desses objetivos foi analisada uma sala da educação infantil com crianças de 5 anos, única sala que realiza o clube de valentes no Brasil. Para realizar a coleta e a análise de dados, foi utilizada a metodologia comunicativa, que tem como premissa o diálogo entre todos e todas envolvidos na pesquisa, bem como analisar os elementos que impedem a transformação – excludentes -, e os elementos que promovem a transformação – transformadores. A partir desta metodologia, foram realizados grupos comunicativos entrevista e relato de vida comunicativo com os familiares e a professora, e observações comunicativas da turma. Foi realizada a triangulação dos dados que foram organizados em categorias: socialização na sala, clube de valentes, boas amizades, resolução de conflitos e masculinidade. A análise dos dados indicou que as dimensões excludentes foram: isolamento da prática na escola, falta dos meninos, socialização dos meninos, modelos, e categorização das crianças. Já os transformadores foram: formação da professora, denúncia do modelo baseado na violência, resolução de conflito/diálogo, boas amizades e familiares participativos. Considerando esses elementos, foi possível visualizar o impacto do clube de valentes na vida das crianças, promovendo um modelo de masculinidade mais igualitário entre os meninos, pois se passou a valorizar a igualdade, o respeito e a solidariedade nas relações entre amigos. E as meninas mudaram sua percepção de quais características elas valorizam nas boas amizades. Portanto, promoveu-se uma socialização para a prevenção, visto que a violência e agressividade passaram a não ser mais admirados como elementos da masculinidade.

Palavras Chave: educação infantil, prevenção de violência, socialização, masculinidade.

Abstract

This doctoral thesis aims to understand what is the impact of preventive socialization on egalitarian models of masculinity, in opposition to violent actions, based on the dialogical practices of the “Clube de Valentés” and on the valorization of solidarity and friendship. This study aims to provide elements to think about the prevention of violence against women from the practice of Brave Club - practice is aimed at rejecting violence through strengthening friendships. To achieve this goal, it was proposed to analyze in a child education class with which the Brave Club in Brazil develops, the changes that have occurred in boys as to their behaviors, observing those that come closest to alternative masculinity, as well as the transformations occurred in the girls understanding of who the brave boys are and who is worth being friends with. As specific objectives we had in the study: to understand in which masculinity model the boys of the class are initially being socialized; analyze the interactions and behaviors that occur in the class and that are transformative socializations, that lead to equality, friendship and solidarity, and those that exclude, that humiliate and subject girls and boys to someone; to analyze together with the teacher and the children, what transforming elements were made possible through the club of the brave in the preventive socialization of gender violence and that promoted the valorization of models of egalitarian masculinities in the studied context. Based on these objectives, a room for early childhood education with 5-year-olds was analyzed the only room that hosts the Brave Club in Brazil. To carry out the data collection and analysis, the communicative methodology was used, which has as premise the dialogue between all involved in the research, as well as analyzing the elements that prevent the transformation - excluding - and the elements that promote the transformation - transformers. Based on this methodology, communicative groups were interviewed and communicated with communicative life with family and teacher, and communicative observations of the class. The data were triangulated and organized into categories: socializing in the room, brave club, good friendships, conflict resolution and masculinity. Data analysis indicated that the exclusionary dimensions were: isolation from practice at school, lack of boys, socialization of boys, models, and categorization of children. The transformers were: teacher training, denouncing the model based on violence, conflict / dialogue resolution, good friendships and participatory family members. Considering these elements, it was possible to visualize the impact of the brave club on the lives of children, promoting a more egalitarian model of masculinity among boys, as it started to value equality, respect and solidarity in relationships between friends. And the girls changed their perception of what characteristics they value in good friendships. Therefore, socialization for prevention was promoted, since violence and aggression started to be no longer admired as elements of masculinity.

Keywords: child education, violence prevention, socialization, masculinity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1- – EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE HOMICÍDIO DE MULHERES (POR 100 MIL) BRASIL - 1980/2013.....	29
FIGURA 2 - EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE HOMICÍDIO POR 100 MIL DE MULHERES NO BRASIL E NAS TRÊS UFS COM MAIORES TAXAS EM 2017.....	31

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Pesquisa scielo	20
QUADRO 2 - Dimensão transformadora	84
QUADRO 3 – Resumo de autodeclaração de cor/raça.....	120
QUADRO 4 – Resumo da escolaridade dos familiares.....	120
QUADRO 5 – Resumo do trabalho das mães	121
QUADRO 6 – Resumo do trabalho dos pais	121
QUADRO 7 – Dimensões excludentes	153
QUADRO 8 – Dimensão transformadora	158
QUADRO 9 – Meninos que apresentaram mudanças	166

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atividades Educativas de Êxito
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CREA	do Community of Research on Excellence for All
EP	Entrevista em Profundidade
GC	Grupo Comunicativo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCLUD-ED	Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MCC	Metodologia Comunicativa-Crítica
MTD	Modelo Tradicional Dominante
MTO	Modelo Tradicional Oprimido
NIASE	Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
NMA	Novas Masculinidades Alternativas
OC	Observação Comunicativa
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RVC	Relato de Vida Comunicativo
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
VdG	Violência de gênero

SÚMARIO

INTRODUÇÃO.....	13
SEÇÃO 1 – VIOLÊNCIA, GÊNERO E SOCIALIZAÇÃO	26
1.1 - VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER – UMA EPIDEMIA	26
1.2 - GÊNERO.....	36
1.3 - A SOCIALIZAÇÃO DOS MENINOS	45
SEÇÃO 2 – MODELOS DE MASCULINIDADE – UMA TRANSFORMAÇÃO POSSÍVEL.....	61
2.1 - A MASCULINIDADE HEGEMÔNICA.....	62
2.1 – ATRAÇÃO E DUPLA MORAL.....	66
SEÇÃO 3 - PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS	78
3.1 - <i>BULLYING</i> , VIOLÊNCIA E ESCOLA.	78
3.2 – ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO E A PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA.	87
3.2.1 - O Clube de Valentes.....	96
SEÇÃO 4 – CAMINHO METODOLÓGICO.....	102
4.1 – METODOLOGIA COMUNICATIVA CRÍTICA	103
4.2 – Procedimentos Na Realidade Estudada	113
SEÇÃO 5 – O QUE ACONTECEU DURANTE A PESQUISA?	117
5.1 - A ESCOLA, A PROFESSORA E OS ESTUDANTES	117
5.2 - O CLUBE DOS VALENTES NA SALA DE AULA.....	122
5.3 – CATEGORIAS:.....	129
5.3.1 – Socialização na sala	130
5.3.2 - Clube de valentes	135
5.3.3 – Boas amigadas	141
5.3.4 - Resolução de conflitos	144
5.3.5 - Masculinidade	148
SEÇÃO 6 – CLUBE DE VALENTES: UMA TRANSFORMAÇÃO POSSÍVEL NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS	152
6.1 – DIMENSÃO EXCLUDENTE.....	152
6.2 – DIMENSÃO TRANSFORMADORA	157
6.3 – CLUBE DE VALENTES E AS TRANSFORMAÇÕES	164
CONCLUSÃO.....	171
REFERENCIAS	179
ANEXOS	186

INTRODUÇÃO

A presente tese de doutorado se propõe a estudar a socialização preventiva em modelos igualitários e de oposição a ações violentas, baseada em práticas dialógicas presentes em atividade atrelada à valorização da solidariedade e da amizade. Está inserida na temática de gênero, com foco no estudo das masculinidades e na socialização dos meninos para modelos mais igualitários, buscando, dessa forma, contribuir para a prevenção da violência de gênero contra as mulheres a partir de práticas educativas guiadas por professoras e professores em sala de aula, mais especificamente a prática do “Clube de valentes”.

O clube de valentes consiste em uma prática que foi desenvolvida na Espanha, em que crianças criaram um grupo para se defender de ações violentas, ao mesmo tempo que valorizam a amizade e ações corajosas. Essa prática, ainda apresenta pouca visibilidade e carece de evidências de sua comprovação, principalmente no que tange à questão da masculinidade.

A pesquisa faz parte das ações do grupo de estudos de prevenção de violência de gênero, do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Trabalhando com a transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem desde 2003, e com a prevenção de violência de gênero desde 2008, o NIASE desenvolve ações do modelo preventivo junto a escolas da educação básica. A pesquisa focaliza a efetividade desse modelo no contexto brasileiro e foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

O percurso desta pesquisa se inicia com a minha inserção na discussão sobre violência de gênero dentro do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos, que tem, como base, a prevenção da violência de gênero, ou seja, o trabalho que se realiza envolve a educação, a ressocialização e o aprendizado de outras formas de ser no mundo. A perspectiva de pesquisa em que se insere essa tese é preventiva, busca-se produzir conhecimento e ações que evitem a ocorrência de atos de violência.

A partir do estudo do tema, via textos produzidos por membros do Community of Research on Excellence for All – CREA, nos quais abordam formas de prevenir a violência de gênero contra a mulher a partir de um modelo de masculinidade, e verificar que, no contexto em que atuava como educador, as relações descritas nos textos eram

reproduzidas da mesma forma, decidi me dedicar à discussão e buscar evidências de práticas de como prevenir a violência de gênero no Brasil. Desta forma, tomei conhecimento do “Clube de Valentés”, uma das atividades realizadas dentro do modelo dialógico de prevenção de conflitos pelo CREA, e, até o momento, contando somente com uma turma e uma única escola no Brasil a realizá-la, sendo o restante implementado na Espanha. Por ser uma atividade realizada fora do país, poucos trabalhos foram encontrados¹, e em nosso país, não há nada publicado sobre o tema.

O foco do trabalho é a prevenção com os meninos, isso porque alguns estudos destacam que os homens são os que mais cometem violência sexual contra as mulheres (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2014). Esse dado está relacionado diretamente à forma de relacionamentos que os homens estabelecem com as mulheres (SAFFIOTI, 1999) e com os modelos de masculinidade em que os homens são socializados (GOMEZ 2004; CASTRO; MARA, 2014; CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013; NEW, 2001; BARKER, 2016). Desta forma, compreender os modelos de masculinidade é um dos pontos principais deste trabalho, uma vez que a socialização nesses modelos impacta diretamente a vida de mulheres que são vítimas de violência de gênero pelo fato de serem mulheres.

Os estudos sobre masculinidade tiveram desenvolvimento expressivo a partir dos estudos realizados por Reawyn Connell, na década de 1980. As pesquisas da autora constataram a existência de hierarquia entre as masculinidades, a partir das experiências de homossexuais em situações de violência e preconceitos, nas quais foi observado que o homossexual constitui uma masculinidade inferior em relação à masculinidade hegemônica. Isso gerou um crescimento de pesquisas que documentaram “hierarquias locais de gênero e culturas locais de masculinidades nas escolas, em locais de trabalho dominados por homens e em comunidades populares” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 244). A partir dessas pesquisas, “a masculinidade hegemônica foi entendida como um padrão de práticas (i.e., coisas feitas, não apenas uma série de expectativas de papéis ou uma identidade) que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245).

Na continuidade do estudo do conceito de masculinidade hegemônica, Flecha, Puigvert e Rios (FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013) destacam que existe um modelo

¹ Foram encontrados três trabalhos sobre o tema, mas somente dois estão com acesso disponível.

de masculinidade que é capaz de prevenir a violência de gênero, qual seja, o modelo das novas masculinidades alternativas.

Para compreender este modelo, faz-se necessário abordar outros dois modelos, qual seja, o modelo tradicional dominante (MTD) e o modelo tradicional oprimido (MTO) (ambos com base na definição de masculinidade hegemônica), que demonstram a lógica afetivo-sexual que valoriza a atração pela violência, ressaltando, dessa forma, um modelo que tem a violência como base para o seu sucesso nas relações afetivo-sexuais.

Ao abordar o modelo dominante tradicional é necessário destacar a relação que existe entre a violência e a excitação sexual, bem como a igualdade e a diminuição da excitação sexual, relação que, segundo os autores, é difundida nos grandes meios de comunicação por filmes e revistas (FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013).

O modelo MTD pauta-se em um modelo de relação afetivo-sexual no qual as pessoas atraentes são agressivas. Flecha, Puigvert e Rios (2013) destacam que a “(...) socialização sobre o desejo para com os homens que são os agressores e que explicitamente mostram uma atitude desafiante surge em todas as pesquisas empíricas que efetuamos entre os adolescentes acerca da atração” (p. 96 – tradução nossa)², o que demonstra que os jovens vêm sendo socializados dentro do modelo tradicional e para sentirem atração por esse modelo. Como exemplo, há o caso de diversos atores que tem acusações de violência, mas são admirados, um exemplo famoso é o do diretor e ator Wood Allen, que violentou a filha adotiva e continua impune e é admirado pelos seus filmes³.

O modelo de MTD se caracteriza-se por valores, posturas e comportamentos desiguais, especificamente, o desprezo e a violência nas relações (FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013). Pesquisas que abordam a atração e a relação afetivo-sexual com o MTD, que se comporta de forma violenta (CASTRO; MARA, 2014), ou que relacionam o modelo hegemônico de masculinidade com a violência de gênero (FLECHA et al., 2010a), enfatizam a importância de se repensar a masculinidade para a sua prevenção. Ainda nessa linha, outra pesquisa (PADRÓS, 2012) aponta que as adolescentes se atraem pelo MTD, reforçando a ideia anterior sobre masculinidade, visando a prevenção da violência de gênero. É importante pontuar que, embora nem

²“Socialization on desire toward men who are aggressors and who explicitly show a defiant attitude comes up in all empirical research that we have conducted about attraction among adolescents” (FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013, p. 96)

³ Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-42725140>, acessado em 20/10/2018.

todo homem socializado na MTD seja violento, toda violência contra a mulher parte deste modelo de masculinidade. E muitas mulheres que sofreram violência foram socializadas com homens deste modelo (FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013).

A masculinidade tradicional oprimida (MTO), o segundo modelo de masculinidade apresentado por Flecha, Puigvert e Rios (2013), se relaciona à socialização de homens não agressivos, não sexistas e que compartilham as tarefas domésticas, mas que não são atraentes e, por isto, acabam sendo oprimidos pelo modelo tradicional de masculinidade e não apresentam êxito nas relações afetivo-sexuais. Segundo os autores e a autora, este modelo potencialmente se torna o MDT devido aos insucessos amorosos; desta forma, não contribuem diretamente para a transformação da masculinidade nem para a prevenção da violência.

Por fim, os autores se dedicam a apresentar o modelo de novas masculinidades alternativas, que busca unir a paixão e o desejo com a linguagem da ética, ou seja, ser uma pessoa que exerça, ao mesmo tempo, atração e que tenha valores igualitários, não agressivo, não machista, não sexista e que se façam públicos por meio de ações.

Flecha, Puigvert e Rios (2013) destacam que este modelo tem três características fundamentais: autoconfiança, força e coragem, que são necessárias para oposição ao modelo dominante tradicional e explicitação da rejeição da dupla moral⁴ - ou seja, unir o desejo (associado a homens violentos) à ética (homens que são considerados boas pessoas).

A autoconfiança ajuda os homens a se afirmarem e a contribuírem com os outros, tornando-os mais atraentes. Este ponto é essencial para não deixar que o agressivo se ponha sobre o igualitário em uma hierarquia de masculinidade. Por sua vez, a força e a coragem ajudam o homem das novas masculinidades alternativas a rejeitar o MTD, uma vez que este último tende a oprimir os outros modelos de masculinidade, portando-se como a masculinidade hegemônica.

Por fim, o modelo alternativo precisa demonstrar coerência em suas ações ao defender o fim da violência contra a mulher em grupos ou em público, mas também ser atraente e igualitário no seu dia a dia, não se relacionando com mulheres que o tratem mal ou o rejeitem:

Para os homens NMA (novas masculinidades alternativas), a luta para acabar com a violência contra as mulheres envolve a luta contra a MDT

⁴ Será abordado na seção 2 desta tese.

(masculinidade tradicional dominante) e ser valente para construir relações igualitárias com mulheres igualitárias (FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013, p. 105 - tradução nossa)⁵.

Assim, a partir do modelo de novas masculinidades alternativas é possível visualizar modelos de masculinidades que sejam igualitários e que promovam a luta contra a violência de gênero contra a mulher, bem como uma alternativa à socialização dos meninos.

Nesse trabalho, a socialização é compreendida como interiorização das normas que ocorrem por meio das interações estabelecidas (A. FLECHA; PUIGVERT; REDONDO, 2005). Nesse sentido, é possível se apaixonar por pessoas que se relacionam pautadas em modelos igualitários de masculinidade.

Considerando a existência dos diferentes modelos de masculinidades, aos quais de alguma forma todas as pessoas estão sujeitas, seja se atraindo por eles, seja admirando-os e aprendendo a ser no mundo, incluindo um modelo de masculinidade não violento e mais igualitário, perguntamo-nos: de que forma a socialização dos meninos vem ocorrendo no espaço escolar?

Gomez (2004) discute os aspectos referentes à socialização dos meninos e os modelos de masculinidades, relacionando-os com a possibilidade de superação da violência contra as mulheres. O autor destaca que a socialização é feita inicialmente pela família, mas também pelo grupo de iguais, pelos meios de comunicação e pela escola. Na mesma perspectiva, Oriol Rios (2009) afirma que a escola é um agente de socialização importante, pois proporciona diversas relações e interações em que o(a) professor(a) pode atuar diretamente na valorização e consolidação de outras formas de masculinidade, principalmente por ser ele(a) o(a) responsável pelo ensino e estar na relação direta com os(as) estudantes. Assim, sua atuação pode ser altamente educativa, e a escola, um local potencial de prevenção da violência de gênero contra a mulher, especificamente ao cultivar as novas masculinidades como uma proposta de socialização dos meninos.

Dados e pesquisas nacionais (INSTITUTO AVON/DATA POPULAR, 2013, 2015; PASINATO, 2015) e internacionais (ALONSO; MARIÑO; RUÉ, 2012; CASTRO; MARA, 2014; VALLS, 2008; VALLS; PUIGVERT; DUQUE, 2008) vem indicando que a violência entre iguais e em relações afetivo-sexuais de adolescentes

⁵ “For NAM men, fighting to end with violence against women involves fighting against DTM and being strong in order to construct egalitarian relationships with egalitarian women” (FLECHA, PUIGVERT, RÍOS, p. 105).

vem crescendo, o que corrobora a relevância social da presente pesquisa, visto que esse trabalho visa ao trabalho de prevenção com crianças que se tornarão adolescentes.

Em 2013, a Organização Mundial da Saúde realizou uma pesquisa sobre violência contra a mulher constatando que 35% das mulheres no mundo sofreram violência sexual de parceiros e não parceiros íntimos, e 38% dos assassinatos das mulheres foram cometidos por parceiros íntimos (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2013).

No Brasil, em 2015, o Mapa da violência destacou o crescimento do número de mortes das mulheres, sendo que o Brasil ocupa a 5ª posição em homicídio de mulheres. Em outra pesquisa (AVON; POPULAR, 2014), vê-se que 66% delas declararam ter sofrido alguma violência ou alguma forma de controle do parceiro. A maioria das agressões contra as mulheres é realizada por parceiros ou ex-parceiros: 35,1% (WAISELFISZ, 2015a).

Outro dado significativo divulgado na pesquisa Avon/Data Popular (2013) acerca das “percepções dos homens sobre a violência doméstica contra a mulher” destaca que 56% dos homens admitiram já ter cometido atitudes que caracterizam violência. Assim, pode-se verificar que os homens têm grande responsabilidade na produção dos dados de violência contra a mulher.

Em 2015, o instituto *Enóis - Inteligência Jovem*, em parceria com os institutos *Vladimir Herzog* e *Patrícia Galvão*, realizou uma pesquisa com mais de 2.300 mulheres de 14 a 24 anos. Os resultados da pesquisa são significativos e demonstram que 41% das entrevistadas já sofreram agressão física e, dentro deste percentual, 51% foi por parte de algum familiar, 38% pelo parceiro, 23% por colega, 3% eram professores ou superiores da escola, 3% por chefe ou colega e 3% por desconhecidos (ÉNOIS, 2015).

Essa mesma pesquisa traz aspectos importantes em relação a medidas que podem alterar estes resultados, como explicitado na fala de uma jovem de 14 anos que destaca: “(...) na escola, os professores são machistas. Acho que a escola deveria discutir isso, falar de igualdade de gênero, porque ela é a base, é ela que forma cidadãos, então deveria cumprir esse papel - 14 anos, Belém, PA” (ÉNOIS, 2015, p. 23).

Casabona e Tellado (2012) destacam que a violência tem aumentado em todos os âmbitos: “atualmente, meninos e meninas adolescentes estão sofrendo agressões sexuais por parte de seus iguais em contextos escolares e em suas primeiras relações”⁶

⁶ “Actualmente chicos y chicas adolescentes están sufriendo agresiones sexuales por parte de sus iguales en contextos escolares y en sus primeras relaciones sexuales” (CASABONA; TELLADO, 2012, p. 90).

(p. 90 - tradução nossa). Segundo Olivier (2014) e Tremblay; Gervais; Petitclerc (2008), a violência também ocorre entre os mais jovens, e a sociedade precisa se movimentar para solucionar este problema.

Alves e Diniz (2005), em uma pesquisa sobre a violência conjugal, destacam que a violência masculina e a necessidade de controlar a mulher são comportamentos aprendidos pelos homens. Nesta linha de pensamento, Saffioti (1999) define o gênero como uma construção social do masculino e feminino, mas isso acaba não apresentando o problema da relação desigual entre homens e mulheres, desta forma, a autora destaca que existe o gênero “(...) como um conjunto de normas modeladoras dos seres humanos em homens e em mulheres, que estão expressas nas relações destas duas categorias sociais” (p. 82). Portanto, a pessoa do sexo masculino que se identifica com o gênero masculino tem primazia sobre a mulher.

Além destes dados, vale ressaltar que a violência na escola se apresenta em diversas formas como: *bullying*, violência de gênero, violência física e sexual (UNICEF, 2012). Sobre essa última, estima-se que: “Em todo o mundo, cerca de 150 milhões de mulheres e 73 milhões de meninos menores de 18 anos tiveram relações sexuais forçadas ou outras formas de violência sexual durante o ano de 2002”⁷ (UNICEF, 2012, p. 7 - tradução nossa). No mesmo documento, há uma referência ao contexto canadense, no qual uma em cada quatro garotas sofreu abuso sexual na escola, ou seja, a violência contra a mulher está também presente na escola.

Para compreender a violência do homem contra a mulher, em uma perspectiva de gênero, as autoras Lima, Büchele e Clímaco (LIMA; BÜCHELE; CLÍMACO, 2008) destacam que se faz necessário entender como os homens são educados, como são socializados para repressão dos seus sentimentos e aceitação da violência. Além destes aspectos, também é necessário compreender o modelo de masculinidade em que os homens são socializados.

No que tange ao contexto brasileiro especificamente, o combate à violência de gênero nas escolas foi fragilizado pela legislação. Em 2014, o Plano Nacional de Educação para o decênio sofreu alterações no que diz respeito à discussão sobre gênero nas escolas: “O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da ‘igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual’, expressão substituída por ‘cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação’” (BRASIL, 2014a).

⁷ “it is estimated that, around the world, some 150 million girls and 73 million boys under 18 years of age experienced forced intercourse or other forms of sexual violence during 2002” (UNICEF, 2012, p. 7)

Assim, a discussão sobre esta temática ficou a cargo dos estados e municípios. Desta forma, legalmente, a questão sobre gênero ficou suprimida de mecanismos legais nacionais, mesmo diante dos dados destacados anteriormente sobre a violência de gênero contra as mulheres no Brasil.

Considerando o exposto e buscando verificar a relevância acadêmica do trabalho, foi realizada uma busca na base Scielo com os descritores que estão diretamente relacionados com o tema da tese, suas combinações foram realizadas buscando compreender como é tratado o tema no Brasil: “masculinidade”, “prevenção”, “violência”, “gênero” e “escola”, seguindo as seguintes combinações:

QUADRO 1 - Pesquisa Scielo

Combinações de descritores	Quantidade	Descrição
Masculinidade + violência	49	Grande parte dos textos se dedica a discutir a masculinidade e a implicação para a saúde como: suicídio, doenças sexualmente transmissíveis. Alguns textos focam em atuações e percepções de homens que cometeram algum tipo de agressão com as mulheres, sem relacioná-lo diretamente ao modelo de masculinidade. Alguns estudos focam no homem como vítima da violência, preocupando-se com as consequências das ações. Alguns discutem questões sobre a sexualidade dos homens. Doze destes textos se relacionam com o trabalho, pois relacionam a masculinidade e a violência, entretanto o foco é a denúncia, destacando a violência como aspecto característico do ser homem; não anunciam qualquer possibilidade de mudança.
Masculinidade + gênero	156	Em sua grande maioria, aproximadamente 30%, está dedicado à discussão sobre a saúde do homem (44). Os outros dois temas que aparecem com bastante ênfase é a descrição da masculinidade a partir de comportamentos masculinos e como isso está relacionado ao conceito de gênero (38). Aparecem também discussões sobre a violência masculina (foco no agressor) e sexualidade. Também apareceram trabalhos com foco em escolas (4), masculinidade negra (3) e discussão sobre mulheres (8).
Masculinidade + escola	20	Apresentou trabalhos relacionando a masculinidade e o rendimento escolar (3); quase metade tem a área de saúde (8), e o restante aborda o conceito de masculinidade, mas a sua compreensão dentro de um espaço específico (crianças, professores, estudantes de educação física) (7). Um aborda a questão das relações afetivo-sexuais, mas focando em orientação sexual.

(Cont.) QUADRO 2 - Pesquisa Scielo

Combinações de descritores	Quantidade	Descrição
Masculinidade + violência +	34	Nesta busca, ocorre um filtro da busca anterior,

gênero		diminuindo a quantidade de artigos.
Masculinidade + violência + gênero + escola	0	
Masculinidade + violência + gênero + escola + prevenção	0	
Masculinidade + prevenção + violência	6	Os textos aparecem em todas as buscas anteriores, e não abordam a prevenção da violência por parte dos homens.

Fonte: Construído pelo autor.

Diante desse resultado, a busca e os resultados foram mantidos para caracterizar a forma como a pesquisa brasileira vem publicando sobre o tema, visto que nas demais bases foram encontrados mais resultados.

Na busca na base internacional Scopus, a partir dos mesmos descritores, nos descritores *Masculinidade + violência* surgiram 1894 trabalhos, sendo artigos, livros, revisões. Ao acrescentar gênero, o resultado foi de 1041 trabalhos. Ao realizar a busca com *Masculinidade + prevenção + violência* aparecem 179 trabalhos, com destaque para textos que discutem trabalhos de prevenção de violência de gênero com meninos.

Na busca realizada com *Masculinidade + violência + gênero + escola*, o resultado foi de 83 artigos, sendo alguns focando na descrição das violências na escola e outros focando na ação concreta com os meninos. Ao acrescentar *prevenção* à busca, apareceram 11 documentos, sendo, sua maioria, focados em ações na escola na prevenção da violência e ação com os meninos.

Apoiamos nossa perspectiva de estudo nas pesquisas realizadas pelo CREA, que tem destacado o conceito de socialização preventiva da violência de gênero. Este conceito consiste na socialização das crianças, desde pequenas, para se relacionarem com pessoas que as tratem bem, e, a partir dele, os(as) pesquisadores(as) do CREA apresentam a proposta da “Violência 0 desde os 0 anos” (BURGUÉS et al., 2015). A proposta destaca a importância de criar um ambiente de solidariedade no qual todas as pessoas da escola se posicionem a favor da vítima e nunca do agressor, reforçando, desta forma, a premissa da violência zero. No caso dos adolescentes, a proposta vai além, e consiste também em compreender por quem as pessoas se atraem e identificar os modelos violentos que estão presentes na sociedade (BURGUÉS et al., 2015). Diante desta realidade, é imprescindível que a escola não ignore o debate da prevenção da violência de gênero contra as mulheres, pois como destacam Flecha *et al.* (2009):

Os centros educativos, por serem espaços onde se desenvolvem um grande número de interações que influenciam a socialização (grupo de iguais,

familiares, professores...), são importantes motores da transformação e construção de relações igualitárias e livres de violência ⁸ (FLECHA et al., 2009, p. 91 - tradução nossa).

Para isso, Oliver (2014) destaca a importância de envolver a contribuição dos familiares, professores(as) e toda a comunidade escolar, para apoiar as vítimas a saírem de relações com os agressores. Algumas pesquisas (OLIVER, 2014; PADRÓS, 2014; SANCHO LONGAS; PULIDO RODRÍGUEZ; RODRÍGUEZ, 2016) apresentam resultados positivos em relação à redução da violência ao trabalharem com modelos de socialização preventiva.

Uma das atuações preventivas é o “Clube de Valentes”, que, de forma geral, consiste em uma prática coletiva de não aceitação da violência. Ela foi iniciada na Comunidade de Aprendizagem⁹ de Sansomedi, uma escola que apresentava elevados índices de violência. A partir do “Clube de Valentes”, a escola teve reduções significativas destes índices, já que houve uma mudança na socialização e os estudantes mais valorizados passaram a ser aqueles que se posicionam contra a violência (SANCHO LONGAS; PULIDO RODRÍGUEZ; RODRÍGUEZ, 2016).

Para melhor compreendermos o “Clube de Valentes”, recorremos aos autores:

É um clube de pessoas que se posicionam contra a violência, a denunciam, sabem tratar bem aos demais e valorizam a amizade. (...) Os alunos aprendem a defender e a apoiar as vítimas e a isolar o aluno que se comporta de uma forma violenta, até que deixe de atuar de forma violenta, que é quando o reincorporam de novo ao grupo¹⁰ (SANCHO LONGAS; PULIDO RODRÍGUEZ; RODRÍGUEZ, 2016, p. 39 - tradução nossa)

A prática, em si, ressalta os valores destacados pelas novas masculinidades alternativas, e, com isto, proporciona a socialização de um modelo de masculinidade mais igualitário, com relações mais dialógicas e que não recorre à violência para a resolução dos conflitos, e que tem apoio da escola, do grupo de iguais e dos familiares.

⁸ “Los centros educativos, por ser espacios donde se desarrollan un gran número de interacciones que influyen en la socialización (grupo de iguales, familiares, profesorado...), se erigen como importantes motores de transformación y construcción de relaciones igualitarias libres de violencia” (LIZANA, 2014, p. 91).

⁹ Comunidade de aprendizagem é um modelo educativo que tem como base a ampliação da participação das pessoas do bairro e da cidade na vida da escola, proporcionando a interação com diferentes pessoas em propostas educacionais. Esse termo será mais bem abordado na sessão 3 desta tese.

¹⁰ “(...) es un club de personas que se posicionan contra la violencia, la denuncian, saben tratar bien a los demás y que valoran la amistad. (...) El alumnado aprende a defender y a apoyar a las víctimas y a aislar al alumno que se comporta de una forma violenta, hasta que deja de actuar de forma violenta, que es cuando lo reincorporan de nuevo al grupo” (SANCHO LONGAS; PULIDO RODRÍGUEZ; RODRÍGUEZ, 2016, p. 39)

Considerando o exposto, a problemática a ser focalizada nesse estudo diz respeito a qual é o impacto da socialização preventiva em modelos igualitários de masculinidade em oposição a ações violentas, baseando-nos nas práticas dialógicas do “Clube de Valentos” e na valorização da solidariedade e da amizade.

O objetivo geral do estudo é evidenciar, em uma turma de educação infantil que desenvolve o Clube dos Valentos, as transformações ocorridas nos meninos quanto aos seus comportamentos, observando os que mais se aproximam da masculinidade alternativa, bem como as transformações ocorridas na compreensão das meninas sobre quem são os meninos valentes e de quem vale a pena ser amiga.

Para alcançar o objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender em qual modelo de masculinidade os meninos da turma estão sendo inicialmente socializados;
- b) Analisar as interações e os comportamentos que ocorrem na turma e que são socializações transformadoras, ou seja, que levam à igualdade, à amizade e à solidariedade, e aqueles excludentes, que humilham e submetem as meninas e os meninos a alguém;
- c) Analisar, em conjunto com professora e crianças, quais elementos transformadores foram possibilitados por meio do Clube de Valentos na socialização preventiva da violência de gênero e que promoveram a valorização de modelos de masculinidades igualitárias no contexto estudado.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa é a Metodologia Comunicativa (MC). A escolha desta metodologia embasa-se em algumas pesquisas que vem demonstrando a sua eficácia no estudo da prevenção da violência de gênero, como ressalta Puigvert (2014). Isso se deve ao fato desta metodologia ter como base ouvir as pessoas por meio do diálogo igualitário, e incluir as vozes de todas as pessoas envolvidas na prevenção da violência de gênero, como destacam Gomez, Puigvert e Flecha (2011): “As técnicas de pesquisa comunicativa visam a gerar reflexão entre as pessoas que querem entender melhor o tema que estão investigando como um primeiro

passo para promover sua mudança¹¹”(A. GOMEZ; PUIGVERT; FLECHA, 2011, p. 238 - tradução nossa).

É importante ressaltar que, na referida metodologia, a análise dos dados e a validação dos resultados são feitas pelo pesquisador juntamente aos participantes, que irão validar os dados de forma comunicativa e intersubjetiva.

Dentro desta perspectiva, é fundamental compreender dois componentes de análise importantes: as dimensões excludentes, que consistem em aspectos que impedem a transformação e/ou a incorporação de determinadas práticas transformadoras; e as dimensões transformadoras, que consistem nos aspectos que proporcionam e favorecem a transformação bem como a incorporação de práticas transformadoras (A. GOMEZ; PUIGVERT; FLECHA, 2011).

A partir dos elementos destacados acima, serão apresentadas as dimensões que impendem a transformação; neste caso, serão levantados juntamente aos/às estudantes, familiares e professora, os pontos que na escola são barreiras para a formação de uma masculinidade mais igualitária. Em relação à dimensão transformadora, serão levantados os elementos que proporcionam a transformação do modelo de masculinidade, ponto central deste projeto, portanto, o que contribui para a formação da masculinidade igualitária entre os meninos a partir da socialização preventiva da violência de gênero.

Na Seção 1, será apresentado como a violência de gênero contra a mulher se encontra na atualidade, destacando alguns aspectos políticos do atual contexto, para, então, destacar efetivamente o conceito de gênero e sua importância para o estudo. Ainda, a partir de textos que abordam aspectos internacionais e nacionais sobre o tema, será apresentado como os meninos vêm sendo socializados.

Na seção 2, dando continuidade à discussão sobre a socialização, será abordado o tema das masculinidades, com uma revisão sobre o tema em textos nacionais e internacionais. Também serão destacados como os aspectos referentes à formação dos meninos são reflexos de modelos hegemônicos de masculinidade, e como estes modelos são valorizados nas relações afetivo-sexuais e ensinados aos meninos desde cedo, ao se ensinar como se comportar nas relações amorosas. Sobre o conceito de masculinidade, será dado enfoque ao modelo tradicional dominante, ao modelo tradicional oprimido e

¹¹“communicative research techniques aim to generate reflection among people who want to better understand the topic they are investigating as a first step to promote change” (A. GOMEZ; PUIGVERT; FLECHA, 2011, p. 238).

às novas masculinidade alternativas, visto que esses três compõem a base da prevenção da violência de gênero do clube de valentes.

Na seção 3, a discussão será sobre a prevenção da violência de gênero a partir de elementos encontrados na literatura sobre prevenção e combate ao *bullying*, culminando nas atuações educativas de êxito, mais especificamente, o modelo dialógico de prevenção de conflitos e ao clube de valentes, buscando estabelecer o diálogo deste último com o modelo de novas masculinidades alternativas.

Na seção 4, serão apresentadas a metodologia comunicativa crítica e as técnicas utilizadas para a coleta de dados, ressaltando a importância da metodologia para a transformação social e o envolvimento dos participantes na pesquisa.

Na seção 5, será apresentado o contexto da escola em que essa pesquisa foi realizada, bem como a sala de aula, a professora, algumas informações sobre os familiares e estudantes. Em seguida, será relatado como era a realização do clube de valentes na sala, e as categorias em que os dados foram organizados.

A seção 6 contará com a apresentação das duas dimensões fundamentais da análise dos resultados, a saber, dimensão excludente – elementos que impedem a transformação de determinado contexto - e dimensão transformadora – elementos que promovem a transformação.

Por fim, o fechamento desse trabalho será feito com a conclusão e a retomada do caminho percorrido, visando a responder o questionamento inicial desse trabalho, fazer a retomada dos objetivos, indicar as limitações do estudo, finalizando, assim, o trabalho.

SEÇÃO 1 – VIOLÊNCIA, GÊNERO E SOCIALIZAÇÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir dados sobre como está a situação da violência de gênero, com enfoque na situação brasileira, destacando sua relação com a violência escolar. Além disso, também será apresentado o conceito de gênero, visando a compreender como surge a relação desigual entre homem e mulher e, por consequência, as relações violentas. Vale ressaltar que o foco é visualizar a contribuição do conceito de gênero para a discussão de violência de gênero. Para compor este conceito, foram estudadas autoras que pesquisam sobre o tema, sendo elas: Joan Scott, Gayle Rubin, Judith Butler, Raewyn Connell e Heleieth Saffioti¹².

As autoras abordam o tema de forma distinta entre si e apresentam grande destaque no campo teórico sobre ele. Gale Rubin era conhecida pelo seu conceito de sistema/sexo, sendo uma das pioneiras na discussão do tema; Joan Scott configurou o gênero como uma categoria de análise histórica; Judith Butler contribuiu com a discussão das diferenças e abordou o tema dentro de uma perspectiva do desejo. Raewyn Connell é uma das principais autoras sobre masculinidade e é uma das bases utilizadas neste trabalho para discutir os modelos de masculinidades, dessa forma, é importante compreender seu conceito; e por fim, Heleieth Saffioti, uma das principais autoras sobre o tema no Brasil, que apresenta um conceito importante para a realidade brasileira, a saber, o nó de gênero. Dessa forma, será possível compreender essa temática a partir de diferentes olhares e sua contribuição para a socialização dos meninos.

Por fim, iniciaremos a discussão sobre masculinidade, buscando compreender, a partir da produção nacional e internacional, a socialização dos meninos, ou seja, como os meninos aprendem a ser meninos.

1.1 - VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER – UMA EPIDEMIA

Em 2013, a Organização Mundial da Saúde apresentou um documento sobre estimativas globais e regionais de violência contra a mulher. Este documento tinha

¹² Essas autoras, além das suas contribuições aparecerem com bastante relevância acadêmica, na base Web of Science - foi possível verificar a quantidade de vezes que cada uma é citada: Joan Scott - 9389, Gayle Rubin - 1354, Judith Butler - 43971, Raewyn Connell - 4823 e Heleieth Saffioti – 111. Para efeito de comparação, Michael Foucault aparece com 96911 e Paulo Freire com 10142. Saffioti aparece pouco citada, entretanto no Google acadêmico, ao fazer a busca no Brasil, alguns de seus trabalhos aparecem com mais de 1500 citações.

como objetivo analisar dois tipos de violência, dentre os diferentes tipos existentes¹³, sendo elas, violência por parceiro íntimo e violência sexual por alguém que não seja parceiro.

O documento define violência por parceiro íntimo como: violência física – qualquer agressão física como socos, chutes, empurrões, ser queimada, ou ameaçada com uma arma. A violência sexual é definida como – ser forçada a ter relações sexuais quando não quer, ser forçada a fazer algo que a pessoa achou humilhante ou degradante, e fazer sexo por medo. A violência sexual por não parceiro se refere a qualquer violência sexual que ocorre exercida por alguém que não é marido/parceiro¹⁴ (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2013).

Por abordar apenas dois tipos de violência, há uma limitação dentro do estudo, entretanto, os dados apresentados têm grande relevância para esta pesquisa, visto que ilustram a situação internacional da violência contra as mulheres.

Segundo esse documento, “a prevalência global de violência física e/ou sexual por parceiro íntimo entre todas as mulheres parceiras foi de 30,0%¹⁵” (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2013, p. 16 – tradução nossa), sendo que a América está na quarta posição de altos índices de violência, com 29,8%. Os primeiros lugares são: Sudeste asiático, Mediterrâneo oriental e África.

O documento ainda aponta que, “globalmente, até 38% de todos os assassinatos de mulheres são cometidos por parceiros íntimos”¹⁶ (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2013, p. 2 - Tradução nossa). A violência sexual por não parceiro

¹³ “The term “violence against women” encompasses many forms of violence, including violence by an intimate partner (intimate partner violence) and rape/sexual assault and other forms of sexual violence perpetrated by someone other than a partner (non-partner sexual violence), as well as female genital mutilation, honour killings and the trafficking of women” (World Health Organization, 2013, p. 4) - “O termo “violência contra as mulheres” engloba muitas formas de violência, incluindo violência por parceiro íntimo (violência por parceiro íntimo) e violação / agressão sexual e outras formas de violência sexual perpetradas por alguém que não seja um parceiro (violência sexual por não parceiro), bem como mutilação genital feminina, crimes de honra e tráfico de mulheres” (World Health Organization, 2013, p. 4 – tradução nossa).

¹⁴ O documento define como parceiro “The definition of intimate partner varies between settings and includes formal partnerships, such as marriage, as well as informal partnerships, including dating relationships and unmarried sexual relationships. In some settings, intimate partners tend to be married, while in others more informal partnerships are more common” (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2013, p. 6) – “A definição de parceiro íntimo varia entre as configurações e inclui parcerias formais, como casamento, bem como parcerias informais, incluindo relacionamentos de namoro e relacionamentos sexuais não casados. Em alguns contextos, parceiros íntimos tendem a se casar, enquanto em outros, parcerias mais informais são mais comuns” – tradução nossa.

¹⁵ “The global prevalence of physical and/or sexual intimate partner violence among all ever-partnered women was 30.0%” (World Health Organization, 2013, p.16).

¹⁶ “globally, as many as 38% of all murders of women are committed by intimate partners” (World Health Organization, 2013, p. 2).

sexual, globalmente, foi de 7,2%, um valor muito abaixo dos 30%. Essas mulheres que sofreram com a violência dos parceiros tendem a sofrer mais com perda de peso, aborto e depressão. E a partir destes resultados, o documento destaca a importância de:

Fortalecer a implementação de marcos legais e de políticas e prestação de contas; abordar causas estruturais e subjacentes e fatores de risco, a fim de prevenir a violência contra mulheres e meninas; fortalecer os serviços multissetoriais, programas e respostas à violência contra mulheres e meninas¹⁷ (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2013, p. 36 - tradução nossa)

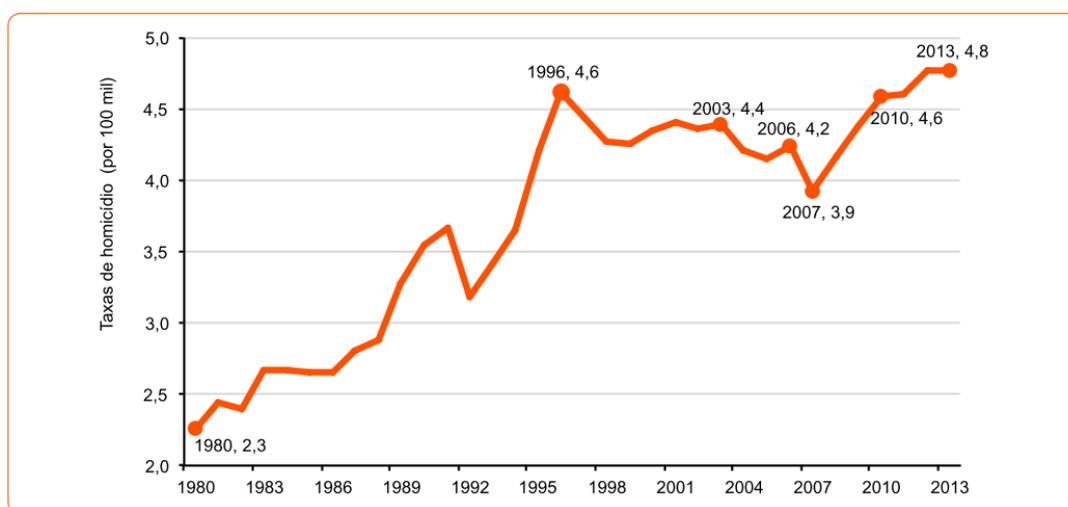
Os dados difundidos pelo documento da Organização Mundial da Saúde apresentam certa similaridade com a avaliação feita em 2015 por Waiselfisz (2015b), apresentada no relatório *Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil*.

O *Mapa da violência 2015* apresenta uma série de dados sobre a situação do homicídio feminino, que, conforme a lei nº 13.104, de 9 de março de 2015, é nomeado de feminicídio. A referida legislação altera o código penal, qualificando o crime de homicídio como feminicídio, uma vez que ele ocorre: “(...) contra a mulher por razões da condição de sexo feminino. § 2º-A Considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve: I - violência doméstica e familiar; II - menosprezo ou discriminação à condição de mulher” (BRASIL, 2015, p.1), caracterizando, assim, a morte de mulheres apenas por serem mulheres.

Em relação à última década analisada pelo mapa da violência no Brasil, entre 2003 e 2013, o número de vítimas mulheres passou de 3937 para 4762, o que significa que, em 2013, morreram, no país, cerca de 13 mulheres por dia (WASELFISZ, 2015b).

¹⁷ “Strengthen the implementation of legal and policy frameworks and accountability; address structural and underlying causes and risk factors, in order to prevent violence against women and girls; strengthen multisectoral services, programmes and responses to violence against women and girls” (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2013, p. 36)

FIGURA 1- – EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE HOMICÍDIO DE MULHERES (POR 100 MIL) BRASIL - 1980/2013



Fonte: Mapa da Violência 2015. Homicídio de mulheres no Brasil.

O gráfico acima destaca a evolução histórica do homicídio de mulheres no Brasil, desde 1980. É possível observarmos que neste percurso o número de mortes só aumentou, com exceção da queda, em 2006 e 2007, que é um reflexo da aprovação da lei 11.340, de 07 de agosto de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha, que aborda especificamente a questão da violência contra a mulher. Entretanto, apesar da existência dessa lei, os homicídios voltaram a aumentar, atingindo seu maior índice em 2013, conforme indica Waiselfisz (2015b):

A partir da vigência da Lei Maria da Penha, apenas em cinco Unidades da Federação foram registradas quedas nas taxas: Rondônia, Espírito Santo, Pernambuco, São Paulo e Rio de Janeiro. Nas 22 UFs restantes, no período de 2006 a 2013, as taxas cresceram com ritmos extremamente variados: de 3,1% em Santa Catarina, até 131,3% em Roraima (WASELFSZ, 2015b, p. 18)

Uma das dificuldades destacadas no relatório refere-se à falta de denúncia das agressões, pois ainda existe, segundo o próprio trabalho, uma culpabilização da vítima, o que acarretaria em um baixo índice de delações; e mesmo após a lei, os dados demonstram que não ocorreram grandes mudanças nesse sentido, pois o número de mortes continua a aumentar; e isso se deve à impunidade dos agressores, visto que a violência do homem é naturalizada e justificada, principalmente por não serem considerados culpados (WASELFSZ, 2015b).

Entre os estados, o Espírito Santo apresenta-se com maior taxa de feminicídios, seguido por Rondônia. São Paulo está em 10º lugar. A taxa de crescimento de feminicídio é negativa no estado, demonstrando uma queda nos homicídios em São Paulo. Entretanto, de forma geral, no Brasil, a taxa de feminicídio aumentou - em Roraima, por exemplo, ela quadruplicou e, na Paraíba, triplicou.

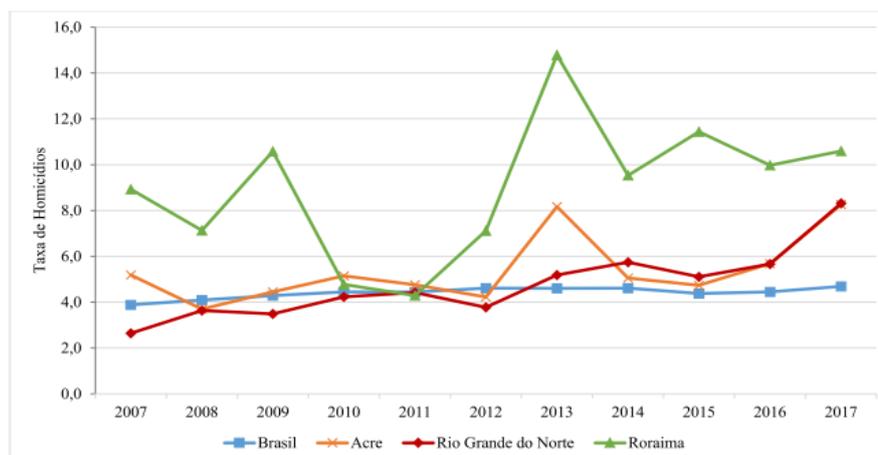
Segundo o relatório, é difícil avaliar a situação do Brasil diante das variações que ocorreram nas taxas. O que se destaca é que alguns estados tiveram uma queda significativa, como São Paulo e Rio de Janeiro, com mais de 30%, enquanto outros apresentaram um aumento, como o caso já destacado acima de Roraima e Paraíba.

Em comparação com o restante do mundo, o Brasil, com sua taxa de feminicídios em 4,8, ocupa a nada confortável 5ª colocação no ranque de 83 países, superado apenas por El Salvador, Colômbia, Guatemala e Federação Russa (WAISELFISZ, 2015b). Vale ressaltar que a maioria dos países apresenta taxa menor que 1.

Em 2019, foi publicado o Atlas da violência (CERQUEIRA et al., 2019), destacando a evolução dos dados da violência contra a mulher entre os anos de 2007-2017, mostrando uma pequena atualização, se comparado ao Mapa da violência de 2015. O relatório de 2019 destaca um aumento no número de assassinato de mulheres no ano de 2017 “Cerca de 13 assassinatos por dia. Ao todo, 4.936 mulheres foram mortas, o maior número registrado desde 2007” (CERQUEIRA et al., 2019, p. 35).

Em um dos gráficos apresentados no Atlas da violência, destaca-se a evolução do aumento do feminicídio:

FIGURA 2 - EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE HOMICÍDIO POR 100 MIL DE MULHERES NO BRASIL E NAS TRÊS UFS COM MAIORES TAXAS EM 2017.



Fonte: IBGE/Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica e MS/SVS/CGIAE - Sistema de Informações sobre Mortalidade – SIM. O número de homicídios de mulheres na UF de residência foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35-Y36, ou seja: óbitos causados por agressão mais intervenção legal. Elaboração Diest/Ipea e FBSP.

O gráfico apresenta a taxa de evolução dos estados, destacando alguns aumentos como no Rio Grande do Norte e Roraima. No Brasil, de um modo geral, também houve um aumento de mortes, em 2017.

Isso pode ser constatado, por exemplo, em pesquisa realizada, em 2014, pelo Instituto Avon e Data Popular, com jovens de 16 a 24 anos, sobre a violência contra mulher. Nela foi constatado que 78% das entrevistadas já haviam sofrido algum tipo de assédio na rua:

“Eu me sinto desrespeitada toda vez que ando na rua, em qualquer horário e com qualquer roupa e ouço homens mexendo comigo, se dirigindo a mim com palavras de baixo calão (...). Me sinto desrespeitada quando estou em uma festa e um homem que eu não conheço tenta me puxar pela mão, puxa meu cabelo ou me segura pelo corpo.” - Mulher, 20 anos, Sudeste (AVON; POPULAR, 2014, p. 9)

Esse é um depoimento que representa o que as mulheres sofrem todos os dias com o assédio e a violência. E esse tipo de atitude não ocorre somente nas ruas ou festas, mas também em relacionamentos. Sessenta e seis por cento (66%) das meninas, quando estimuladas, admitiram terem sofrido violência no namoro, o que pode ser exemplificado pelo seguinte relato: “Tive um namorado na adolescência que me agredia tanto verbalmente quanto fisicamente. As agressões físicas eram leves, como tapas e empurrões, e eu era muito jovem e não sabia lidar com esse tipo de atitude” - Mulher, 24 anos, Sudeste (AVON; POPULAR, 2014, p. 14). Além disso, a pesquisa

ainda aponta que muitas mulheres foram ameaçadas após o término do namoro, sofreram violência verbal na internet, ou tiveram que cortar relações por conta dos ex-companheiros.

E é importante, ainda, destacar que a violência contra a mulher atinge desde crianças até universitárias. Entre as mulheres universitárias, 67% das entrevistadas reconheceram que foram submetidas a algum tipo de violência, enquanto entre os homens, apenas 38% reconhecem ter cometido algum tipo de violência (INSTITUTO AVON/ DATA POPULAR, 2015).

Em relação às meninas mais jovens, a violência se reflete no *bullying* e na violência de gênero que ocorre nas escolas, reforçando a importância de se prevenir a violência neste ambiente. Em 2012, a Unicef estima que “cerca de 150 milhões de meninas e 73 milhões de meninos menores de 18 anos tiveram relações sexuais forçadas ou outras formas de violência sexual apenas em 2002”¹⁸ (UNICEF, 2012, p. 5 - tradução nossa). Uma grande quantidade de crianças, meninos e meninas, sofrem com a violência sexual e de gênero, mas as mulheres são os principais alvos deste tipo de ação.

Em relação à percepção dos homens sobre a violência contra a mulher, em 2013, na pesquisa do Instituto Avon e Data Popular mencionada na introdução, os resultados destacam que 56% dos entrevistados admitem ter cometido atitudes violentas com as mulheres, e a maioria das atitudes agressivas (xingar, impediu de sair de casa, deu um soco, ameaçou com palavras, ameaçou com alguma arma, obrigou a fazer sexo sem vontade, empurrou, humilhou em público, deu um tapa e arremessou algum objeto durante a briga) foram cometidas mais de uma vez (INSTITUTO AVON/ DATA POPULAR, 2013)¹⁹.

Considerando os dados acima, podemos concluir que muitas mulheres sofrem diante da violência, sejam elas universitárias ou crianças, e a sofrem pelo fato de serem mulheres, por pertencerem a um gênero diferente do homem. E em relação aos homens, o que sobressalta dos dados é a quantidade de pessoas que cometeram alguma atitude violenta contra as mulheres e como isso é recorrente.

Todos os dados contribuem para a afirmação de que a violência contra a mulher é uma epidemia, e que é necessário fazer algo para modificar tal situação. O Brasil conta com duas leis que descrevem e normatizam a punição das violências, ambas

¹⁸ “Some 150 million girls and 73 million boys under 18 years of age experienced forced intercourse or other forms of sexual violence during 2002 alone” (UNICEF, 2012, p. 5).

¹⁹ Apesar de mais da metade reconhecer que cometeu a violência, na pesquisa realizada em 2015, como destacado anteriormente, esse valor cai para 38%.

citadas anteriormente: Lei 11.340/2006 – Maria da Penha²⁰, e a lei nº 13.104/2015 – feminicídio.

A Lei 11.340/2006 representou um marco na luta contra a violência contra a mulher, destacando a importância de se ter uma lei sobre o tema, além de definir o que é considerado violência contra a mulher:

I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria (BRASIL, 2006, p. 2).

Entretanto, apesar da existência dessa lei e da importância da definição que ela apresenta dos tipos de violência, em ambas as pesquisas citadas anteriormente, foi possível constatar que as mulheres e homens ainda desconhecem a lei e as definições de violência acima explicitadas. E, mesmo diante do avanço que a lei trouxe, a violência tem crescido, reforçando a necessidade do desenvolvimento de ações preventivas que evitem que as mulheres sintam medo, que as mulheres sejam agredidas, e que venham a morrer, por serem mulheres.

Recentemente, houve agravamento da situação quanto à proteção das mulheres, em vista de, em 2016, quando a então presidenta eleita Dilma Rousseff foi deposta por meio de processo e procedimentos questionáveis, sendo substituída pelo seu vice-presidente Michel Temer. Após assumir o governo, em agosto de 2016, o presidente

²⁰ Esta lei ficou conhecida como Lei Maria da Penha em homenagem a Maria da Penha Maia Fernandes que sofreu duas agressões de seu esposo, sendo uma delas um tiro enquanto estava dormindo, e a segunda, ela foi eletrocutada durante o banho. Como consequência, ela ficou paraplégica.

interino extinguiu ministérios importantes para o combate à violência contra a mulher no Brasil, quais sejam: Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos. No ano seguinte, o relatório da Anistia internacional (2017), que avalia a situação dos direitos humanos no mundo, destacou que no Brasil:

A violência letal contra mulheres aumentou 24% durante a década anterior e confirmou que o Brasil é um dos piores países da América Latina para se nascer menina, em especial devido aos níveis extremamente altos de violência de gênero (...). De janeiro a novembro, havia 4.298 casos de estupro reportados no estado do Rio de Janeiro, 1.389 deles na capital (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017, p. 86)

Esses dados indicam que, mesmo diante das leis, a violência continuou a ocorrer contra as mulheres no Brasil, e o contexto da perda de instituições que combatem a violência, se não a gerou, piorou o quadro existente.

A disputa em torno da sistemática e estrutural violência de gênero sofrida pelas mulheres no país teve, no entanto, seu início visibilizado já em anos anteriores à questionada deposição da presidente Dilma Rousseff. Em 2015, no âmbito da educação, houve ataque sistemático de políticos do legislativo de todos os âmbitos da federação para a retirada da palavra gênero de diversos planos municipais e estaduais de educação, além da omissão da palavra/conceito no Plano Nacional de educação de 2014. Esse movimento de supressão do gênero dos documentos oficiais do sistema educacional brasileiro teve início em ação de vereadores, deputados e senadores defensores da religião, fossem católicos ou evangélicos, acusando a existência de uma suposta “ideologia de gênero” que estaria invadindo o espaço escolar e querendo “doutrinar” as crianças. Como exemplo disto, em São Carlos, cidade onde a tese foi desenvolvida, uma escola foi invadida por vereadores para barrar possíveis cartazes que estariam fazendo apologia à referida “ideologia de gênero”²¹. Uma revista de grande circulação no Brasil que trata sobre educação também abordou o tema em diversos momentos, destacando os problemas implicados a partir desse pensamento²².

²¹ Em 2018, uma escola do município de São Carlos foi invadida por 4 vereadores que arrancaram os cartazes produzidos pelas crianças do 9º ano sobre tolerância religiosa e sexual. Fonte - <https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2018/09/19/trabalho-escolar-sobre-intolerancia-gera-polemica-com-veredores-em-sao-carlos-sp.ghtml>. Acessado em 20/09/2018.

²² Reportagens: <https://novaescola.org.br/conteudo/4900/os-termos-genero-e-orientacao-sexual-tem-sido-retirados-dos-documentos-oficiais-sobre-educacao-no-brasil-por-que-isso-e-ruim>. Acessado em 14/11/2018. <https://novaescola.org.br/conteudo/12698/existe-ideologia-de-genero-na-educacao>. Acessado em 14/11/2018.

A discussão sobre a possível existência de uma “ideologia de gênero” foi iniciada pelo Papa Bento XVI, em 2012²³, quando ele questionou a possibilidade de as pessoas escolherem um gênero diferente do seu sexo. Os deputados brasileiros se apropriaram dessa terminologia para fazer a mesma discussão, afirmando estarem preocupados com a sexualidade dos estudantes. Assim, na época, eles teceram críticas às discussões sobre gênero na escola, pois encaravam que isso promoveria uma “doutrinação”, mesmo quando o tema era a tolerância sexual.

A preocupação em relação à suposta “ideologia de gênero” é destacada por Luna (2017) em sua explanação sobre esse tema. Segundo a autora, ele surge no ano de 2015, no Brasil, após a parada do orgulho LGBTQ+ de São Paulo, que ocorreu no mesmo ano, e da resolução emitida pela Secretaria de Direitos Humanos sobre o reconhecimento institucional da identidade de gênero²⁴. Segundo a autora, os debates dos deputados se centraram em:

1. duas resoluções do Conselho Nacional de Combate à Discriminação, resoluções do Conselho Nacional de Combate à Discriminação, órgão ligado à Secretaria de Direitos Humanos, que versavam, sobre identidade de gênero.
2. uma reação à lei que aprova o Plano Nacional de Educação por contemplar conteúdos designados pelos parlamentares de “ideologia de gênero”, contrariando decisões anteriores das duas casas parlamentares (LUNA, 2017, p. 14)

Um dos temas estava relacionado diretamente com a sexualidade, referido nas resoluções sobre a identidade de gênero (conforme nota de rodapé 8). Já ao que se refere ao Plano Nacional de Educação de 2014, é a retirada da palavra gênero e orientação sexual do documento, feita a partir de acusações ao documento sobre a promoção do que foi chamado de “ideologia de gênero”. Especificamente, os itens estavam descritos da seguinte forma:

O inciso III do artigo 2º - ‘superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual’, (...) Estratégia 3.12 da Meta 3 3.12 – ‘implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por

²³ Discurso do Papa Bento XVI, no dia 21 de dezembro de 2012, à Cúria Romana, na apresentação dos Votos Natalícios. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/speeches/2012/december/documents/hf_ben-xvi_spe_20121221_auguri-curia.html. Acessado em 21/06/2018.

²⁴ Resolução Nº 11, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2014 que estabelece os parâmetros para a inclusão dos itens “orientação sexual”, “identidade de gênero” e “nome social” nos boletins de ocorrência emitidos pelas autoridades policiais no Brasil. Disponível em <http://www.lex.com.br/legis_26579640_RESOLUCAO_N_11_DE_18_DE_DEZEMBRO_DE_2014.aspx>. Acessado em: 22/06/2018.

orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão' (LUNA, 2017, p. 24)

Esses textos foram alterados pelo substitutivo PLC 103/2012, que redefiniu os textos para: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (LUNA, 2017, p. 24).

Além do plano nacional de educação, alguns deputados criaram uma proposta de lei, PL 1859/2015, que altera a Lei 9394/96, com o fim de proibir, no currículo escolar, qualquer menção à palavra gênero e à orientação sexual.

Tais ações incidiram diretamente na luta contra a discriminação feita pelos grupos LGBT+ e grupos feministas, pois a supressão dos termos do PNE dificulta o trabalho educacional específico referente à violência de gênero, seja contra as mulheres, contra meninos e outras identidades de gênero.

Diante deste contexto, a discussão sobre gênero e qualquer tema a ela relacionado, como a violência, fica enfraquecida ou pode ser suprida do contexto escolar. Mesmo diante de dados tão contundentes sobre violência contra mulheres e contra LGBT+, a polêmica em torno do termo gênero desvia a atenção e dificulta o trabalho de prevenção da violência. Mas como a simples exclusão da palavra gênero destes textos reflete a violência de gênero contra a mulher? Para isto, será necessário explicar como o conceito de gênero vem sendo discutido e de que forma ele atinge essa relação entre homens e mulheres.

1.2 - GÊNERO

O conceito de gênero vem sendo estudado por diferentes pesquisadores e pesquisadoras, com diferentes abordagens teóricas, mas principalmente mulheres tem se dedicado ao tema. Isso se deve ao movimento feminista que teve um grande impacto no mundo e na ciência ao desvelar questões importantes sobre desigualdades das mulheres e dos LGBT+.

Dentre os principais autores e autoras que debatem o tema, destacamos Joan Scott, Gale Rubin, Judith Butler, Raewyn Connell e Heleieth Saffioti, que apresentam contribuições a partir de diferentes perspectivas. É a partir destas autoras que será discutido o conceito de gênero.

Joan Scott (1995) tem um grande impacto no conceito de gênero e na historiografia, pois foi uma das historiadoras que destacou a importância de se escrever a história do ponto de vista das mulheres. Mais especificamente, sua contribuição foi a de destacar o gênero como uma categoria de análise, pois o gênero em si era um conceito utilizado como um sinônimo de mulher ou de coisas referentes a este sexo:

O gênero como uma categoria analítica só emergiu no fim do século XX. (...) De fato, algumas destas teorias construíram sua lógica a partir das analogias com a oposição entre masculino/feminino, outras reconheceram uma “questão feminina”, outras ainda se preocuparam com a formulação da identidade sexual subjetiva, mas o gênero, como uma forma de falar sobre sistemas de relações sociais ou sexuais não tinha aparecido (SCOTT, 1995, p. 85).

A partir dos estudos de Scott, dada sua formação, o gênero passa a ser, principalmente entre os historiadores, um campo de estudo. Mas para além de estabelecer o gênero como um campo de estudo, Scott (1995) destaca que o conceito não se refere somente à mulher, ou se limita a definir o gênero pelo sexo da pessoa. Segundo a autora, “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Para a autora, o gênero tem uma característica social, ou seja, se desprende do sexo enquanto uma determinação, e, também, faz referência à desigualdade de poder que existe entre homens e mulheres, ao considerar as relações de poder envolvidas entre os gêneros.

Outra autora que aprofundou a questão da desigualdade foi Gayle Rubin (1993), ao elaborar um conceito que ela chama de sistema sexo/gênero. Seu ensaio *O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo* (1993) é um trabalho marcante sobre gênero, pois realizou uma síntese das ideias que já existiam sobre o conceito. Sua principal preocupação é a opressão e a subordinação social das mulheres.

Segundo ela, “Um “sistema de sexo/gênero’, numa definição preliminar, é uma série de arranjos pelos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana e nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas” (RUBIN, 1993, p. 2). Nesse caso, Rubin (1993) destacou que a mulher, por ser do sexo feminino, está em uma relação inferior ao homem, pois assim como o escravo negro que por sua cor é comercializado, a mulher, por seu sexo, é inferiorizada. Acrescenta que essa relação não é característica apenas da sociedade capitalista, pois em todas as sociedades haveria uma relação que estabelece os arranjos do sistema de

sexo/gênero em benefício de alguém, no caso da nossa sociedade, do homem. Esse sistema não está relacionado somente ao sexo, mas sim a toda uma relação do sistema de produção de uma identidade, produzindo um homem e uma mulher e a relação entre eles (RUBIN, 1993). Entretanto, essa produção de identidade acarreta formas de repressão. Nas palavras da autora:

Ela exige repressão: no homem, de qualquer versão de traços “femininos”; nas mulheres, a de traços definidos como “masculinos”. A divisão dos sexos resulta na repressão de algumas características de personalidade de praticamente todo mundo, homens e mulheres (RUBIN, 1993, p. 28).

Para além da repressão de características, a autora indica que o sistema sexo/gênero impõe que o desejo seja direcionado ao sexo oposto, ou seja, para ela, o mesmo sistema que impõe um gênero às mulheres e aos homens, oprime o desejo sexual das pessoas.

No que concerne ao desejo, ao sexo e a gênero, Judith Butler (2003) é uma das autoras que se propõe a esta discussão. Filósofa de formação, discute gênero a partir da dissociação entre os conceitos de gênero, sexo e desejo, introduzindo a ideia de que as pessoas não precisam estar presas a um discurso de identidade pré-estabelecido, visto que *“O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado”* (Butler, 2003, p.25), permitindo que as pessoas sejam livres para escolher e se comportar como quiserem. Em sua obra *“Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade”*, publicado pela primeira vez em 1990, ela faz duras críticas ao feminismo; para ela, o feminismo realiza a sua discussão a partir das mulheres, valorizando a sua identidade: *“Em sua essência, a teoria feminista tem presumido que existe uma identidade definida, compreendida pela categoria de mulheres”* (Butler, 2003, p. 17–18). Isso deflagraria um problema na luta política almejada, cabendo somente mulheres nessa luta.

Desta forma, sua discussão de gênero parte para incluir no feminismo todas as pessoas que querem a transformação, ainda que não sejam biologicamente mulheres; desta forma, ela questiona a forma como vem se formando a identidade feminina, abrindo a discussão para outras identidades, para a diferença. Segundo a autora, isolar a luta do feminismo em um sujeito com uma identidade restrita de mulher acaba por engessar a luta política.

Para abordar seu conceito de gênero, Butler (2003) se apoia em Deleuze e Derrida e na análise de construção das identidades por meio do discurso que é feito sobre ela. A partir desta análise, a autora destaca que o “o sujeito feminista se revela discursivamente constituído” (BUTLER, 2003, p. 19). Assim, o sistema produz a identidade de gênero conforme o que deseja destes sujeitos. Neste caso, a autora destaca que apelar à ideia restrita do que é estabelecido como feminino reduz ao fracasso a luta das mulheres, pois o gênero encerraria a liberdade das pessoas de serem e gostarem de quem quiser, e ao estabelecer a luta das mulheres, o termo estaria dentro do discurso produtor de gênero.

Segundo Butler (2003):

Se alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da ‘pessoa’ transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de ‘gênero’ das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida (p. 20).

Ou seja, para Butler (2003), a relação binária entre o masculino e o feminino constitui não só uma estrutura que exclui a especificidade do que pode ser feminino, quanto dos outros elementos que constituem a identidade como classe, raça, etnia e outras relações de poder. Ou seja, para a autora, o gênero é algo produzido, que fazemos.

Assim, a sua grande contribuição em relação ao gênero se refere à discussão sobre a identidade de gênero não estar ligada ao sexo da pessoa nem ao desejo. A autora destaca que o sexo é biológico, mas o gênero é culturalmente construído, não se restringe ao sexo e não se limita a ser fixo como ele. Nessa perspectiva, o gênero abre espaço para uma múltipla interpretação do sexo (BUTLER, 2003, p. 24). O gênero pode dar liberdade às pessoas de serem da forma que se sentirem melhor, pois não sendo limitado por algo biológico, e sendo uma construção humana, abre espaço para a sua reconstrução. Nas palavras da autora: “o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher* e *feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino” (p. 25).

A autora chega a questionar o próprio conceito de sexo, que em algum momento histórico fora determinante do gênero, e seu argumento ajuda a reforçar a ideia de não haver uma identidade preestabelecida pelo sistema. Dessa forma, é essencial considerar sua contribuição para a discussão de gênero, uma vez que ela incorpora na discussão os homossexuais, as lésbicas, os e as transgênero, transexuais, e as diferentes manifestações de gênero que existem, pois compreende que:

O gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada. Uma coalizão aberta, portanto, afirmaria identidades alternativamente instituídas e abandonadas, segundo as propostas em curso; tratar-se-á de uma assembleia que permita múltiplas convergências e divergências, sem obediência a um *telos* normativo e definidor (BUTLER, 2003, p. 37).

A contribuição de Butler (2003) é de extrema importância para a discussão, ao ampliar a dimensão do que seria o gênero, principalmente na atualidade, em que diversas pessoas têm se reconhecido nestas diferentes manifestações, sejam elas gays, lésbicas, bissexuais, transexuais, pansexuais, entre outros.

As autoras anteriores abordam pouco a questão do corpo como um elemento do gênero; quem faz uma discussão sobre o tema é Raewyn Connell, uma das principais pesquisadoras sobre masculinidade, que também se debruça na discussão de gênero, juntamente à Rebecca Pearse, no livro intitulado *Gênero: uma perspectiva global*. Nele, as autoras apresentam diversos aspectos do gênero, incluindo sua influência no meio ambiente. Este é um dos poucos trabalhos em que Connell se dedica a aprofundar a discussão sobre o conceito, visto que o foco do seu trabalho, desde a década de 1980, é sobre as masculinidades, mais especificamente, sobre o modelo hegemônico de masculinidade.

As autoras discutem o conceito pautado na consideração do corpo, pois consideram as diferenças biológicas entre as pessoas do sexo masculino e feminino, mas destacam que mesmo esta diferença é pautada na cultura, que se manifesta pelo conceito de gênero:

Está claro que os corpos são afetados por processos sociais. O modo como nosso corpo cresce e funciona é influenciado pela distribuição de comida, costumes sociais, guerras, trabalho, esporte, urbanização, educação e medicina, para citar apenas as influências mais óbvias. Todas essas influências são estruturadas pelo gênero. Então não podemos pensar em arranjos sociais de gênero como mero efeito que flui de propriedades do corpo (CONNELL, PEARSE, 2015, p. 93).

Connell e Pearse (2015) apresentam uma concepção de gênero ligada a aspectos culturais e físicos (corpo). Para elas, os aspectos culturais (forma de comer, costumes, trabalhos, esportes etc.) ajudam a compor como cada pessoa se comporta, como cada cultura encara o sexo e reage a esse comportamento. Entretanto, algumas questões corporais influenciam, por exemplo, a relação de uma mãe com o filho; é algo que acaba se estabelecendo devido à necessidade de amamentação, aspecto que é tido como parte do sistema sexo/gênero (RUBIN, 1993) e seria a imposição de uma identidade esperada (BUTLER, 2003), mas para Connell e Pearse (2015) a relação parte de um aspecto que é biológico, que é corporal:

Gênero envolve um conjunto de práticas sociais humanas - incluindo cuidados com crianças, parto, interação sexual - que mostram as capacidades de corpos humanos de parir, dar leite, dar e receber prazer sexual. Só podemos começar a entender o gênero se compreendermos o quão próximos os processos sociais e corporais se encontram (CONNELL, PEARSE, 2015, p. 113).

Dessa forma, na análise dessas autoras, o corpo não é uma barreira conservadora da mudança, mas algo concreto que está presente e que tem influência na realidade social. Esta teoria ajuda a compreender que as relações de gênero ocorrem a partir de interações sociais influenciadas pela determinação do corpo, e que apesar de existirem similaridades entre pessoas do sexo masculino e feminino, elas não são iguais, existem diferenças e estas ajudam a compor o que cada sociedade entende por gênero.

Em sua análise, Connell e Pearse (2015) destacam que existem 4 dimensões do gênero: poder, produção, catexia e simbolismo. O poder refere-se ao controle e ao exercício do poder dos homens sobre as mulheres, destacando a violência contra a mulher como uma forma de exercício deste poder que é direcionado ao corpo da vítima. A produção dessa relação é a divisão sexual do trabalho, em que a mulher cuida da casa e o homem trabalha fora de casa, exercendo uma influência direta no que se constitui a masculinidade e a feminilidade²⁵, e esta visão vai sendo reforçada nas imagens midiáticas. A catexia são as relações emocionais e está relacionada com os padrões de

²⁵ Em 2017, o presidente do Brasil, Michel Temer, fez um discurso em homenagem ao dia das mulheres que destaca esse aspecto “Tenho absoluta convicção, até por formação familiar e por estar ao lado da Marcela, do quanto **a mulher faz pela casa, pelo lar**. Do que faz pelos filhos. E, se a sociedade de alguma maneira vai bem e os filhos crescem, **é porque tiveram uma formação em suas casas** e, seguramente, isso **quem faz não é o homem, é a mulher** (...) ela é capaz de indicar os desajustes de preços em supermercados e identificar flutuações econômicas no orçamento doméstico” (grifo nosso). Destaque para os pontos em que o presidente exalta a função da mulher no trabalho em casa. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/08/politica/1489008097_657541.html>. Acessado em 03/09/2018.

relações esperados pelo gênero específico, ou seja, mulheres devem relacionar-se com homens e homens com mulheres. Isso, segundo as autoras, leva ao ódio pelos homossexuais, que não estariam dentro dos padrões esperados.

E, o último aspecto, é o simbolismo em que o gênero feminino e a feminilidade são historicamente simbolizados como inferiores e que o masculino é o mais forte e violento.

Essas características são marcadas por uma diferença clara entre os gêneros masculino e feminino, tendo os homens mais privilégios dentro desta construção. Para as autoras, essas características estão postas na forma como as pessoas encaram o gênero hoje, entretanto, elas fazem a ressalva de que isso não é fixo e, portanto, é possível sua mudança. Como exemplo, elas ressaltam a importância da luta política do movimento feminista, que fez grandes conquistas ao longo da história. Nesse sentido, é possível repensar as relações de gênero, considerando os aspectos destacados por Connell e Pearse (2015), que podem vir a contribuir com a transformação do que é masculino e feminino.

Por fim, contribuindo para as reflexões acerca do gênero, Heleieth Saffioti (1999), autora brasileira, discute o gênero e seus entrelaçamentos com a raça, gênero e classe social. Vale destacar que ela é uma das primeiras autoras brasileiras que destaca este aspecto na constituição das pessoas. Ela parte da psicologia materialista para argumentar esse ponto, destacando que a subjetividade e a objetividade se constituem em uma relação em que uma influencia a outra de forma direta, ou seja, a forma como cada pessoa se constitui como sujeito recebendo as informações do mundo, também retorna para esse mundo na ação dessa pessoa. Para a autora, o gênero se constitui como

(...) um conjunto de normas modeladoras dos seres humanos em homens e em mulheres, que estão expressas nas relações destas duas categorias sociais, ressalta-se a necessidade de ampliar este conceito para as relações homem-homem e mulher-mulher (SAFFIOTI, 1999, p. 82).

Esta definição se assemelha à das autoras anteriores; entretanto, para Saffioti (1997), um dos pontos centrais é a questão da raça (referente às pessoas negras) e classe social (referente às pessoas pobres) que estão presentes na realidade objetiva do contexto brasileiro. Essa relação entre estes três elementos é denominada pela autora como o nó de gênero:

Cabe chamar a atenção para o fato de que os processos de subjetivação-objetivação estão constantemente sujeitos à capacidade-incapacidade de apropriação dos frutos da práxis humana por parte de seus sujeitos, não somente em virtude de ser a sociedade brasileira dividida em classes sociais, mas também por ser ela atravessada pelas contradições de gênero e de raça/etnia (...) estes três antagonismos fundamentais entrelaçam-se de modo a formar um nó (SAFFIOTI, 1997, p. 61).

É possível identificar, na realidade, o nó de gênero, uma vez que mulheres negras e pobres estão mais vulneráveis que as mulheres brancas e as ricas. Os dados apresentados no Mapa da violência (2015) indicam que, em 2013, 1576 mulheres brancas foram assassinadas, enquanto foram 2875 mulheres negras, um valor muito mais alto. Entretanto, apesar de haver essa distinção, a violência ocorre com todas as mulheres, sejam universitárias, jovens ou velhas (VALLS et al., 2009), como foi apresentado no item anterior sobre a violência de gênero.

No texto, *Já se mete a colher em briga de marido e mulher*, Saffioti (1999) se debruça sobre o tema da violência masculina ser incentivada pela sociedade “para que os homens exerçam sua força-potência-dominação contra as mulheres, em detrimento de uma virilidade doce e sensível, portanto, mais adequada ao desfrute do prazer” (SAFFIOTI, 1999, p. 84). Esse aspecto é muito semelhante ao comentado por Rubin (1993) no que tange à repressão de aspectos femininos nos homens.

A partir do incentivo à violência, a sociedade apresenta uma proteção à violência masculina e permite o exercício do seu poder e dominação, como destacado anteriormente por Connell e Pearse (2015). Segundo Saffioti (1999), a “violência de gênero, inclusive em suas modalidades familiar e doméstica, não ocorre aleatoriamente, mas deriva de uma organização social de gênero que privilegia o masculino” (p. 86). A sociedade masculinizada contribui para a violência, principalmente, por culpabilizar a mulher pelos problemas conjugais.

Dessa forma, a autora contribui com a discussão sobre a violência de gênero, ao abordar a existência de uma relação de poder em que os homens são privilegiados nas relações de gênero, tendo liberdade para o exercício da violência e da dominação e sendo legitimados por uma estrutura que valida estas ações.

Ao considerarmos o percurso no qual o conceito de gênero veio sendo discutido, as autoras chamam a atenção para o aspecto social de sua constituição, ou seja, parte das relações sociais em que as pessoas estão envolvidas, e são nestas relações que se estabelecem as questões da desigualdade entre homens e mulheres, e são nestas relações que é possível mudar e ser diferente.

Em relação às desigualdades existentes entre homens e mulheres, a partir do gênero como uma construção social, podemos inferir que a socialização de meninos e meninas também é pautada por essas diferenças. Assim, a compreensão de como ocorreu o percurso sobre a discussão de gênero nos ajuda a compreender como a socialização e os modelos de masculinidades operam, e como podem ser discutidos e questionados, principalmente nos aspectos do privilégio e da violência nos quais as pessoas do sexo masculino vêm sendo formadas.

Diante de tantos conceitos de gênero, vale ressaltar o questionamento básico nesta tese: como superar a violência contra a mulher? É essa questão que está na base desta pesquisa. Considerando isso, qual conceito de gênero apresenta maior relevância para esta pesquisa?

Scott (1995) aborda o gênero como uma categoria de estudo, o que implica diretamente os estudos sobre o tema, entretanto, analisar a categoria – gênero – não implica necessariamente superar a violência que ocorre com as mulheres. Na mesma direção, Rubin (1993) destaca a produção de um sistema/sexo que explora a mulher e favorece o homem, sistema esse que, apesar de destacar um sexo como favorecido nas relações, não retrata como o gênero favorece o exercício da violência do homem contra a mulher e como é possível romper essa relação.

Já Butler (2003) aborda o tema referente ao aspecto da construção da identidade, e apesar de isso afetar a relação existente entre homens e mulheres e abrir o campo de discussão para a violência dos homens contra homossexuais, lésbicas, transsexuais e travestis não discute diretamente o tema, e não abrange a discussão sobre a identidade violenta do gênero masculino, ou a violência nas relações entre pessoas de mesmo sexo, além de relativizar a luta das mulheres, buscando inserir no debate a luta dos diferentes gêneros.

Por outro lado, Connell e Pearse (2015) abordam o aspecto do corpo e a influência de cada cultura na utilização desse corpo como uma forma de construir o que é gênero, como as pessoas devem ou não se comportar, e que cada cultura diferencia os comportamentos esperados para cada sexo. Entretanto, elas destacam elementos que possibilitam visualizar a construção da violência do homem contra a mulher, chamando a atenção para a violência contra os homossexuais. Desta forma, elas trazem elementos para repensar o gênero à luz dos elementos apresentados pelas autoras: poder, produção, catexia e simbolismo. Mas ainda que isso seja possível, Saffioti (1999) talvez seja a autora que, ao abordar o conceito de gênero, mais se aproxima do problema destacado

por esta tese, pois além de ser brasileira e abordar o tema com referências importantes para o estudo no país, ao fazer os destaques sobre a intersecção de raça, gênero e classe social, a autora aborda diretamente o gênero e sua influência direta na violência do homem sobre a mulher, e como a sociedade “autoriza” e “legítima” essa ação. Desta forma, Saffioti é fundamental para este trabalho, ao discutir exatamente a questão central da violência contra a mulher. A autora também contribui diretamente para o conceito de socialização dos meninos e como isso é naturalizado nessa sociedade.

A naturalização da violência foi abordada no livro *Segundo sexo*, de Simone de Beauvoir (2009), ao apontar como os meninos vão aprendendo a ser violentos e negando o que é feminino nos ajuda a pensar o quanto estes aspectos estão presentes na vida dos homens:

Subindo nas árvores, brigando com os colegas, enfrentando-os em jogos violentos, ele apreende seu corpo como um meio de dominar a natureza e um instrumento de luta; orgulha-se de seus músculos como de seu sexo; através de jogos, esportes, lutas, desafios, provas, encontra um emprego equilibrado para suas forças; ao mesmo tempo conhece as lições severas da violência; aprende a receber pancada, a desdenhar a dor, a recusar as lágrimas da primeira infância (BEAUVOIR, 2009, p. 277)

Neste trecho, Beauvoir destaca alguns aspectos que estão relacionados à socialização dos meninos. Será que ocorreu alguma mudança ao longo destes 60 anos? Como os meninos vêm se socializando hoje?

1.3 - A SOCIALIZAÇÃO DOS MENINOS

O conceito de gênero apresentado anteriormente traz uma grande contribuição para se pensar a forma como meninos e meninas são criados e aprendem a ser homens e mulheres. A partir do sexo, característica biológica, as pessoas foram divididas em dois gêneros: masculino e feminino, com características sociais próprias, expectativas, identidades e papéis esperados para cada um deles.

O gênero é construído socialmente nas relações entre as pessoas. Estas relações estão marcadas pela desigualdade entre homens e mulheres, os primeiros com mais privilégios, refletindo nas desigualdades que estão presentes na forma como cada gênero é criado. Quais são as expectativas para os meninos? São diferentes das meninas? Será que só há homens violentos? Neste item, será abordada a socialização dos meninos,

como a maioria deles vão crescendo e aprendendo a ser violentos, aspecto predominante em todos os textos que foram encontrados sobre o tema.

Ao longo do tempo, os homens mudaram, no seu visual, a maneira como se vestem, arrumando-se melhor, cuidando mais da aparência (RIBEIRO; SIQUEIRA, 2007). Algumas destas mudanças estão relacionadas com a mudança de uma sociedade industrial para a sociedade da informação, contexto que gerou, a partir da facilidade de acesso a diversas informações, o questionamento de hierarquias e tradições. Isso gerou novas relações que necessitaram ser dialogadas, e que os autores Flecha, Gómez e Puigvert vão denominar de giro dialógico (2001).

Entretanto, essas mudanças, tanto visuais como hierárquicas, não alteram o modo como, ainda nos dias de hoje, os homens e meninos são socializados - a violência e agressividade são marcantes nesse processo, como veremos a seguir.

Início a discussão sobre socialização dos meninos, a partir de um trecho de Kaufman (1987) em que ele aprendeu a diferença entre sexo e estupro, que lhe foi ensinado por um colega:

Quando eu tinha onze ou doze anos, um amigo me contou a diferença entre foder e estuprar. Era simples: com estupro, você amarrava a mulher a uma árvore. Na época, os detalhes anatômicos ainda eram um pouco vagos, mas em ambos os casos era algo que ‘nós’ supostamente fazíamos. Esse conhecimento era apenas uma parte de uma educação, iniciada anos antes, sobre o poder relativo e os privilégios de homens e mulheres. Lembro-me de rir quando meu amigo explicou tudo isso para mim ²⁶ (KAUFMAN, 1987, p. 1 – Tradução nossa)

O trecho apresenta elementos que irão permear a discussão sobre os meninos. O primeiro é o fato de dois meninos de 11 anos falarem sobre a diferença entre sexo e estupro, meninos tão novos falando sobre um tema – estupro – tão violento quanto esse, e ainda direcionado às mulheres. Outro ponto é a naturalidade da fala – “‘nós’ supostamente fazíamos”, ou seja, era algo que representava algo natural, ou seja, a ação de violentar outra pessoa – no caso uma mulher, mas veremos que não importa o gênero – era algo comum e engraçado.

²⁶ “When I was eleven or twelve years old a friend told me the difference between fucking and raping. It was simple: with rape you tied the woman to a tree. At the time the anatomical details were still a little vague, but in either case it was something “we” supposedly did. This knowledge was just one part of an education, started years before, about the relative power and privileges of men and women. I remember laughing when my friend explained all that to me” (KAUFMAN, 1987, p. 1).

A experiência do autor reflete uma forma na qual os meninos vão aprendendo a ser violentos, e, além disso, uma violência dirigida às mulheres. Em outro exemplo, o destaque está na forma como ações violentas são banalizadas e se tornam normais:

Muitas meninas na escola estão acostumadas a ouvir meninos fazendo comentários sobre seus corpos e sua sexualidade; algumas também estão sendo tocadas ou agredidas. No entanto, na maioria das vezes, essa provocação e o toque são considerados uma parte “normal” de um dia na escola²⁷ (KLEIN, 2006, p. 150 – Tradução nossa).

O trecho refere-se a aspectos violentos de meninos e meninas, com destaque para a parte do “normal de um dia na escola”, ou seja, é normal que meninos sejam violentos na escola? Ou será que é normal a violência contra a menina? Ou ambos?

As experiências supracitadas refletem aprendizados que os meninos e meninas vem adquirindo na escola, na família, com seus pares ou nos meios de comunicação. Esses agentes socializadores apresentam a clara mensagem da forma como as crianças devem se comportar. Em duas pesquisas sobre o aprendizado de gênero na escola, as autoras destacam que as professoras deixam os meninos mais livres para expressarem sua agressividade sem se incomodarem com os riscos, ou com a violência que eles dirigem às meninas (GOMES, 2006; SILVA; LUZ, 2010), destacando a importância do papel do professor e da escola nesse processo de socialização.

Para compreender melhor esse elemento, é importante destacar o conceito de socialização que indica como as crianças vêm aprendendo a ser no mundo,

Socialização é, portanto, o processo através do qual ocorre a internalização da cultura, isto é, de uma bateria de padrões, modelos, crenças, juízo de valor etc., que nos integram aos modos de vida de uma determinada sociedade (WHITAKER, 1989, p. 24).

O conceito de socialização apresentado por Whitaker (1989) contribui para compreender que as pessoas vão aprendendo a partir da sociedade em que vivem, os modelos, as crenças, e que estes elementos, juntos, vão tornar a pessoa parte daquela sociedade.

Em sua obra “A criança e a sociedade”, Elkin (1968) discute vários aspectos da socialização, apresentando diversas contribuições para o tema e sua compreensão. Em sua definição, a socialização é:

²⁷ “Many girls in school are accustomed to hearing boys make comments about their bodies and their sexuality; some are also being touched or assaulted. Yet, for the most part, such teasing and groping are considered to be a ‘normal’ part of a day in school” (KLEIN, 2006, p. 150).

O processo pelo qual alguém aprende os modos duma determinada sociedade ou grupo social a fim de que possa funcionar dentro dele. A socialização inclui tanto a aprendizagem quanto a apreensão de padrões, valores e sentimentos próprios de sociedade (ELKIN, 1968p. 14).

Neste processo, a criança aprende os modos de uma sociedade que já existe e ela vai aprendendo-os durante seu funcionamento, esse é o significado e o objetivo da socialização. Esse processo ocorre a partir da observação de pessoas-chave, que o autor chama de “outros significativos” que marcam o aprendizado das crianças.

E ele se debruça sobre alguns desses “outros significativos”: família, escola, grupo de iguais e meios de comunicação de massa. Em cada um, há papéis centrais no processo de socialização.

Para o autor, o processo de socialização na família tem bastante impacto, pois é por meio dela que vem a primeira interpretação do mundo à sua volta, os julgamentos, preconceitos, programas etc. (ELKIN, 1968, p. 66). É a família que transmite os comportamentos esperados de cada sexo:

Sua mãe discute vestidos de baile apenas com sua irmã e seu pai brinca sobre as finanças da família apenas com a mãe. É mediante experiências tais que a criança se torna familiarizada com a gama de relações emocionais e adquire um conhecimento das posições de menino, menina, esposo e meninos de ordem de nascimento diferentes (ELKIN, 1968, p.69).

A forma como o pai e a mãe agem com os outros influencia o comportamento das crianças e suas ações futuras. Assim como a família, a escola também tem um papel fundamental na socialização, agindo para reforçar determinados comportamentos e estimular a mobilidade vertical. Neste processo, o professor tem grande importância, pois ensina muito ao se configurar como modelo para as crianças dentro da ideia de “outro significativo”.

O grupo de pares é uma forma de socialização diferente das anteriores, pois todos estão na mesma faixa etária e proporcionam relações mais igualitárias. Segundo o autor:

Por intermédio do grupo dos pares, a criança pode tornar-se mais independente de seus pais e outras autoridades. No grupo dos pares desenvolve novas ligações sentimentais e se identifica com novos modelos. Procura a atenção, aceitação ou boa vontade de membros do grupo dos pares e encara a si mesma de acordo com os padrões do grupo (ELKIN, 1968, p. 88).

Desta forma, as crianças aprendem coisas totalmente diferentes do esperado nos agentes socializadores anteriores, apesar de que o comportamento esperado para meninos e meninas é reforçado nos pares.

E, por fim, Elkin (1968, p. 93) aborda os meios de comunicação de massa, que qualifica como: a imprensa, o rádio, revistas, histórias em quadrinhos, cinema, televisão e outros meios de comunicação que alcançam grandes audiências; na atualidade, aqui é importante incluir a internet. Essa forma de interação reforça comportamentos vistos anteriormente. Para o autor, a socialização não é vista da perspectiva de uma mão única, e é influenciada por novos membros “não é apenas o velho grupo com a adição de uma pessoa; é um grupo novo, com novas inter-relações e uma nova organização” (ELKIN, 1968, p. 15), e de alguma forma, essas novas relações afetam os processos de socialização, possibilitando sua mudança e vislumbrando possibilidades diferentes.

Vale considerar que Elkin escreveu sua obra em 1960, contexto que não considerava os avanços dos meios de comunicações atuais. Atualmente, temos: internet, redes sociais, celulares que permitem às pessoas permanecerem conectadas 24h por dia e que potencializam a interação entre o grupo de iguais, ampliando a discussão anterior.

Outro importante autor que discute a socialização, em uma perspectiva de relação é Jesús Gómez (2004); em sua pesquisa, a partir de Berger e Luckman (1995) define:

A socialização, como o processo pelo qual as pessoas se cruzam, primeiro, tornam-se membros da sociedade, e depois nos induzem a novos setores do mundo (...) é formação decisiva, dentro da consciência, do outro generalizado, como implica a internalização da sociedade e sua realidade objetiva, ao mesmo tempo em que estabelece uma identidade de maneira subjetiva. Na mais tenra idade, basicamente através da linguagem, é quando o mundo internalizado na socialização penetra com mais firmeza²⁸ (GÓMEZ, 2004, p. 19 – tradução nossa).

Gómez (2004) destaca que, para além da formação de um membro da sociedade, as pessoas, a partir das interações e da aprendizagem do mundo, vão internalizando a realidade objetiva e formando, em sua subjetividade, a sua personalidade.

Mas este conceito também permite compreender que, a partir de novas interações, que podem ocorrer por meio do diálogo, as crianças podem aprender

²⁸ “La socialización como el proceso por el que atravesamos las personas para, primero, convertirnos en miembros de la sociedad, y luego inducirnos a nuevos sectores del mundo (...) es decisiva la formación, dentro de la conciencia, del otro generalizado, ya que implica la internalización de la sociedad y de su realidad objetiva, a la vez que establece una identidad de manera subjetiva. En la edad más temprana, básicamente a través del lenguaje, es cuando penetra con más firmeza el mundo internalizado en la socialización” (GÓMEZ, 2004, p. 19 – tradução nossa)

elementos diferentes, constituindo formas diferentes de respostas nas quais foram socializadas inicialmente, apresentando um elemento fundamental na transformação da violência que os meninos aprendem ao longo de seu crescimento.

No Brasil, a discussão sobre socialização vem sendo realizada a partir da sexualidade, focando quais brincadeiras ou brinquedos são destinados a meninos e meninas, quais roupas devem usar. Foi realizada uma busca pelo tema no Scielo²⁹ para compreender como a ciência no Brasil vem discutindo o tema. Foram utilizadas as seguintes palavras na busca: menino e violência: 10; socialização e gênero (Brasil): 66, sendo que somente 10 discutiam o tema da socialização; menino e gênero (filtro Brasil e ciências humanas): 96, sendo 23 relacionados ao tema da socialização.

A discussão no Brasil está muito focada na questão da sexualidade e qual o reflexo disso nas brincadeiras, como meninos podem brincar de boneca, e usar rosa, e destacam pouco a questão da violência; entretanto, alguns textos, ao discutirem esse aspecto, acabam por apresentar a agressividade e a violência na socialização dos meninos.

Nesses trabalhos, as autoras descrevem como a expectativa das professoras se apresenta com os meninos: “Aos meninos, são permitidas brincadeiras mais arriscadas, inovadoras, espetaculares, enquanto que as meninas, frágeis e delicadas, devem seguir a norma do jogo” (GOMES, 2006, p. 40). Portanto, aos meninos, os riscos são esperados, as ações audazes são valorizadas. Esse aspecto também é destacado por Rodrigues (2010): “Os riscos, inovações e exposições exageradas são permitidos aos meninos, enquanto as meninas, tidas como frágeis e delicadas, devem se comportar de modo mais contido e dentro das regras estabelecidas para a brincadeira” (p. 29). Ao aceitarem esse comportamento como normal, essa ação se repete em outros ambientes, tornando-se comum entre os meninos. Nos exemplos anteriores, as professoras chegaram a ser questionadas sobre o comportamento dos meninos, mas ressaltaram que essa forma de agir é esperada por eles. E novamente o papel do professor se destaca no que tange à socialização das crianças na escola.

Internacionalmente, a discussão foca na questão de como os meninos aprendem a serem meninos, abordando a questão da violência. Como destaque para os autores como Kaufman, que desde 1987, data do texto que abre esta discussão, aborda o tema, ou mesmo Klein (2006), Kimmel e Mahler (2003a), Orue *et al.* (2011) com produções

²⁹ Pesquisa realizada no dia 17/08/2018.

mais recentes. Mas a discussão não é exclusividade dos Estados Unidos; outros autores abordam diferentes contextos, como Espanha (BARBERO, 2017; RÍOS, 2009), e no Canadá (TREMBLAY; GERVAIS; PETITCLERC, 2008). Considerando esta produção, será abordada a discussão sobre a violência na socialização dos meninos.

Mas será que esta agressividade, esse impulso ao risco, essa agitação exacerbada é natural dos meninos? Alguns autores (BARBERO, 2017; KAUFMAN, 1987) destacam que não há evidências claras sobre a existência de uma pré-disposição à agressividade e à violência entre os meninos:

No entanto, não há provas claras de que seja esse o caso, mas tudo aponta para o fato de que se naturalizou através do viés androcêntrico que caracteriza o pensamento científico, e que foi colocado a serviço dos interesses patriarcais para justificar e legitimar a violência masculina (GUASCH, 2006). Hoje sabemos que os níveis de testosterona, por exemplo, não têm resultados significativos no comportamento se não forem combinados com estímulos sociais específicos ligados ao gênero³⁰ (BARBERO, 2017, p. 9 - tradução nossa).

Diante da não existência de uma vocação à violência, de onde viria o estímulo para os meninos agirem desta forma? O aprendizado da violência vem desde a infância, pois as pessoas naturalizam a agressividade: as crianças mordem, batem umas nas outras, e mesmo os recém-nascidos conseguem expressar atos violentos, mas, durante esse período, essa violência estaria ligada a uma forma de se expressar. Entretanto, é durante este momento de vida que se faz necessária a intervenção com as crianças a partir de um duplo movimento: desenvolvimento da linguagem e intervenção dos adultos (JOLY; DIAS; MARINI, 2009; TREMBLAY; GERVAIS; PETITCLERC, 2008).

Ao desenvolver a linguagem, as crianças acabam por expressar suas frustrações de outras formas, dependendo diretamente da intervenção dos adultos. Assim, a violência manifesta pelas crianças vai sendo superada ao longo de seu crescimento. Entretanto, nos meninos, essa forma de se expressar perdura mais tempo, “Depois da idade de quatro anos, os meninos recorrem à agressão duas vezes mais que as meninas” (TREMBLAY; GERVAIS; PETITCLERC, 2008, p. 11). Isso ocorre porque há uma

³⁰“Sin embargo, no existen evidencias claras de que así sea, sino que todo apunta a que se ha ido naturalizando a través del sesgo androcéntrico que caracteriza al pensamiento científico, y que ha sido puesto al servicio de los intereses patriarcales para justificar y legitimar la violencia masculina (Guasch, 2006). Hoy sabemos que los niveles de testosterona, por ejemplo, no tienen resultados significativos sobre el comportamiento si no es en combinación con estímulos sociales específicos vinculados al género” (BARBERO, 2017, p. 9).

naturalização de ações violentas por parte dos meninos, e os adultos acabam por não interferir em suas ações, enquanto para as meninas, ocorre uma cobrança mais elevada para comportamentos menos agressivos.

Em outra pesquisa sobre agressividade, alguns aspectos sobre os meninos são esclarecidos; Joly, Dias e Marini (2009) realizaram uma pesquisa com 758 crianças de escolas públicas e particulares, com crianças do terceiro ao quinto ano de ambos os sexos. Para avaliação, utilizaram uma escala de Agressividade para Crianças e Jovens. Como resultado, elas constataram que quando a família apresenta comportamento agressivo com as crianças ou entre si, “o grupo de participantes que apresentou maiores comportamentos agressivos relatou receber significativamente mais punições nos lares e participar com maior frequência de discussões e brigas entre os membros da família (JOLY; DIAS; MARINI, 2009, p. 87) e isso reflete em seu comportamento na escola.

O fato de os meninos apresentarem um índice de comportamento agressivo maior que o das meninas, era coincidente com o fato de que o pai “Se mostrava hostil, agressivo, coercitivo e apresentava comportamentos antissociais” (p.89), destacando como a família tem uma grande influência no comportamento agressivo. No caso dos meninos, como o pai é a grande referência, ao resolver os conflitos a partir da violência e agressividade, os meninos aprendem isso como uma forma correta de resolver seus conflitos.

Outras pesquisas (BARBERO, 2017; CAMODECA et al., 2003; ORUE et al., 2011) apontam que a exposição prolongada à violência leva a ser a única forma de resolução de conflitos, visto que as crianças só conhecem essa forma de resolução de conflitos. E esse dado é preocupante quando se trata de crianças pequenas, pois como destaca Kaufman (1987), a base para o modelo de masculinidade tende a se concretizar até os seis anos, e é reforçada à medida que o menino cresce e se concretiza, de forma positiva, na adolescência, assim, esse período pode proporcionar grande impacto para a transformação da masculinidade.

Esse argumento é reforçado por Kaufman (1987) ao destacar a socialização dos meninos:

A adoção da masculinidade não é apenas uma “socialização” em um certo papel de gênero, como se houvesse um ser humano pré-formado que aprendesse a desempenhar o papel que ele desempenha pelo resto de sua vida. Pelo contrário, através de seu desenvolvimento psicológico, ele abraça e assume em si mesmo um conjunto de relações sociais baseadas no gênero: a pessoa que é criada através do processo de maturação torna-se a personificação pessoal dessas relações. No momento em que a criança tem

cinco ou seis anos de idade, a base para a masculinidade ao longo da vida já foi estabelecida³¹ (p. 5 – tradução nossa)

Em sua pesquisa que aborda o mesmo aspecto da violência, Orue *et al.* (2011), sobre o comportamento de crianças, entre 8 e 12 anos, que são expostas à violência constante, seja como testemunha ou vivenciada (na televisão, no bairro, em casa), indicam que as crianças acabam por naturalizar esse tipo de comportamento. O resultado da pesquisa destaca um aumento do comportamento violento após 6 meses de exposição constante a ações violentas.

Entretanto, Comodeca *et al.* (2003), em sua pesquisa realizada com 478 crianças de quatro escolas na Holanda, focando o estudo do *bullying* e como as crianças respondem a provocações e resolução dos conflitos, ressaltam a possibilidade de se recorrer a outras formas de agir a partir de ações preventivas:

Entretanto, uma interpretação positiva desse achado seria que ainda há espaço para o ensino de soluções alternativas, especialmente respostas assertivas, a fim de evitar o desenvolvimento de comportamentos agressivos crônicos³² (p. 124).

E completa que mesmo estando relacionado ao comportamento agressivo dos homens, é possível sua mudança.

Entretanto, apesar do determinismo apontado por Kaufman (1987), é preciso considerar a socialização ao longo da vida, em que as pessoas vão aprendendo a ser no mundo e, como afirma Freire (2009), as pessoas são condicionadas e não determinadas:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. (...). Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a

³¹“The embracing of masculinity is not only a “socialization” into a certain gender role, as if there is a pre-formed human being who learns a role that he then plays for the rest of his life. Rather, through his psychological development he embraces and takes into himself a set of gender-based social relations: the person that is created through the process of maturation becomes the personal embodiment of those relations. By the time the child is five or six years old, the basis for lifelong masculinity has already been established” (KAUFMAN, 1987, p. 5).

³² “However, a positive interpretation of this finding would be that there is still room for teaching alternative solutions, especially assertive responses, in order to avoid the development of chronic aggressive behavior” (CAMODECA et al., 2003, p. 124)

ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (p. 53-54).

E esse conceito vai ao encontro da perspectiva de socialização apontada por Gómez (2004) em que as diferentes interações vão contribuindo para esse *estar sendo* no mundo, e com isso, mesmo que as interações familiares sejam violentas, as crianças podem ser diferentes, ao considerarmos os outros elementos na socialização: escola, meios de comunicação e grupo de iguais.

A família tem um papel fundamental na socialização e no modelo de masculinidade que os meninos aprendem, mas, na sociedade atual, não é somente esse elemento que é base para a socialização das crianças, a escola, o grupo de iguais e os meios de comunicação também tem impactos significativos neste processo (GÓMEZ, 2004).

As crianças chegam até a escola com uma visão que vem da família e está diretamente ligada ao que aquele grupo compreende como devem ser os meninos e meninas, quais comportamentos devem ser atribuídos a cada um. A escola pode ter o seu papel nesse processo de aprendizado, ao reforçar ou questionar aspectos desta socialização (RIBEIRO; SIQUEIRA, 2007; ELKIN 1968), entretanto, as crianças não se limitam somente à escola como forma de aprender sobre ser menino e menina.

Como exemplo da influência desses agentes de socialização, uma criança que estuda em uma escola pública em São Paulo, na educação infantil, fica em torno de 5h na escola. Em uma pesquisa sobre a exposição da televisão, 80% das crianças estão expostas a este dispositivo, que ainda é o maior meio de obter informação entre elas (TIC KIDS ONLINE BRASIL, 2017). Em 2014, o Ibope fez uma pesquisa destacando que as crianças e adolescentes passam, em média, 5h35 minutos na frente do aparelho³³.

O Brasil, em 2015, teve 57,5% da população com acesso à internet, sendo que 69,1% das crianças entre 10-14 anos tem acesso à rede. Entre os jovens de 15-17 anos essa porcentagem sobe para 82%. Em relação ao uso da internet com crianças de 9-17, 81% utilizou a ferramenta para trabalhos escolares, 80% enviou mensagens instantâneas, 78% a utilizou para redes sociais, sendo estas duas últimas as atividades realizadas com mais frequência (TIC KIDS ONLINE BRASIL, 2017).

Considerando os dados sobre o acesso aos meios de comunicação, as crianças e jovens acabam utilizando muito os meios de comunicação, tendo contato com uma rede

³³ Fonte - <http://criancaconsumo.org.br/noticias/tempo-diario-de-criancas-e-adolescentes-em-frente-a-tv-aumenta-em-10-anos/>. Acessado em 14/11/2018.

expressiva de pares por meio das redes sociais e mensagens. Ou seja, hoje, para se pensar em uma transformação da socialização, é preciso considerar todos estes elementos, que de alguma forma estão relacionados entre si, a saber: a família, os meios de comunicação e os pares.

Um dos aspectos de grande influência na socialização são os pares, como visto anteriormente, amigos e colegas com quem as crianças e jovens convivem, como todos estão sujeitos ao mesmo comportamento, visto que a violência é um elemento dominante na socialização dos meninos.

Durante a adolescência, a socialização também está pautada nos elementos anteriores e contribuem com o reforço de comportamentos violentos, como é o caso de repúblicas estudantis ou fraternidades universitárias (Estados Unidos). Nestes locais, os jovens que respeitam a lei e tentam agir conforme as normas, acabam sendo convencidos a se comportarem de outra forma:

As pessoas que consideram a violência sexual repugnante podem sentir-se dessensibilizadas em um ambiente social em que as mulheres são degradadas e no qual a violência sexual é vista como benigna ou mesmo favorável³⁴ (BOERINGER, 1999, p. 82 – Tradução nossa).

Com isto, mesmo que o adolescente e jovem pense de forma diferente, vê a possibilidade de conseguir “vantagem” ao se comportar como os colegas, sendo mais influente e sendo cogitado pelas meninas como possibilidade afetiva-sexual, aspecto que será abordado na próxima seção; entretanto, esse tipo de comportamento não pode ser confirmado durante a infância.

Assim, considerando as diversas influências na socialização, ainda fica a questão: por que os meninos e os futuros homens podem ser violentos? Um dos aspectos está relacionado com a rejeição do que é feminino, para se afirmar como homem. Essa rejeição já era descrita por Beauvoir “Um homem não pede beijos... Um homem não se olha no espelho... Um homem não chora” (2009, p. 269), e as meninas são meigas e sensíveis, enquanto os homens precisam se comportar como seres rudes e agressivos.

³⁴ “people who consider sexual violence to be abhorrent may be desensitized to an extent in a social environment in which women are degraded and in which sexualized violence is seen as benign or even favorable” (BOERINGER, 1999, p. 82).

Gómez (2004) exemplifica a forma como o homem deve se comportar a partir de uma representação simbólica que o identifica com a violência: “O modelo tradicional tem sua concreção mais remota e clara nos signos do homem (escudo e lança que reflete força e poder) e das mulheres (espelho da beleza)”³⁵ (p. 67 – tradução nossa), apesar de antiquados, o escudo e a lança ainda podem ser símbolos, pois é a violência com que os homens tratam as outras pessoas, seja em forma de desprezo, ou de piada, ou na ascensão em empresas para demonstrar o poder.

Um dos possíveis reflexos dessa agressividade e violência na maneira de se comportar é a forma como os jovens se arriscam, como destaca o mapa da violência de 2016, sobre armas de fogo: “94,4% das vítimas dos homicídios por arma de fogo no Brasil são homens” (p.72), e 79,56% dos mortos em acidentes de trânsito, no estado de São Paulo, foram homens³⁶. O risco, o impulso, a agressividade são comportamentos esperados do que é ensinado de como ser homem, desde a infância. Esses elementos distanciam o comportamento do “homem de verdade” do que é característico das mulheres.

Os homossexuais também são alvos de grande parte da violência masculina, pois, além de não estarem encaixados no modelo do “homem de verdade”, eles são homens que abrem mão de uma relação privilegiada para se colocarem em lugares que são ocupados por mulheres, e como afirma Santos (2007): “As barreiras, então, entre o feminino e o masculino são nitidamente traçadas e qualquer deslize poderá ser punido por um constrangimento pelos outros jovens” (SANTOS, 2007, p. 140), ou seja, a agressividade com os amigos e colegas é uma realidade.

Dessa forma, a agressão e a violência dos homens são direcionadas para todas as pessoas, tanto mulheres como homens; como destacado anteriormente, isso se refletirá na violência contra as mulheres, no *bullying* nas escolas e na violência contra gays.

Exemplo disso é o que as pesquisas (KIMMEL; MAHLER, 2003; KLEIN, 2006) destacam como motivação para tiroteios que ocorreram nos Estados Unidos entre 1996 e 2002, o fato dos meninos que atiraram não estarem dentro do padrão de masculinidade exigido pela sociedade e, com isso, sofriam violência constante de seus colegas, taxados como gays, e não serem homens verdadeiros:

³⁵ “El modelo tradicional tiene su concreción más remota y clara en los signos del hombre (escudo y lanza que refleja la fuerza y poder) y de la mujer (espejo de la belleza)” (GÓMEZ, 2004, p. 67).

³⁶ São Paulo. Estatística/Relatório infosiga SP. **Movimento paulista de segurança no trânsito**. Novembro de 2017. Disponível em: <<http://www.infosiga.sp.gov.br/Home/InfoMapaRelatorio>>. Acessado em: 01/07/2018.

Todos ou a maioria dos atiradores tinham sido assediados - especificamente, *gay-baited* - por desempenho inadequado de gênero; tais são os gostos de meninos que não se ajustaram às normas da masculinidade hegemônica³⁷ (KIMMEL; MAHLER, 2003, p.1440 – Tradução nossa).

Em sua pesquisa, Klein (2006) destaca que a maioria dos tiros era direcionado às meninas, ou seja, os atiradores queriam demonstrar que não eram gays, exercendo seu poder sobre as meninas que os haviam recusado como parceiros afetivo-sexuais.

A questão da masculinidade é tão grave, que os autores (KIMMEL; MAHLER, 2003; KLEIN, 2006) apontam como sendo este um dos maiores riscos de violência na escola. Pois, dentro deste modelo de socialização, a violência e o *bullying* são respostas válidas para o comportamento com os colegas. E com isso, a violência vai sendo normalizada, a ponto das duas pesquisas ressaltarem que a forma de socialização dos meninos não foi considerada pela polícia como um fator motivacional, mesmo diante do fato de todos os atiradores serem homens.

Kimmel e Mahler (2003) veem com preocupação esta discussão, pois a questão da masculinidade, da forma como os meninos vem sendo socializados, não foi cogitada como uma evidência dos tiroteios. Muitos dos meninos que atiraram tiveram problemas com os seus pares, por serem solitários e estudiosos. Neste caso, a violência e a influência de uma única possibilidade de socialização masculina acabam por afetar diretamente a relação que ele desempenha com os outros. O argumento é com base na violência que os meninos fora do padrão buscam exercer com o tiroteio, almejando serem meninos como os outros, meninos que são violentos e valorizados, e, por isso, como destaca a fala de Carneal: “Agora cumprindo uma sentença perpétua na prisão, Carneal (atirador) disse aos psiquiatras que pesavam sua sanidade: “As pessoas me respeitam agora”³⁸ (KIMMEL; MAHLER, 2003b, p. 1447 - tradução nossa)

Dessa forma, a socialização dos meninos é marcada por um aspecto que foi encontrado em diversos textos (KIMMEL; MAHLER, 2003a; KLEIN, 2006; MESSNER, 2016; WELZER-LANG, 2001): a violência. O que define um menino, um homem, o que marca neste aprendizado de ser homem é a violência na qual estão sujeitos os meninos desde a infância, seja por forma de naturalização e banalização – “coisa de criança”, “os meninos são assim”, “apanhou tem que bater”, ou entre outras

³⁷ “All or most of the shooters had tales of being harassed—specifically, gay-baited—for inadequate gender performance; their tales are the tales of boys who did not measure up to the norms of hegemonic masculinity” (KIMMEL; MAHLER, 2003, p. 1440).

³⁸ “Now serving a life sentence in prison, Carneal told psychiatrists weighing his sanity, “People respect me now” (KIMMEL; MAHLER, 2003, p. 1447).

falas que são marcantes e marcadas para os meninos, evidenciando que, dentro de uma perspectiva de transformação da sociedade, é necessário haver uma mudança nessa forma de socialização.

Para além destes elementos, uma estrutura que privilegia os homens é alimentada por esta violência, algo que vai se destacando e sendo socializado para serem admirados, pois ela está presente em diversas atividades designadas como masculinas, como nas atividades esportivas, nas brincadeiras quase como um rito de passagem para os meninos, que devem ser homens que dominam. Desta forma, grandes ídolos esportivos são admirados, mas também são violentos.

As crianças vêm aprendendo a ser violentas, pois seus ídolos batem em mulheres, agredem colegas e são admirados³⁹. Casos de atores que agredem suas companheiras e são agraciados com prêmios não são isolados, como exemplo, John Lennon, em 1981, em uma entrevista para a revista Playboy, afirmou ter sido cruel com sua mulher afastando-a de coisas que ela gostava (1981)⁴⁰. Woody Allen, Marlon Brando, Bernardo Bertolucci e Jonny Deep⁴¹ são casos emblemáticos ligados ao cinema que continuam a fazer sucesso mesmo depois de acusações de assédio e violência contra as mulheres. Além deles, dois atores foram agraciados com o prêmio Oscar de cinema e tem acusações de assédio e violência, são eles Cassey Affleck e Gary Oldman, que foram contemplados com o prêmio de melhor ator em 2017 e 2018, respectivamente. O primeiro foi acusado de assédio por duas colegas de trabalho⁴² e o segundo, de violência doméstica⁴³.

E a violência é uma das marcas da socialização, seja na infância, ou adolescência, momento em que os jovens iniciam sua vida sexual de relacionamento com outras pessoas, e é neste momento que a base da violência contra a mulher sai da “coisa de criança” para virar violência de gênero contra a mulher.

³⁹ Outro fator de destaque, foi o fato da grande maioria dos atiradores, 20 de 28, pertenciam a estados que votaram, na sua grande maioria, em Bush na eleição de 2000. Ele era filho do Bush pai que fez a guerra do golfo no início dos anos 1990, uma de suas propostas era reconstruir o exército e foi conhecido pela guerra contra o Iraque e o Afeganistão. Ou seja, uma figura de grande influência e grande modelo de violência para as crianças.

⁴⁰ Fonte - http://www.recmusicbeatles.com/public/files/bbs/jl_yo.playboy/lennon4.html. Acessado em 14/11/2018.

⁴¹ Fonte - <https://mdemulher.abril.com.br/famosos-e-tv/famosos-acusados-violencia-domestica-sexual/>. Acessado em 14/11/2018.

⁴² Fonte - <https://veja.abril.com.br/entretenimento/casey-affleck-quebra-silencio-sobre-acusacoes-de-assedio-constrangedor/>. Acessado em 14/11/2018.

⁴³ Fonte - <http://tommo.com.br/globo-de-ouro-premiou-atores-com-historico-de-violencia-e-abuso-sexual/>. Acessado em 14/11/2018.

A violência contra a mulher está relacionada com a admiração que outras pessoas tem por esse tipo de comportamento violento e, desta forma, querem ser o menino que briga com todos na escola, querem ser o galã do filme que maltrata as pessoas (CASTRO; MARA, 2014; FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013; OLIVER, 2014; RÍOS; CHRISTOU, 2010; VALLS et al., 2009; VALLS; PUIGVERT; DUQUE, 2008).

As pesquisas de Barker *et al.* (2008), Gadd (2012) e Seedat *et al.* (2009) destacam que a violência está ligada ao fato de os meninos sofrerem violência, a terem pais abusadores, ao sofrimento do *bullying*, ao uso de álcool e drogas, entretanto, os homens são violentos por outro motivo, a atração, o fato de todos os grandes conquistadores serem cafajestes, ou que, de alguma forma, são violentos, como destaca Gómez (2004):

Durante séculos de história, o homem desejado representou força, poder. Hoje, o mais valorizado em nossa cultura é aquele que, no ambiente em que se movimenta, representa mais poder que outros. Por exemplo, aquele que melhor dança e se move em uma discoteca, o orador em uma conferência e o cantor em um show de rock. Sempre, em todos os casos, transborda aquele poder que implica uma relação entre superior e inferior, que indica primeiro desprezo e que termina todos os dias em violência e abuso⁴⁴ (2004, p. 72-73 – tradução nossa).

Os modelos de valorização estão presentes em diferentes ambientes, e é desta forma que os meninos vão aprendendo a serem homens. A violência parece ser parte integrante da socialização dos meninos: honra, glória, força, que estão classificados como elementos constituintes da masculinidade, base para se configurarem como modelos de masculinidades que se constitui como elemento principal para o comportamento.

Por fim, Klein (2006) destaca a importância de compreender a socialização dos meninos:

Os meninos geralmente adquirem essa atitude de pais, professores, colegas e outras figuras importantes em suas vidas, que perpetuam a crença amplamente aceita de que os meninos deveriam dominar e controlar as meninas. Este constructo permite que a violência no namoro e o assédio

⁴⁴ “Durante siglos de historia, el hombre deseado ha representado la fuerza, el poder. Hoy en día, el más cotizado en nuestra cultura es aquél que, en el ambiente donde se mueva, represente más poder que los demás. Por ejemplo, el que mejor baile y se mueva en una discoteca, el orador en una conferencia y el cantante en un concierto de rock. Siempre, en todos los casos, sobrevuela ese poder que implica relación entre superior e inferior, que indica primero desprecio y que desemboca cada día más en violencia y malos tratos” (Gómez, 2004, p. 72-73).

sexual escapem aos olhos destreinados⁴⁵ (KLEIN, 2006, p. 150 - tradução nossa).

Desta forma, é preciso treinar os olhos para desvelar a violência que está diante de nós, para, assim, repensar os modelos e pensar em uma outra socialização dos meninos. Mas, para isso, é preciso compreender os modelos de masculinidades a que estamos sujeitos.

E voltando à questão apresentada antes, sobre a socialização dos meninos ainda ser a mesma descrita por Beauvoir há 60 anos atrás, as pesquisas que foram apresentadas nesta seção destacam que alguns aspectos que foram citados pela autora, ainda estão presentes na socialização dos meninos, a saber: a naturalização da agressividade e da violência como formas de comportamento válidas para justificar as ações dos meninos.

Entretanto, é possível ver que existe uma possibilidade de mudança a partir da socialização (GÓMEZ, 2004), o aprendizado de outras formas de resolver os conflitos (CAMODECA et al., 2003), e de modelos de masculinidades mais igualitários, tema da Seção 2 deste trabalho.

⁴⁵ “Boys typically acquire this attitude from parents, teachers, peers and other important figures in their lives who perpetuate the widely accepted belief that boys should dominate and control girls. This construct allows dating violence and sexual harassment to escape the untrained eye” (KLEIN, 2006, p. 150).

SEÇÃO 2 – MODELOS DE MASCULINIDADE – UMA TRANSFORMAÇÃO POSSÍVEL.

Na seção anterior, foram apresentados os dados sobre a violência contra a mulher e a gravidade desta situação, diante de índices tão alarmantes de violência. Também foi abordado o conceito de gênero e como ele pode contribuir para compreender a violência de gênero contra as mulheres, bem como aspectos referentes à socialização dos meninos.

Em relação à socialização dos meninos, constatou-se o quanto ela é marcada pela violência e pela agressividade desde a infância, características as quais os meninos recorrem em situações de conflito. Além disso, os principais espaços de socialização dos meninos, quais sejam escola, família, grupo de iguais e meios de comunicação, normalmente reforçam o comportamento agressivo ou violento das crianças, conforme apresentado na seção anterior. Mas por que a violência é tão marcante na socialização dos meninos? Por que socializar para a violência? Essas são perguntas que guiarão esta seção sobre os modelos de masculinidades.

Dando continuidade, nessa seção serão abordados de forma mais ampla os modelos que utilizaremos como base para a discussão das novas masculinidades alternativas, sendo este o modelo que previne a violência a partir da superação da dupla moral. Inicialmente será dado foco no modelo hegemônico de masculinidade de Raewyn Connell⁴⁶, que é a base para se compreender como os outros modelos se relacionam com ele.

Após a discussão desse modelo, serão apresentados alguns pontos, destacados por Kimmell (1998), referentes ao conceito de masculinidade nos Estados Unidos. Vale destacar a importância dessa discussão, visto que a grande maioria das influências dos meios de comunicações na atualidade (filmes e séries) tem sua produção oriunda de lá.

Por fim, concluímos com a discussão sobre atração realizada por Jesús Gómez (2004), culminando nos modelos de masculinidade tradicional dominante, masculinidade tradicional oprimida e novas masculinidades alternativas.

Antes de iniciar a discussão sobre masculinidade, é importante destacar uma questão sobre o aprendizado de gênero e sua relação com a socialização, que fundamenta a importância deste estudo:

⁴⁶ Nascida como Robert William Connell, após a morte de sua companheira começou o processo de transição de gênero se tornando Raewyn Connell.

O aprendizado de gênero toma vários formatos. Desde cedo, nesse processo, o que é aprendido é conectado com outras partes do aprendizado. As crianças aprendem sobre - e criam em suas próprias vidas - configurações das práticas de gênero em suas vidas pessoais às quais chamamos 'feminilidade' e 'masculinidade' (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 202).

Assim, ao aprender sobre as relações, as pessoas foram constituindo modelos de comportamento para masculinidade e feminilidade que se tornaram base para os seus aprendizados, como visto anteriormente. Mas, apesar desses modelos, as relações são distintas na sociedade e mesmo a identidade de um modelo não é fixa, ou seja, existem diversos tipos de masculinidades e feminilidades.

Todavia, apesar da diversidade destes modelos, algumas características se fazem sempre presentes, como destaca Saffioti (1999):

O poder apresenta duas faces: a da potência e a da impotência. As mulheres são socializadas para conviver com a impotência; os homens – sempre vinculados à força – são preparados para o exercício do poder. Convivem mal com a impotência. Acredita-se ser no momento da vivência da impotência que os homens praticam atos violentos, estabelecendo relações deste tipo (p. 87).

A autora já chamava atenção para a relação de como o aprendizado dos homens está ligado à violência e ao poder, elementos que estão presentes em diferentes modelos de masculinidade, principalmente no modelo hegemônico elaborado por Connell. Mas é necessário destacar que os modelos não são fixos, conforme nos mostram Connell e Pearse (2015), sendo, desta forma, possível a ressocialização dos meninos. Por isso, se faz necessário compreender os modelos em que as crianças foram socializadas, na busca de pensar outra forma de ser menino: uma forma menos violenta e mais igualitária.

2.1 - A MASCULINIDADE HEGEMÔNICA

Os estudos sobre os modelos de masculinidade tiveram início com o movimento feminista, sendo uma forma de compreender como os homens são criados, como aprendem a ser meninos. Entretanto, não havia um foco central em compreender um modelo. Um dos principais marcos nos estudos sobre o tema foi o desenvolvimento do conceito de masculinidade hegemônica, por Reawyn Connell, na década de 1980. Ao elaborar um relatório sobre a desigualdade social nas escolas australianas, a autora constatou que havia um modelo no qual os meninos pautavam seu comportamento e que existiam modelos que eram hierarquizados. A partir desta constatação e da experiência

dos corpos dos homens, a autora busca compreender como esse comportamento se caracteriza na sociedade (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).

Para a discussão do tema, a autora toma emprestado o termo hegemonia da teoria de Gramsci que, segundo Connell e Messerschmidt (2013), foi utilizado como sinônimo de controle cultural. Nas palavras dos autores “significava ascendência alcançada através da cultura, das instituições e da persuasão” (p. 245). Desta forma, retomando a discussão apresentada na introdução, a masculinidade hegemônica é entendida pelos autores como “[...] um padrão de práticas (i.e., coisas feitas, não apenas uma série de expectativas de papéis ou uma identidade) que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245).

Assim, o modelo se constitui em um conjunto de práticas tidas como masculinas que hierarquizam os homens, e estes devem, de alguma forma, se comportar a partir deste modelo. A masculinidade hegemônica exige que os homens se posicionem em relação ao modelo em um sentido normativo. Isso gerou a existência de hierarquias entre as próprias masculinidades, pois nem todos os homens respondem da mesma forma a esse conjunto de práticas. Com isso, Connell e Messerschmidt (2013) identificaram a existência de diversos modelos de masculinidade, compreendidos a partir do modelo hegemônico, mas respondendo de forma diferente às expectativas do masculino. Isso acarretou na hierarquização dos diferentes modelos, sendo que todos são subordinados ao modelo hegemônico de masculinidade. Uma das evidências encontradas foi em relação aos homossexuais que, supostamente, representariam um modelo inferior ao modelo hegemônico (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).

Segundo Connell e Messerschmidt (2013), este modelo de masculinidade não era o mais adotado, mas era o padrão que as outras masculinidades tinham como referência, sendo o modelo de masculinidade que definia os outros a partir de sua hegemonia, já que, nessa lógica, tal masculinidade estaria em uma posição superior.

Ainda segundo a autora e o autor, existem diversos modelos de masculinidade que estão relacionados a aspectos culturais locais. A diferença entre os modelos está relacionada com a prática realizada na ação social local. Desta forma, a masculinidade hegemônica de um local específico está ligada diretamente às relações de gênero que se estabelecem naquele lugar, ou grupo específico.

Mas o status hegemônico regional dos jovens homens na realidade alerta para que eles façam as coisas que seu grupo de pares local define como masculinas – enlouquecer, se mostrar, dirigir bêbado, entrar em uma briga, defender seu próprio prestígio (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 252).

A partir do trecho em destaque, é possível pensar que existem padrões de comportamento hegemônico em diversos grupos - roqueiros, surfistas, sambistas etc. Esses padrões hegemônicos oferecem, aos homens, formas de agir com as mulheres nas relações afetivo-sexuais, ideais, fantasias e desejos, e, com isso, vão contribuindo para uma disseminação e manutenção do que é compreendido como masculino e como feminino. Os padrões estão presentes em pequenos grupos sociais e em organizações específicas como corporações, organizações estudantis, empresas, partidos políticos e nas famílias.

Desta forma, a masculinidade hegemônica se estabelece como uma forma de padrão da socialização. Por isso, Connell e Messerschmidt (2013) refletem sobre como as outras formas de masculinidades buscam se tornar o modelo hegemônico de masculinidade, que, como explicitado, é tido como superior. Estes outros modelos começam a ser estudados a partir das referências de filmes, comerciais, esportes, pois “a hegemonia trabalha em parte através da produção de exemplos de masculinidade” (CONNELL, MESSERSCHMIDT 2013, p. 263). Dessa forma, os grandes meios de comunicação se tornam uma das principais formas de disseminação do modelo hegemônico.

Entretanto, o modelo hegemônico de masculinidade não é algo que se autorreproduz para se sustentar na forma que está posto; o modelo precisa do posicionamento de todos os homens, seja almejando, excluindo, ou se subordinando a ele. Além disso, para que o modelo hegemônico se mantenha, é necessária a exclusão e o descrédito do que é feminino e das mulheres, já que esse modelo se fundamenta na negação da identidade feminina (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). O referido modelo foi base para diferentes pesquisas ao longo dos anos, sendo observado a partir de estudos etnográficos em diferentes países (CONNELL, 2012).

Nos Estados Unidos, o modelo hegemônico foi estudado por Kimmel (1998). Seu trabalho sobre a masculinidade hegemônica e a masculinidade subordinada traz à tona elementos importantes para compreendermos mais a fundo o modelo de masculinidade hegemônica. Segundo o autor, o mesmo modelo apareceu na Europa e

nos EUA e se expandiu pelo restante do mundo (KIMMEL, 1998). Em seu histórico sobre o modelo, Kimmel (1998) apresenta que:

Na primeira parte do século XIX, no entanto, uma nova versão de masculinidade emergiu, a do *Self-Made Man*. A sua masculinidade deveria ser demonstrada e provada no mercado. Ele era um empresário urbano, um homem de negócios, um *homme d'affaires* (p. 111).

Os homens que correspondiam a esse modelo eram ausentes dos lares, pois eram devotos ao trabalho. Além disso, os homens eram questionados a partir de seus bens, ou seja, a acumulação de dinheiro era um medidor da masculinidade. Assim, ao longo do tempo, a masculinidade nos Estados Unidos foi se constituindo dentro do modelo de *Self-Made Man*.

Kimmell (1998) destaca três aspectos, socializados mundialmente, que foram essenciais na construção desse modelo de masculinidade. O primeiro deles é manifestação no corpo do autocontrole, o que tornava o corpo masculino uma forma de demonstração de poder. Essa característica é visível na busca dos homens pelo corpo perfeito, por exemplo, ao fazerem musculação ou treinarem em algum esporte. O segundo aspecto é a superação do homem perante a natureza, representada por uma necessidade de vencer o mundo selvagem, seja se isolando no Alasca⁴⁷, escalando o Everest, ou ganhando a guerra contra os “selvagens” vietcongs. O terceiro e principal aspecto, destacado pelo autor, é a desvalorização de outras masculinidades, por meio do posicionamento de um modelo como hegemônico e o do outro como subalterno. Nas palavras do autor, “ou bem era - se muito másculo – isto é, sexualmente voraz, bestialmente violento, incapaz de controlar desejos carnis -, ou então não se era “masculino o suficiente”, ou seja, indefeso, dependente, passivo, feminilizado” (KIMMEL, 1998, p. 113). Vale destacar que este aspecto corrobora com a violência que os meninos exercem sobre os homossexuais ou sobre aqueles que não se enquadram dentro do modelo hegemônico.

O modelo descrito pelo autor segue os padrões do modelo hegemônico de Connell e Messerschmidt (2013), e foi sendo exportado para o mundo pelos meios de comunicação, sendo referência para todos os homens e mulheres, como foi possível observar a partir do trabalho de Kimmel (1998).

⁴⁷ Filmes recentes como: Na natureza selvagem, Platoon, e 127 horas são exemplos em que os protagonistas buscam vencer a natureza a partir de sua força e realização pessoal, e nesse caso, todos são homens, refletindo que, ainda nos anos 2000, essa preocupação existe.

Por fim, a masculinidade hegemônica, como observado pelos autores destacados anteriormente, se configura como um modelo de base a ser visto pelos homens. Todavia, Connell e Messerschmidt (2013) chamam a atenção para a possibilidade de transformação desse modelo, dada a luta das mulheres e dos homens que representam modelos de masculinidades subordinadas, alternativas ao modelo hegemônico. Nas palavras da autora e do autor:

Ênfase na possibilidade de transformação das relações de gênero e na ideia de que um padrão dominante de masculinidade estava aberto à contestação – da resistência das mulheres ao patriarcado, e dos homens como portadores de masculinidades alternativas. Pesquisas confirmaram fortemente a ideia da construção histórica e da reconstrução das masculinidades hegemônicas. Tanto no nível local como nos níveis sociais mais amplos, as situações nas quais as masculinidades foram elaboradas mudam ao longo do tempo. Essas mudanças podem suscitar novas estratégias nas relações de poder (por exemplo, os contratos conjugais entre pessoas do mesmo sexo) e resultam em redefinições da masculinidade socialmente admirada (como o parceiro doméstico, em vez do patriarca vitoriano) (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 263).

Nesse sentido, a possibilidade de transformação da valorização do modelo de masculinidade hegemônico é uma mudança possível que precisa ser feita por homens e mulheres. Uma vez que aos homens é ensinado seguir esse modelo, às mulheres é ensinado admirá-lo e desejá-lo. Para compreender o que está na base disso, é preciso compreender como funciona a atração e as escolhas afetivas-sexuais, tema que será abordado no próximo item desta seção.

2.1 – ATRAÇÃO E DUPLA MORAL

Inicialmente é importante ressaltar alguns pontos já levantados anteriormente. Um deles é a pergunta que abre esta seção: por que a violência é tão marcante na socialização dos meninos? Já é possível inferirmos, a partir da discussão apresentada, que a resposta começa com o fato de que o modelo de masculinidade hegemônica, que é o modelo que molda o comportamento masculino, admirado pelas mulheres, tem como características essenciais a agressividade e a violência.

Kimmel (1998) destacou isso ao descrever, claramente, todas as características presentes no *Self-made-man* como manifestação da força pelo corpo, superação do selvagem e violência com as diferentes formas de ser homem. Entretanto, Jesús Gómez, pesquisador espanhol, dedicou-se a compreender de forma mais aprofundada o porquê da violência na socialização dos meninos. Seu livro *El amor en la sociedad del riesgo*:

una tentativa educativa, publicado em 2004, é o resultado da sua tese de doutorado na qual ele teve como objetivo estudar a atração pela violência nas relações amorosas.

O tema das escolhas e relações afetivos-sexuais se apresenta, mesmo na área científica, como algo mágico, quase no campo da superstição, em que as produções primam por explicações fantásticas, como destacado pelo autor:

Referimo-nos a um campo onde a ciência brilha pela sua ausência, ao contrário, é um terreno fértil para a superstição: o amor é cego, é 'química', cai como um raio, vai e vem como um ladrão sem aviso, paixão em um casal dura entre 18 e 36 meses ... e uma lista interminável de superstições⁴⁸ (GÓMEZ, 2004, p. 12 – tradução nossa).

Em sua revisão das principais teorias que explicam como se estabelecem as escolhas amorosas, as explicações eram as mais variadas. Gómez (2004) encontrou afirmações supersticiosas para explicar a maneira como as pessoas se atraem, seja por um raio, química, amor à primeira vista, ou simplesmente pelo fato de que acontece (Gómez, 2004, p. 23-24).

Avançando de forma científica nessa discussão, o principal argumento do autor parte da forma como a socialização acaba influenciando nossas escolhas. Seja a socialização realizada na família, pelos meios de comunicação ou pelos amigos e pessoas de convivência, ela sempre direciona por qual modelo se deve sentir atração, com qual modelo se deve casar e ter relações estáveis e assim por diante. A partir deste aprendizado, que vai ocorrendo durante toda a vida, as pessoas escolhem seus companheiros amorosos. Nas palavras do autor, “tem muito a ver com outras questões, como os séculos de tradição acumulada e socialização, e não tanto com a concepção romântica de amor”⁴⁹ (GÓMEZ, 2004, p. 26 – tradução nossa). Desta forma, a partir do que o autor encontrou em sua pesquisa com adolescentes, ele concluiu que a socialização das crianças e jovens induzia a atração por modelos violentos.

Outro aspecto importante a ser considerado pelo autor, em relação ao interesse pelos modelos violentos, é que o interesse pelas pessoas está atrelado à dificuldade da conquista. Ele explica que, ao conseguir a “presa”, a pessoa perde o interesse por ela. Isso reflete diretamente na paixão com “prazo de validade”, pois, segundo Gómez

⁴⁸ “Hacemos referencia a un campo donde la ciencia brilla por su ausencia, más bien es un terreno abonado para la superstición: el amor es ciego, es ‘química’, cae como un rayo, viene y se va como un ladrón sin avisar, la pasión en una pareja dura como máximo entre 18 y 36 meses... y una interminable lista de supersticiones” (GÓMEZ, 2004, p. 12).

⁴⁹ “tiene mucho que ver con otras cuestiones como los siglos de tradición y socialización acumulada, y no tanto con la concepción romántica del amor” (GÓMEZ, 2004, p. 26).

(2004), algumas teorias afirmam que existe uma ligação entre paixão e loucura que se opõe à ternura e estabilidade nas relações:

A atração aparece com um fato comum: nós nos apaixonamos por aqueles que são socialmente considerados bonitos e aqueles que representam (em cada ambiente) força, que têm mais poder que outros. E isso tem seu complemento indissolúvel do outro lado da moeda: estabilidade e / ou segurança. A atração e a estabilidade podem ser apresentadas como duas suposições exclusivas, pois ao internalizar a bondade como sinônimo de estabilidade e ternura, podemos separá-la da paixão, assimilando pessoas boas com pessoas chatas. Ao mesmo tempo, e com a mesma intensidade, ao internalizar a atração como sinônimo de loucura e instabilidade e, assim, com paixão, podemos assimilar que pessoas com “caráter”, agressivas e/ou violentas são pessoas atraentes⁵⁰ (GÓMEZ, 2004, p. 38 – tradução nossa).

Portanto, o autor destaca que socialmente há pessoas com quem se estabelecem relações esporádicas, apaixonantes, que levam à loucura, e há pessoas com que se estabelece relações estáveis, mas sem paixão. Devido à socialização nesses parâmetros, as pessoas aprendem que o modelo apaixonante é o mesmo que trata com desprezo, o estereótipo do “cafajeste”, que ignora e trata mal a pessoa com quem está porque é desta forma que alcança mais sucesso.

Castro e Mara (2014), com base em Gómez, procuram responder como a atração está associada com modelos violentos, também apontando que a socialização é central para a atração. Neste estudo, eles revisitam teorias que afirmam a irracionalidade do amor e que não há uma explicação científica para a atração. Segundo Gómez (2004), é a partir da ressocialização que é possível pensar na transformação da atração para formas mais dialógicas e igualitárias de relação.

A partir de pesquisas realizadas com jovens com o intuito de verificar os modelos de atração, vários autores (GÓMEZ, 2004; CASTRO; MARA, 2014; PUIGVERT, 2016; VALLS; PUIGVERT; DUQUE, 2008) confirmaram a presença da atração por modelos que desprezam e tratam de forma violenta ao companheiro ou companheira, conforme vemos nesse relato de uma jovem entrevistada por Gomez: “Meu ex-namorado enrolou-se com a minha irmã na frente do meu nariz quando estávamos namorando. Eu ainda gosto de (...) mas (...) Se você quer algo que é

⁵⁰ “La atracción aparece con un hecho común: nos enamoramos de las que socialmente son consideradas guapas y de los que representan (en cada ambiente) la fuerza, quienes tienen más poder que los demás. Y esto tiene su complemento indisoluble en la otra cara de la moneda: la estabilidad y/o seguridad. Atracción y estabilidad se pueden presentar como dos supuestos excluyentes, ya que al internalizar bondad como sinónimo de estabilidad y ternura, podemos separarla de la pasión asimilando buena gente con gente aburrida. Al mismo tiempo, y con la misma intensidad, al internalizar atracción como sinónimo de locura e inestabilidad y, de esta forma, con pasión, podemos asimilar que la gente con “carácter”, agresiva y/o violenta es gente atractiva” (GÓMEZ, 2004, p. 38).

verdade”⁵¹ (GÓMEZ, 2004, p. 106 – tradução nossa). Neste caso, o namorado traiu a moça com a irmã, mas ela ainda gostava dele. Mas por que se atrair por uma pessoa que te traiu com sua irmã? “O amor é cego”. Essa seria a resposta supersticiosa, entretanto, o que não está visível é o modelo de comportamento que maltrata e despreza e, ao mesmo tempo, gera atração.

Castro e Mara (2014) destacam a existência de pesquisas que constataram que estudantes se atraem mais por meninos que demonstram incerteza por elas. Em sua revisão, várias pesquisas apontam para a existência da atração pela violência, como, por exemplo, pelos chamados delinquentes, ou pelo menos, atração por aqueles que assumem mais riscos - esses são os mais desejados. E desta forma, os meninos e meninas aprendem que trair e maltratar as mulheres é o modelo que tem mais efetividade nas relações amorosas.

O resultado desta socialização é a dupla moral, que consiste em uma divisão entre desejo e ética: os jovens agressivos, que fazem mais loucuras, ou portam armas, acabam sendo os homens desejados – desejo -, enquanto os que ajudam em casa, abertos à escuta, tratam as meninas bem, são os que servem para amigos, que atuam na sociedade diante de uma visão do que é correto – ética, nas palavras do autor:

Carinho, amizade e estabilidade para com pessoas boas, para aqueles que não atribuem “gancho” e sofrem de falta de atratividade. Desta forma, fecha-se o círculo que leva à infelicidade, separando, por um lado, a paixão, a excitação, os gostos e os desejos e, por outro, a estabilidade, a amizade, o afeto e a ternura⁵² (GÓMEZ, 2004, p. 67 – tradução nossa).

Em outra pesquisa com adolescentes (PADRÓS; AUBERT; MELGAR, 2010), as pesquisadoras destacaram que as meninas consideraram atrativo um modelo de menino que seja forte, divertido, seguro de si, que seja bom, mas não muito, pois se for muito bom se torna “chato”.

Podemos observar o impacto das escolhas amorosas e a relação com a violência nos dados de violência contra a mulher, apresentados na seção 1, que explicitam o quanto diversas mulheres são mortas, violentadas, ou sofrem em relacionamentos abusivos e sofrem por “acreditar” que estão fadadas ao amor pela violência.

⁵¹ “Mi ex novio se enrolló con mi hermana delante de mis narices cuando estábamos saliendo. A mí me sigue gustando (...) pero (...) Si quiere algo que se lo curre” (GÓMEZ, 2004, p. 106).

⁵² “El cariño, la amistad y la estabilidad hacia las buenas personas, hacia aquellas a las que no atribuyen “gancho” y adolecen de falta de atractivo. De esa forma se cierra el círculo que conduce hacia la infelicidad al separar, por un lado, pasión, excitación, gustos y deseos y, por el otro, estabilidad, amistad, cariño y ternura” (GÓMEZ, 2004, p. 67).

Mas apesar do modelo que tem mais sucesso ser o modelo violento, existem outras formas de atração e existem modelos igualitários entre os meninos e meninas, sendo possível, como destacado anteriormente, pensar em uma ressocialização da atração. Gómez (2004) explicitou em sua pesquisa a possibilidade de se dialogar sobre as escolhas amorosas como um caminho para reverter esta situação. Puigvert (2016) demonstra essa possibilidade ao desenvolver tertúlias dialógicas nas quais as meninas alteram seu desejo por meio do diálogo igualitário com as colegas. Essa pesquisa foi realizada com estudantes universitárias entre 18 e 27 anos, em que foram mostradas fotos e descrições de homens com o objetivo das mulheres responderem se estabeleceriam relações com eles. Inicialmente, 38,5% delas sairiam com homens violentos. Depois desse pré-teste, foi realizada uma tertúlia e debate de uma hora e o pós-teste revelou que só 14,9% continuaram a responder que sairiam com esses homens. Isso revela que o debate sobre o tema, e no caso citado, a tertúlia, podem ter grandes impactos na prevenção da violência.

Nessa linha de reflexão dos modelos de atração, a pesquisa sobre modelos de masculinidade realizada por Flecha, Puigvert e Ríos (2013) chega a um modelo que reúne atração e desejo com estabilidade e amor, além de prevenir a violência de gênero, denominado Novas Masculinidades Alternativas.

Para compreender esse modelo, é necessário destacar outros dois, também explicitados na referida pesquisa: a masculinidade tradicional dominante e a masculinidade tradicional oprimida.

Conforme definem Flecha, Puigvert e Ríos (2013), o modelo tradicional dominante (MTD) está relacionado diretamente com o modelo hegemônico, pois é o modelo que apresenta maior sucesso nas relações afetivas-sexuais, uma vez que trata as mulheres com desprezo e violência. O modelo tradicional dominante é o reflexo da socialização a que as pessoas vêm sendo submetidas, principalmente pelos meios de comunicação, que fazem um trabalho de unir excitação sexual com violência:

O meio e muitas outras instituições sociais e interações sociais estão promovendo um processo de socialização que consiste em dois elos opostos: de um lado, um elo entre violência e excitação sexual, do outro lado, um elo entre igualdade e falta de excitação sexual⁵³ (FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013, p. 95 - tradução nossa).

⁵³ “The media and many other social institutions and social interactions are promoting a socialization process consisting on two opposed links: on the one hand, a link between violence and sexual excitation and, on the other hand, a link between equality and lack of sexual excitation” (FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013, p. 95)

Com esse tipo de mensagem, com a qual temos contato desde que nascemos, alguns meninos crescem tendo na base da sua socialização a violência e, assim, se tornam dependentes destas ações violentas. Da mesma forma, algumas meninas ficam dependentes dos homens violentos, já que esse é o modelo pelo qual aprendem a se atrair. Em diversos exemplos citados pelos autores (FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013), eles ilustram como as mulheres se atraem por homens deste modelo:

Sonia: Mas depois eu vi Fernando, que era tão gostoso e enlouqueci. E não foi porque ele era alto, foi por causa de sua atitude arrogante que eu gostava, ele sabia que ele era “o rei do pedaço”⁵⁴ (Duque, 2003 *apud.* FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013, p. 96 – tradução nossa).

O MTD acaba por ser efetivo nestas conquistas e com isso, se torna um modelo hegemônico a ser seguido e apoiado por outros homens, que, segundo Klein (2006), reforçam seus ideias e atitudes. Nas palavras do autor, “homens que abusam de mulheres associam-se a outros homens que têm as mesmas crenças, e que lhes dão apoio para pensar dessa maneira”⁵⁵ (p. 161). Deste modo, o modelo violento acaba sendo a referência para todos os homens.

É importante ressaltarmos que, apesar do MDT estar ligado ao modelo hegemônico de masculinidade, eles se diferenciam, uma vez que os resultados do modelo tradicional dominante são alcançados por meio de ações violentas. Já o modelo hegemônico de masculinidade é uma referência para o comportamento masculino, que se diferencia de local para local e que não necessariamente está ligada à violência, ou seja, nem sempre, o modelo hegemônico tem comportamento agressivos com as outras pessoas. Como destaca Connell (2012):

A masculinidade hegemônica não equivale à masculinidade violenta. De fato, onde a violência é central para a afirmação do poder de gênero, podemos estar certos de que a hegemonia não está presente, porque a hegemonia se refere à centralidade e autoridade cultural, à ampla aceitação do poder por aqueles sobre os quais ela é exercida. No entanto, a hegemonia não é irrelevante para a compreensão da violência. A violência pode ser uma sanção que reforça a autoridade, que reforça o consentimento, tornando o consentimento prudente⁵⁶ (CONNELL, 2012, p. 13–14 - tradução nossa)

⁵⁴“Sonia: But later I saw Fernando who was so hot and I went crazy. And it was not because he was tall, it was because of his cocky attitude I liked, he knew that he was “the king of party” (Duque, 2003 *apud.* FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013, p. 96).

⁵⁵ “Men who abuse women associate with other men who have the same beliefs, and who give them support for thinking in this way” (KLEIN, 2006, p. 161).

⁵⁶ “‘Hegemonic masculinity’ does not equate to violent masculinity. Indeed, where violence is central to the assertion of gendered power, we can be fairly certain that hegemony is not present, because hegemony refers to cultural centrality and authority, to the broad acceptance of power by those over whom it is

Ao considerar a afirmação de Connell (2012), é possível compreender que a masculinidade hegemônica não necessariamente está ligada à violência, visto que o modelo se liga a aspectos culturais relacionados ao local em que ela é hegemônica. Entretanto, cabe ressaltar que o modelo não é isento de violência. Pode não exercê-la sistematicamente, mas está aberto a ela.

Um padrão de masculinidade pode ser hegemônico que não ordenar violência pessoal, mas é sistematicamente aberta à violência - celebrando a violência mediada, empregando praticantes de violência, criando impunidade, e apoiando as condições institucionais de violência⁵⁷ (CONNELL, 2012, p. 14 - tradução nossa)

Exemplos de abertura à violência podem ser vistos na relação com os esportes, principalmente com o futebol, na qual as ações violentas dos torcedores são protegidas e justificadas ou nas situações de violência em grandes corporações e universidades, nas quais os pares protegem uns aos outros, dentre tantos outros contextos. Tal abertura tem potencial de expandir a violência.

O modelo tradicional dominante, por sua vez, está diretamente ligado às ações violentas, seja de forma institucional ou nas relações (PADRÓS; AUBERT; MELGAR, 2010), devido à sua relação com o desprezo e maus tratos pelos outros. Homens deste modelo são os que desprezam, os que tratam mal, os que matam as mulheres e que, ao mesmo tempo, são atraentes. Um exemplo deste modelo é o personagem James Bond, o espião, com permissão para matar, que trata as mulheres com indiferença e é violento com seus inimigos.

O MTD pode se configurar como modelo hegemônico em determinados locais em que a violência e a agressividade sejam características socialmente valorizadas, como é o caso das relações amorosas (CASTRO; MARA, 2014; VALLS et al., 2009), ou mesmo, no caso dos meninos, como foi apresentado anteriormente.

O MTD ainda gera uma miragem entre as jovens – “espejismo del ascenso” (ALONSO; MARIÑO; RUÉ, 2012), ou miragem de ascensão, em que as meninas, ao se relacionarem com este modelo, que se pretende hegemônico, acreditam estar sendo

exercised. Yet hegemony is not irrelevant to the understanding of violence. Violence may be a sanction that backs up authority, that reinforces consent by making consent prudent” (CONNELL, 2012, p. 13–14).

⁵⁷ “A pattern of masculinity may be hegemonic that does not mandate personal violence, but is systematically open to violence – celebrating mediated violence, employing practitioners of violence, creating impunity, and supporting the institutional conditions of violence” (CONNELL, 2012, p. 14).

valorizadas mas, no fim, essas meninas sofrem violência e acabam por ser depreciadas pelas outras pessoas. Como indicam Alonso, Mariño e Rué (2012):

As meninas que caem nessa ilusão de ascensão, concordando em ter um relacionamento com alguns dos meninos valorizados, mas que então as desprezam, sofrem consequências contrárias ao que esperavam no início desses relacionamentos⁵⁸ (p. 85 - Tradução nossa).

A partir destas considerações, pode-se gerar uma resposta aceitável para o motivo da socialização dos meninos ser direcionada frequentemente à violência: têm mais sucesso e são mais valorizados os modelos que tem a violência e a agressividade como elemento central, seja nas relações amorosas ou profissionais. Assim, esses modelos têm mais impacto que a socialização para modelos igualitários. Entretanto, apesar da violência estar presente na socialização dos meninos, é possível repensá-la de forma que seja possível juntar ética e desejo em uma mesma pessoa, valorizando, assim, modelos igualitários.

Para isto, ainda é preciso compreender o modelo tradicional oprimido (MTO). Enquanto o modelo tradicional dominante está ligado à linguagem do desejo e da violência, o modelo oprimido busca se relacionar com base na linguagem da ética, entretanto não rompe com a dupla moral, ou seja, a atração e desejo ainda são direcionados ao violento (FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013).

A frase de uma jovem participante da pesquisa de Flecha, Puigvert e Ríos (2013) resume de uma boa forma a diferença entre os dois modelos: “meus pais me dizem para casar com um bom menino e eu realmente os escuto. Até que eu tenha que me casar, estou me divertindo com garotos maus”⁵⁹ (p. 96 - tradução nossa). Nesse sentido, podemos notar que o modelo oprimido se relaciona a características estáveis, que normalmente estão ligadas a cuidar da casa, ao respeito e à escuta.

Entretanto, os estudos citados evidenciam que os homens desse modelo não obtêm sucesso nas relações afetivas-sexuais, pois são usualmente considerados bobos, não excitam as mulheres, já que a sua relação não tem como base a violência, que é a grande chave do desejo os moldes atuais de socialização. Em diversos casos da referida pesquisa, as famílias destacam que este modelo serve para casar e se estabilizar. Com

⁵⁸ “Las chicas que caen en este espejismo del ascenso, accediendo a tener una relación con algún chico de los valorados, pero que luego las desprecian, sufren unas consecuencias contrarias a lo que esperaban al inicio de estas relaciones” (ALONSO; MARIÑO; RUÉ, 2012, p. 85).

⁵⁹ “My parents tell me to marry a good boy, and I really listen to them. Until I have to get married, I’m having fun with bad boys” (FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013, p. 96).

isto, geram-se casamentos sem paixão, sem o desejo que o modelo tradicional dominante produz, e as mulheres, em sua percepção, não se sentem atraídas pelos seus maridos. Confirmando isso, em uma pesquisa sobre a percepção das meninas sobre seus parceiros, elas afirmam que “tendem a fazer julgamentos mais positivos sobre aqueles que as tratam mais duramente do que aqueles que são bons para elas”⁶⁰ (ALONSO; MARIÑO; RUÉ, 2012, p. 84 - tradução nossa).

Em relação aos meninos que se enquadram no MTO, as pesquisas mostram que eles se sentem desprezados e humilhados, não conseguindo atingir o status do MTD, tendendo a migrar para este último, que, conforme explicitamos, apresenta êxito com meninas e com meninos. Vale lembrar da problemática dos tiroteios nos EUA relatada por Kimmel, Mahler (2003) e Klein (2006) para ilustrar esse ponto: segundo alguns autores, o tiroteio se relaciona a duas motivações: os jovens assassinos atiraram por se sentirem desqualificados enquanto homens, ou devido ao término de suas relações amorosas (KIMMEL; MAHLER, 2003a; KLEIN, 2006).

Além disto, conforme Flecha; Puigvert; Ríos (2013), o MTO não rompe com a divisão presente na linguagem da ética e do desejo, sendo parte constituinte dela. Entretanto, os homens que se identificam neste modelo têm potencial para estabelecerem relações mais igualitárias e romperem com a dupla moral.

Segundo os autores (2013), o modelo que efetivamente rompe com isto é o modelo das novas masculinidades alternativas. Este modelo rompe com a dupla moral ao elencar elementos que podem contribuir para relações afetivos-sexuais igualitárias, sem violência, ligando o desejo e a ética em uma pessoa, além de combater, de forma explícita, a violência contra a mulher.

As novas masculinidades são uma alternativa aos modelos anteriores, pois rompem com sua lógica, ao pautarem-se em relações mais igualitárias e democráticas (FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013). Considerando que existem modelos de masculinidades diversos, como apontado por Connell (CONNELL, 2012), diversos homens acabam por escolher se relacionar de forma diferente do modelo hegemônico. Peña (2012) destaca que diversos homens vivenciam a nova masculinidade, devido à possibilidade de escolha e da diversidade que vem aparecendo na sociedade da informação, como destacam algumas pesquisas sobre homens na mídia e a importância do trabalho doméstico realizado pelo homem (BRUSCHINI; RICOLDI, 2012;

⁶⁰ “Tienden a hacer valoraciones más positivas sobre aquellos que las tratan con más dureza que no de aquellos que son buenos con ellas” (ALONSO; MARIÑO; RUÉ, 2012, p. 84).

RIBEIRO; SIQUEIRA, 2007). O homem vem participando cada vez mais das tarefas doméstica e vem demonstrando uma maior importância com a aparência e com as relações. Entretanto, apenas estas novas possibilidades de comportamento, como destacado anteriormente, não garantem uma mudança significativa na dupla moral.

Outro elemento que favorece o surgimento de novas masculinidades é a possibilidade de diálogo presente na sociedade, principalmente devido ao acesso à informação e à possibilidade de questionamentos que não seriam possíveis anteriormente, como, por exemplo, o próprio papel das mulheres e as questões de sexualidade sendo discutidas de forma pública. Este ponto é definido por Flecha, Gómez e Puigvert (2001) como giro dialógico, e é a partir desta mudança que as pessoas passam a ter mais escolhas, pois dialogam sobre ela, acessam informações sobre o tema de forma ampla.

Todavia, como não há uma quebra do modelo hegemônico, a atração ainda é direcionada para o que é agressivo e violento. A autora hell hooks (2013) descreve a dificuldade de se pensar um modelo alternativo frente ao modelo patriarcal⁶¹

A teoria feminista não só não lidou com a questão do que os homens podem fazer para ser antissexistas, mas também não explicou o que seria uma masculinidade alternativa; e isso deixou muitos homens e mulheres preocupados. Frequentemente, a única alternativa à masculinidade patriarcal apresentada pelo movimento feminista ou pelo movimento dos homens foram os homens que se tornaram mais “femininos”⁶² (HOOKS, 2013, p. 96 - tradução nossa)

A autora reconhece a importância de superar a ideia de homens femininos, além de destacar a importância de alternativas ao modelo dominante, que possam, de alguma forma, contribuir com a transformação das relações. A autora (HOOKS, 2013) ainda destaca elementos importantes para um novo modelo, quais sejam, a autoestima, o amor e a importância de assumir uma masculinidade feminista, que combate a violência. Assim, se torna possível a superação do modelo dominante (no caso a autora aponta o modelo patriarcal como dominante).

⁶¹ O modelo patriarcal, segundo hooks (2013) está focado na dominação do outro como constituição do ser homem. Diferente do modelo tradicional dominante que se pauta na violência e no desprezo (FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013). Mas a contribuição de hooks (2013) favorece a negação de dois modelos que podem gerar a violência contra as mulheres.

⁶² “La teoría feminista no solo no abordaba de manera efectiva la cuestión de qué pueden hacer los hombres para ser antissexistas sino que tampoco explicaba en qué consistiría una masculinidad alternativa; y ello alejó, de forma pre-ocupante, a muchos hombres y mujeres. Con frecuencia, la única alternativa a la masculinidad patriarcal presentada por el movimiento feminista o por el movimiento de hombres eran hombres que se volvían más «femeninos»” (HOOKS, 2013, p.96).

Os elementos descritos por hooks (2013) são importantes para pensar as novas masculinidades. Segundo Flecha, Puigvert e Ríos (2013), as novas masculinidades alternativas incorporam os elementos descritos para a superação da dupla moral. Além disso, os homens que se enquadram nas novas masculinidades alternativas apresentam ainda as seguintes características: “autoconfiança, força e coragem como estratégias para confrontar atitudes negativas da MTD e rejeição explícita da dupla-moral”⁶³ (FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013, p. 102 - tradução nossa).

A autoconfiança está diretamente relacionada com os relacionamentos afetivo-sexuais, pois os homens que são conscientes de sua força e confiança despertam atenção das mulheres, que se sentem mais atraídas por eles (FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013). Além disto, quando os homens se apoiam, geram uma forma de vínculo entre atração e igualdade. Este elemento está diretamente ligado ao terceiro, que é a rejeição da dupla-moral, uma vez que ao mesmo tempo que os homens igualitários se apresentam como atraentes, há a união do desejo e da ética.

A mudança e a rejeição da dupla moral acontecem por meio de um processo intenso de diálogo e de ressocialização para repensar os modelos atrativos. Faz-se necessário compreender que a atração está ligada diretamente às interações sociais, reconhecer porque e por quem se atraem, para, então, mudar o seu desejo. Além disso, é essencial a valorização de masculinidades igualitárias (FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013).

Já a força e a coragem, destacadas pelos autores, são importantes para rejeitar as atitudes do modelo tradicional dominante. Este ponto é central no combate à violência de gênero, por declarar, de forma pública, o combate a relações pautadas na violência e desprezo. A força e coragem não estão relacionados com aparência física, mas sim, com resistência emocional para se portar contra o MTD (FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013).

Por fim, é importante destacarmos que o modelo alternativo apresenta características diversas que não estão restritas a uma única forma de ser. Nesse sentido, os homens podem praticar esportes radicais, artes-marciais ou serem grandes empresários e, ainda assim, serem igualitários em suas relações, seja com mulheres, homens, amigos ou parceiros(as) afetivo-sexual. Como explicitado, o foco está na

⁶³ “three main characteristics of men falling into this model, namely: self-confidence, strength and courage as strategies to confront negative attitudes from DTM, and explicit rejection of the double standard” (FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013, p. 102).

rejeição da dupla-moral, ou seja, na necessidade dos homens se posicionem contra o modelo tradicional dominante, imbuídos das características destacadas por Flecha, Gómez e Puigvert (2013). Desta forma, a atração irá se deslocar do modelo violento, para o modelo igualitário. E isto vai além das relações afetivo-sexuais, se expandindo para todas as relações, uma vez que nesse cenário, o modelo hegemônico será o igualitário.

A partir deste modelo, é possível pensar a ressocialização, ou socialização das crianças para escolhas mais igualitárias das amizades que se estabelecem na escola. Mas como pensar em instrumentos para socialização de meninos e meninas na escola que possam contribuir para guiar estas escolhas? O tema da próxima seção será discutir como a literatura contribui para pensar a prevenção da violência de gênero nas escolas e como é possível pensar os modelos de masculinidades a partir do Clube de Valentines, prática pedagógica situada dentro do modelo dialógico de prevenção de conflitos.

SEÇÃO 3 - PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Na seção anterior foi abordado o conceito de masculinidade a partir da leitura de alguns autores, chegando até o conceito de Novas Masculinidades Alternativas (NMA), modelo que contribui para prevenir a violência de gênero, buscando se relacionar de forma mais igualitária, lutar contra a violência e o modelo dominante tradicional, além de romper a dupla moral da atração pela violência. E é considerando esse modelo que será abordada a prática do clube de valentes e sua relação direta com o modelo. Entretanto, inicialmente vale destacar alguns pontos para compreender a violência nas escolas e a forma de sua prevenção.

Assim, a presente seção tem como finalidade destacar alguns pontos centrais sobre formas de prevenção de violência de gênero nas escolas, com o foco nas atividades educativas de êxito que trabalham essa questão, qual seja, o modelo dialógico de resolução de conflitos e o Clube de Valentes, além de apresentar pontos centrais da forma como vem sendo trabalhado este tema nas escolas.

A violência de gênero contra as mulheres é um grave problema enfrentado no mundo todo e, no Brasil, o contexto não é diferente⁶⁴, e esse tipo de violência está na escola a todo momento no formato de *bullying*. Dessa forma, é importante conceituar o que é *bullying* para compreender como a violência de gênero se encontra dentro da escola sob a ótica da violência recorrente.

3.1 - BULLYING, VIOLÊNCIA E ESCOLA.

A violência na escola ocorre de diversas formas, alguns dados sobre a violência apresentados na primeira seção indicam resultados alarmantes, principalmente no que tange as mulheres, que assume a “forma” de *bullying* quando ocorre nas escolas, como será descrito a seguir. Além dessas formas de violência, o documento da UNICEF (2012) destaca quais são os principais tipos de violência na escola: “*bullying*, violência sexual e de gênero, violência física e psicológica e violência que inclui uma dimensão externa às escolas, incluindo a violência associada à cultura de gangues, armas e combate”⁶⁵ (p. 5). Considerando essas formas de violência, é necessário abordar o

⁶⁴ Como destacado na seção 1 desse trabalho.

⁶⁵ “*Bullying*, sexual and gender-based violence, physical and psychological violence, and violence that includes a dimension external to schools, including violence associated with gang culture, weapons and fighting” (UNICEF, 2012, p. 5).

bullying na discussão dessa tese, visto que é uma das formas de violência escolar e pode se manifestar como violência de gênero e sexual.

Inicialmente é importante indicar algumas distinções sobre as formas de violência que ocorrem na escola. Segundo o documento da UNESCO (2017), a violência física é qualquer forma de agressão com intenção de ferir, causar dor ou desconforto. A violência psicológica inclui abuso verbal e emocional, humilhação, ameaça, ridicularização. E por fim, a violência sexual inclui toques indesejados, assédios sexuais, coerção e estupro de meninos e de meninas (p. 14-15), e dentro da definição das violências que são classificadas como *bullying*, todas essas formas aparecem reunidas. Dessa forma, se faz importante compreender o conceito de *bullying*.

A definição apresentada no documento da UNESCO (2017) define o termo como:

O *bullying* foi definido como “um comportamento agressivo indesejado entre crianças em idade escolar que envolve um desequilíbrio de poder real ou percebido. O comportamento é repetido ou tem potencial para ser repetido ao longo do tempo”. O *bullying* e o *cyberbullying* são uma preocupação importante para crianças e adolescentes⁶⁶ (p. 8).

Essa definição também está presente em uma revisão sobre a evolução e definição do termo *bullying* realizado por Olweus (2013), autor que vem pesquisando o termo desde 1973. Inicialmente, o termo era usado como assédio moral e, em muitos casos, colocava a culpa desta agressão no destinatário da violência. Entretanto, depois de diversas pesquisas realizadas ao longo dos anos, ele define *bullying* como:

Um estudante está sendo intimidado ou vitimizado quando é exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas por parte de um ou mais outros estudantes. Essa definição enfatizava atos intencionalmente negativos ou agressivos que são executados repetidamente e ao longo do tempo. Foi especificado ainda que no *bullying* há um certo desequilíbrio de poder ou força. O aluno exposto a ações negativas tem dificuldade em se defender (OLWEUS, 2013, p. 755).

Essa definição está de acordo com a perspectiva apresentada no documento da UNESCO (2017), mas ela precisa de alguns esclarecimentos. O autor destaca três pontos fundamentais no conceito: intencionalidade, repetição e desequilíbrio de poder ou força.

⁶⁶ “*Bullying* has been defined as ‘unwanted, aggressive behavior among school-aged children that involves a real or perceived imbalance of power. The behavior is repeated, or has the potential to be repeated, over time’. *Bullying* and *cyberbullying* are a key concern for children and adolescents” (UNESCO, 2017, p. 8).

Em relação à intencionalidade, Olweus (2013) destaca que o agressor tem a intenção de infligir dano ao outro. A repetição está diretamente ligada à confirmação da intenção de causar algum mal, pois o perpetrador da violência comete a agressão diversas vezes devido à sua intencionalidade. E, por fim, o desequilíbrio de poder ou força está associado com o fato da vítima não conseguir se defender, por algum motivo específico como indica o trecho abaixo:

É provável que o desequilíbrio percebido esteja associado a fatores objetivos, como força física ou diferença nos números, mas também pode estar relacionado a diferenças na autoconfiança, popularidade/status no grupo de pares e similares. Um aspecto importante aqui é muito provavelmente a percepção do aluno direcionado sobre o quão difícil seria para ele/ela se defender de uma maneira razoável e talvez com algum sucesso. Outro aspecto é, obviamente, como o aluno percebe os motivos por trás do comportamento ao qual está exposto, se é ou não percebido como objetivo de magoar e criar problemas para ele/ela (OLWEUS, 2013, p. 758).

Ou seja, o desequilíbrio de força pode estar diretamente relacionado com outros fatores como: gênero, sexualidade e raça, pois são elementos que deixam as pessoas em relações de desigualdade para com o padrão estabelecido. Como destacado anteriormente, na discussão abordada por Saffioti (1999), a sociedade privilegia o homem nas relações de gênero, legitimando suas ações, ou seja, nestas relações existe uma dificuldade das mulheres se defenderem, ou seja, gênero se confirma como um desequilíbrio na força.

A sexualidade também é um fator de desequilíbrio de força, como destacado na seção 1 por Santos (2007) “Não é à toa que no grupo qualquer desvio da norma de comportamento para o jovem, um homem em formação, já é taxado de algo ligado ao universo feminino: ‘mulherzinha’ ou ‘viado’” (p. 140), ou seja, há um padrão estabelecido sobre como deve ser o comportamento masculino e um dos apontamentos é negar a homossexualidade ou qualquer comportamento que se aproxime do feminino, ou seja, quem não representa o padrão está em desequilíbrio de força.

E o preconceito racial também é um dos fatores de desequilíbrio de força, pois no caso do Brasil, um país que apresenta desigualdades entre negros e brancos⁶⁷, se faz importante conceituar o racismo. Segundo Gomes (2005), o racismo é definido como “O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de

⁶⁷ Segundo dados do IBGE, em relação a analfabetos: brancos 4,2%, negros 9,9%; trabalho infantil: brancos 35,8%, negros 63,8%; rendimento médio de todos os trabalhos: brancos R\$ 2814; pardos R\$1606, negros R\$1570 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2018, p. 17).

pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo” (GOMES, 2005, p. 54-55). A partir desse conceito, as pessoas que pertencem a uma etnia ou religião diferente está em uma relação de desigualdade em relação ao padrão estabelecido.

E assim como o gênero, a sexualidade e a raça, a etnia deixa as crianças mais vulneráveis a esse tipo de violência, como indica o documento da UNESCO (2017):

As crianças e adolescentes mais vulneráveis, incluindo aqueles que são pobres ou pertencentes a minorias étnicas, linguísticas ou culturais, comunidades de migrantes ou refugiados ou com deficiência, têm maior risco de violência escolar e *bullying*. Crianças e adolescentes cuja orientação sexual, identidade ou expressão de gênero não está em conformidade com as normas sociais ou de gênero tradicionais também são afetados desproporcionalmente⁶⁸ (p. 8).

A partir desses dados, há os grupos que estão em situação de vulnerabilidade que podem causar o desequilíbrio de forças que podem impedir a reação e proteção em ações de *bullying*.

Outro aspecto da definição de Olweus (2013) é a recorrência do *bullying*, ou seja, há uma repetição das ações violentas contra as vítimas. Essa característica é importante para compreender o evento, pois ele só é possível de ocorrer no caso de reencontro entre vítima e agressor, em locais onde ambos sempre frequentam, como a escola.

O documento da Unicef (2012) destaca um ponto importante sobre a recorrência, apontando que o *bullying* não é um evento isolado, mas um padrão de comportamento que se manifesta de forma verbal, na sua maior recorrência, e que se não for controlado, leva à violência física, e que todo o tipo de ação violenta é de natureza sexual e baseada em gênero, buscando pressionar as pessoas que estão em desacordo com os papéis previamente estabelecidos (p. 5).

E o impacto dessa violência com as crianças é devastador, os dados indicam que as que sofrem o *bullying* e a violência apresentam mais dificuldades interpessoais, depressão, ansiedade, problemas com suicídio, problemas de aprendizado e a desmotivação para ir para a escola (UNESCO, 2017, p. 10).

⁶⁸ “The most vulnerable children and adolescents, including those who are poor or from ethnic, linguistic or cultural minorities or migrant or refugee communities or have disabilities, are at higher risk of school violence and *bullying*. Children and adolescents whose sexual orientation, gender identity or expression does not conform to traditional social or gender norms are also disproportionately affected” (UNESCO, 2017, p. 8).

Em relação aos dados quantitativos, no Brasil, Abramovay *et al.*, (2016) em sua pesquisa com 6500 estudantes de escolas (ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos) situadas em capitais brasileiras, obteve como resultado que cerca de 70% dos estudantes afirmaram que ocorreu algum tipo de violência na escola, e 42% afirmam que já sofreram alguma violência. Em uma revisão sobre a literatura acerca das características da violência nas escolas, conduzida por Nesello *et al* (2014), os autores afirmam que “A existência de violência na escola foi relatada por 83,4% dos alunos e por 87,3% dos professores” (p. 123). A autora ainda destaca que, em 2014, a violência sexual teve pouco espaço na pesquisa.

Internacionalmente, um documento da UNESCO (2017) aponta que 246 milhões de crianças e adolescentes sofrem violência escolar ou *bullying*: “Na pesquisa de opinião do Secretário-Geral das Nações Unidas sobre Violência contra Crianças (SRSG-VAC) de 2016, da UNICEF, a qual 100.000 jovens de 18 países responderam, dois terços dos entrevistados relataram que haviam sido vítimas de *bullying*⁶⁹” (2017, p. 9 - tradução-nossa).

E o que a escola, espaço em que ocorre toda essa violência pode fazer? A escola é um espaço de aprendizado que tem um enorme potencial para prevenir a violência, como reforça Constantino (2014) ao abordar o racismo “Nesse sentido, reforçamos a importância e o papel da educação frente às desigualdades raciais e sociais e, como já explicitamos, a escola não pode tudo, mas tem suas responsabilidades frente a uma sociedade mais justa e igualitária” (CONSTANTINO, 2014, p. 19), ou seja, é fundamental que a escola promova ações de prevenção e combate a todo o tipo de violência, preconceito e desigualdades, buscando garantir o direito das crianças que são violados ao serem vítimas dessas atrocidades.

Importante ressaltar que apesar da abrangência do conceito de *bullying* e das diversas considerações sobre o tipo de violência, o seu conceito pode esconder o racismo e a violência de gênero ao serem abordados como *bullying* e não buscar compreender a origem das desigualdades de força existentes nas relações entre as crianças. Por isso, o foco deste trabalho é a prevenção da violência de gênero contra as meninas e não é utilizado o termo como sinônimo.

⁶⁹ “In the 2016 UNICEF U-Report/Special Representative of the UN Secretary General on Violence against Children (SRSG-VAC) opinion poll, to which 100,000 young people in 18 countries responded, two-thirds of respondents reported that they had been the victim of *bullying*” (UNESCO, 2017, p. 9).

A partir destes esclarecimentos sobre *bullying* e a violência na escola, o que é possível fazer para prevenir a violência? E no caso dessa tese, o que é possível fazer para prevenir a violência de gênero contra as mulheres? A partir desses questionamentos, foi realizada uma pesquisa sobre os trabalhos de prevenção de violência de gênero nas escolas a partir de uma revisão de artigos que tinha por objetivo compreender como era discutido o tema no Brasil e internacionalmente.

Nesse trabalho, os autores e autoras realizaram uma revisão sobre o tema e buscaram artigos nas principais bases de divulgação científica do Brasil⁷⁰ e compararam com a busca realizada em duas bases de pesquisa internacionais⁷¹ (PREZENSZKY et al., 2018, p. 89).

O resultado dessa pesquisa, em relação à quantidade de trabalhos que abordam a prevenção da violência, internacionalmente, é que há uma vasta produção sobre o assunto, destacando diversas abordagens e diversas ações na prevenção da violência, destacando a violência de gênero. Em âmbito nacional, foram encontradas 5 (cinco) teses e dissertações e 6 (seis) artigos e, no âmbito internacional, há 30 artigos, totalizando 41 trabalhos, compreendendo o período entre os anos de 1999 e 2017. Em relação aos trabalhos internacionais, foram encontradas 30 publicações, entretanto, os autores fizeram uma ressalva quanto à busca, pois o objetivo do trabalho era avaliar as intervenções, porém, não há muitos artigos que avaliam a qualidade de práticas de intervenção, segundo os autores e autoras:

A produção brasileira está bastante ligada a ações de conscientização sobre ou de análise de prevalência da violência de gênero e poucas ações foram descritas na produção científica nacional (...). Em outro sentido, a produção científica internacional vem buscando analisar os impactos das diversas ações escolares descritas, principalmente em termos de mudanças de crenças e valores expressos pela população-alvo das ações. Também tem buscado identificar, ainda que em menor volume, mudanças em comportamentos concretos dessa população⁷² (PREZENSZKY et al., 2018, p. 15 - tradução nossa)

⁷⁰ Bases científicas brasileiras - BVS-Psi, Scielo, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (PREZENSZKY et al., 2018, p. 89).

⁷¹ Bases científicas internacionais - Web of Science e Education Resources Information Center – ERIC (PREZENSZKY et al., 2018, p. 89).

⁷² “The results indicate that, besides the fact that such production is scarce, Brazilian production is closely linked to actions to raise awareness about or to analyze of the prevalence of gender violence; few actions have been described in the national scientific production (...). In another sense, the international scientific production has sought to analyze the impacts of the various school actions described, mainly in terms of changes in beliefs and values expressed by the target population of the actions. It has also sought to identify, although in a smaller volume, changes in concrete behaviors of this population” (PREZENSZKY et al., 2018, p. 15).

Considerando esse aspecto, a partir desta busca, os autores e autoras analisaram os trabalhos nacionais e internacionais, visando compreender quais elementos transformadores e excludentes poderiam elencar, buscando trazer elementos que possam auxiliar outros trabalhos de prevenção de violência nas escolas.

O artigo apresentou o seguinte resultado sobre quais elementos transformadores foram encontrados nos trabalhos analisados:

QUADRO 3 - Dimensão transformadora

Dimensão transformadora.
Políticas de governos e leis em consonância com resoluções internacionais; participação da comunidade (pais e mães) nas decisões escolares; pesquisas baseadas em evidências; combate à Violência de gênero (VdG).
Fortalecimento de modelos femininos e de modelos masculinos alternativos, e melhoria de redes de apoio que fortalecem a denúncia e a posição ativa contra a VdG.
Melhoria da escolaridade aumenta a conscientização sobre VdG de homens e mulheres. Conscientização de estudantes sobre a VdG melhora a convivência.
Pesquisa baseada em evidência e foco na formação, e atuação de professores com bons resultados na prevenção de VdG.
Atuação com jovens sobre a violência contra parceiras (dating violence) e que são baseadas em relatos de jovens e em dados sobre a realidade em que será desenvolvido o programa, demonstram mais efetividade.
Atuação com adolescentes diminui a violência entre pares formando rede de apoio, principalmente se já constatarem jovens com comportamentos não sexistas.
Destaca diversas ações que podem ser tomadas em relação à prevenção do cyber dating abuse. A atuação consiste em conscientização dos jovens sobre o tema.
Legislação e governo com grande impacto na prevenção e atuação na VdG.
Conscientização dos estudantes com base em modelos próximos, como professores, treinadores, estudantes e pessoas da comunidade.
Formação curricular na universidade sobre VdG aumenta a conscientização sobre o tema, diminui a violência e melhora o atendimento nestas instituições e na prevenção na atuação dos profissionais formados por eles.
As pesquisas podem ser realizadas com diferentes faixas etárias e diferentes grupos acabam por ter eficácia.

Fonte: Adaptado de - (PREZENSZKY et al., 2018, p. 12 – tradução nossa).

Dentre os elementos identificados como relevantes para a superação da violência de gênero estão: a criação e implementação de leis específicas, a preparação de professores e profissionais para o tema, a criação de redes de apoio entre os estudantes, o fortalecimento de modelos igualitários de relacionamento, o fortalecimento das

peessoas como espectadores ativos, a implementação de ações com embasamento científico calcado em evidências, atuação com diferentes grupos (estudantes, professores, familiares) de forma integrada, atuação em diversos níveis escolares, inserir a formação sobre a violência de gênero no currículo universitário, ações diretamente voltadas para a população masculina, investir em ações preventivas e não apenas remediar e implementar estudos de maior longo prazo.

Assim, o Brasil carece de produção sobre a prevenção da violência contra a mulher, pois é algo de extrema necessidade tanto para meninas que sofrem com isso desde a infância, como indicado na seção 1 deste trabalho, assim como para os meninos que sofrerem com a violência dos colegas como destaca o documento da UNESCO:

Há alguma evidência que sugerem que as meninas são mais propensas a sofrer violência sexual e que os meninos são mais propensos a sofrer punições corporais, ou punições corporais mais severas, na escola do que as meninas, embora as meninas não sejam isentas⁷³ (UNITED NATIONS EDUCATIONAL SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 2017, p. 8 - tradução nossa).

E como essa violência aparece na escola com o nome de *bullying*, ela precisa agir na sua prevenção, tendo como atenção a todos os tipos de violência. Dessa forma, a escola pode agir diretamente na prevenção, seja prevenindo a partir da formação docente (sem esquecer que o ensino universitário é uma escola), ou de atuações propriamente ditas, considerando que, como destaca Oriol Rios (2009), a escola é um agente de socialização importante, pois proporciona diversas relações e interações em que o/a professor/a pode atuar diretamente na valorização e consolidação de relações menos violentas, menos estereótipos de gênero. Mas para isso, os professores precisam estar preparados para trabalhar em favor da prevenção e da erradicação da violência de gênero.

A escola deve agir diante desses fatores para garantir o direito das crianças e do adolescente que são privados quando sofrem qualquer tipo de violência, seja o *bullying*, seja violência sexual, de gênero, ou qualquer outra forma. Pois como destaca o Estatuto da Criança e do Adolescente (2014b) “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (p. 32).

⁷³ “There is some evidence to suggest that girls are more likely to experience sexual violence and that boys are more likely to experience corporal punishment, or more severe corporal punishment, in school than girls, although girls are not exempt” (UNESCO, 2017, p. 8).

A violência afasta as crianças da escola, além de trazer diversos problemas, como indica o documento da UNESCO (2017):

A violência escolar e o *bullying* prejudicam a saúde física e o bem-estar emocional de crianças e adolescentes (...). Os que sofrem *bullying* também são mais propensos do que aqueles que não sofrem *bullying* a experimentar dificuldades interpessoais, a ficarem deprimidos, solitários ou ansiosos, baixa auto-estima e pensamentos suicidas ou tentativa de suicídio. O impacto educacional nas vítimas de violência escolar e *bullying* também é significativo. A vitimização de professores ou colegas pode fazer com que crianças e adolescentes intimidados e espectadores tenham medo de ir à escola e interferir em sua capacidade de se concentrar nas aulas ou participar de atividades escolares. Eles podem faltar às aulas, evitar atividades escolares, brincar de evasão ou abandonar completamente a escola. Isso, por sua vez, tem um impacto adverso nas realizações e realizações acadêmicas e nas perspectivas futuras de educação e emprego. Avaliações internacionais de aprendizagem mostram claramente que o *bullying* reduz as conquistas dos alunos em matérias-chave como matemática⁷⁴ (UNESCO, 2017, p. 9–10 - tradução nossa).

E diante dessa realidade, o que pode ser feito para prevenir a violência? Gómez (2004) defende que é possível as pessoas mudarem e repensarem suas escolhas a partir do diálogo, isso seria uma ressocialização. Considerando isso, mesmo que haja uma socialização para a violência, é possível pensar uma forma alternativa a isso, é possível prevenir a violência mudando a forma como as crianças são socializadas. Atendendo a esse aspecto, será abordado o Clube de valentes, prática pedagógica que visa a prevenção da violência e possibilita a ressocialização a partir da valorização de outros modelos de masculinidade.

A prática pedagógica do Clube de Valentes faz parte do modelo dialógico de resolução de conflitos, que é uma Atuação Educativa de Êxito, desta forma, serão abordados esses conceitos para então apresentar o Clube de Valentes.

⁷⁴ “School violence and *bullying* harms the physical health and emotional well-being of children and adolescents (...) Those who are bullied are also more likely than those who are not bullied to experience interpersonal difficulties, to be depressed, lonely or anxious, to have low self-esteem and to have suicidal thoughts or to attempt suicide. The educational impact on victims of school violence and *bullying* is also significant. Victimization by teachers or peers may make children and adolescents who are bullied, and bystanders, afraid to go to school and interfere with their ability to concentrate in class or participate in school activities. They may miss classes, avoid school activities, play truant or drop out of school altogether. This in turn has an adverse impact on academic attainment and achievement and future education and employment prospects. International learning assessments clearly show that *bullying* reduces students’ achievements in key subjects such as mathematics” ((UNESCO, 2017, p. 9–10).

3.2 – ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO E A PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA.

Durante o período de 2006-2011 foi realizado, na Europa, um projeto intitulado *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education - INCLUD-ED*, que tinha por objetivo “analisar estratégias educacionais que contribuem para a coesão social e estratégias educacionais que levam à exclusão social, (...) proporcionando elementos chave e linhas de ação para melhorar as políticas educacionais e sociais” (INCLUD-ED, 2012, p. 5). Dessa forma, o trabalho foi realizado estudando práticas exitosas em escolas de nível infantil até médio, incluindo formação profissional e educação especial, em escolas regulares. Também foi verificado a conexão dessas práticas com outras áreas da sociedade. A pesquisa também teve um foco de como as ações afetam os grupos vulneráveis como imigrantes, minorias culturais, mulheres, jovens e pessoas portadoras de deficiências, buscando a superação das desigualdades.

O resultado dessa extensa pesquisa foi a constatação de práticas que apresenta êxito em contextos diversos, que foi denominada *Atuações Educativas de Êxito (AEE)*⁷⁵, que é definido como

O projeto define *Atuações Educativas de Êxito* como as ações que contribuem para o êxito na escola (conforme refletido no progresso dos alunos em termos de rendimento escolar) e na convivência. Todas as escolas estudadas pelo projeto envolviam crianças e suas famílias. AEEs levam à eficiência e equidade; isto é, permitem que as escolas alcancem bons resultados acadêmicos para todos os alunos, especialmente aqueles com maior risco de exclusão social (INCLUD-ED, 2012, p. 18).

O relatório indica que essas ações foram pesquisadas em escolas de baixa renda econômica e as crianças tiveram aumento de desempenho em compreensão básica de leitura de 17% para 85%. E o resultado dessa melhora se deve à implementação das AEEs.

A partir desses dados, o projeto buscou identificar quais elementos estão na base das AEEs e dois aspectos se destacaram no que tange a essas ações: a primeira se refere aos agrupamentos de estudantes, alocação de recursos humanos e currículo individualizado. A segunda está relacionada às ações bem-sucedidas de participação da comunidade e familiares na escola.

Sobre o primeiro aspecto, há uma prática na Europa que tende a elaborar grupos homogêneos em sala de aula, alocando os estudantes que tem mau desempenho em

⁷⁵ Apesar da pesquisa ter sido realizada na Europa, várias dessas atividades são realizadas em outros países, como Chile e Brasil.

atividades com professores separados, retirando-os da turma. Entretanto, no desenvolvimento do projeto INCLUD-ED concluiu-se exatamente o contrário: a formação de grupos heterogêneos em sala de aula, realocando os recursos humanos para sala com essa formação, tem maior impacto na aprendizagem das crianças. Segundo o relatório:

Práticas de inclusão levam a ajuda entre pares por meio de maior interação, apoio de voluntários e familiares na sala de aula, levando em conta, apoio adicional inteligências culturais ou aprendizagem dialógica na sala de aula, a extensão do tempo de aprendizagem para alunos com fraco aproveitamento, além de expectativas mais altas e a designação de papéis, competências e responsabilidades. Também é importante manter os mesmos padrões para todos os alunos ao promover trabalhos interativos. Todas essas estratégias inclusivas são implementadas em agrupamentos heterogêneos (INCLUD-ED, 2012, p. 21–22).

A partir disso, nas experiências analisadas, foram vistas duas práticas que visam a formação de grupos heterogêneos em sala de aula e realocação dos recursos humanos, ampliando o tempo de aprendizagem.

A primeira atividade é a de grupos interativos que consiste em reorganizar a sala de aula em pequenos grupos com formação heterogênea e com a participação de adultos voluntários que ajudam as crianças a realizar a atividade:

Grupos interativos envolvem a organização da classe em pequenos grupos heterogêneos de alunos (ex. quatro grupos de cinco alunos cada) com a inclusão de vários adultos, um por grupo. Cada grupo trabalha com uma atividade de aprendizagem instrumental durante algum tempo (por exemplo, 20 minutos). Em seguida, os grupos fazem um rodízio e trabalham com uma atividade diferente com um adulto diferente. Esses adultos são outros professores, membros de famílias, voluntários da comunidade e outros voluntários (INCLUD-ED, 2012, p. 24).

Em relação à ampliação do tempo e à realocação de recursos humanos, a atividade analisada é a biblioteca tutorada e clube de exercícios, nesse caso, a ideia é oferecer apoio além do horário normal de funcionamento de escola, proporcionando que estudantes com mais dificuldade realizem atividades de casa, sem haver segregação durante a aula. Essa atividade também conta com o apoio de familiares e apresenta um grande resultado:

No clube, pais e filhos permanecem na escola após o horário normal junto com um educador profissional; juntos desenvolvem atividades de redação que visam ajudar os pais a entender o que está envolvido no processo de

redação. Como resultado, as habilidades de leitura e redação dos alunos melhoraram (INCLUD-ED, 2012, p. 26).

E por fim, o currículo individualizado, que consiste em adaptar o currículo com as propostas pedagógicas para que todas as crianças cheguem ao mesmo objetivo, proporcionando uma ação mais individualizada sem segregar os estudantes e manter o aprendizado de todos dentro da sala. Uma das práticas, neste caso, se refere a estudantes com deficiência “É possível incluir medidas extras de apoio e o currículo pode ser customizado para cada aluno, permitindo que aprendam as mesmas matérias que seus pares” (INCLUD-ED, 2012, p. 27), dessa forma, garante que todos e todas aprendam.

A grande maioria dessas atividades envolve um aspecto bastante similar que é a participação da comunidade e dos familiares, elemento constituinte das AEEs. A partir desta característica, o relatório apresenta algumas diferenças entre as formas de participação desses grupos na escola, mas que não necessariamente geram impactos positivos.

Segundo as conclusões do relatório, as formas de atuação na escola dos familiares e comunidades que apresentaram êxito no processo escolar são: participação em atividades educacionais nas decisões escolares e a participação avaliativa.

A participação em atividades escolares ocorre de diversas formas, como no já referido grupo interativo e biblioteca tutorada, ou seja, participando em atividades educacionais das crianças da comunidade.

Outra forma de participação é a formação dessas pessoas por meio da oferta de cursos de interesse da comunidade. A escola pode proporcionar essa formação em diversos horários, com cursos extras que são realizados por voluntários e que proporcionam o aumento da formação acadêmica da comunidade, podendo proporcionar uma melhora de vida para as pessoas no entorno.

Uma das atividades de destaque é a tertúlia literária dialógica, que são encontros de pessoas adultas ou crianças com a finalidade de dialogar sobre obras clássicas da literatura como: Kafka, Joyce, Dostoiévsky, García Lorca e Cervantes.

Os debates envolvem a discussão sobre a vida, temas relevantes que os participantes trazem sobre suas realidades, que são refletidos a partir dos diálogos com a literatura. Além disso, as tertúlias apresentam outros impactos como:

Observamos que, quando escolas implementam esses tipos de atividades de formação de familiares, as crianças adquirem um número maior das

habilidades básicas oferecidas no currículo; além disso, o absenteísmo cai e mais crianças se matriculam na escola (INCLUD-ED, 2012, p. 32).

Além da tertúlia, o projeto destaca a importância da participação de mulheres que ajudam a superar preconceitos relacionados à violência de gênero, e a participação de pessoas de outras culturas e não acadêmicas contribui para apresentar outras referências para as crianças.

A participação dos familiares e da comunidade na escola, desta forma, traz benefícios mútuos, pois “tanto as crianças como os adultos aprendem e compartilham essa aprendizagem que, por sua vez, aumenta suas oportunidades de mais aprendizagem” (FERNANDES, 2003, p. 33).

A participação da comunidade e familiares pode ser incorporada nas tomadas de decisões da escola, envolvendo diversas vozes nas discussões democráticas que abrangem todos os procedimentos da escola, e isso é feito em cooperação com os professores que “Decidem sobre questões relacionadas à aprendizagem, à organização ou à escola, e/ou maneiras de resolver e prevenir conflitos e organizar as atividades escolares” (INCLUD-ED, 2012, p. 34). O formato dessas participações é em assembleias familiares, no caso de decisões mais gerais e importantes, e comissões mistas para as decisões mais práticas do cotidiano. Em todos os formatos, participam pessoas da escola, familiares e comunidade.

Além dessas duas formas apresentadas, o relatório (INCLUD-ED 2012) destaca a importância dos familiares participarem da avaliação da escola, ou seja, poder participar nas decisões sobre o currículo, melhorar estratégias de ensino, aperfeiçoar atividades. Esse aspecto permite que a escola se aproxime mais da realidade das crianças e possa resolver problemas com respostas mais rápidas e efetivas.

As propostas apresentadas anteriormente, em sua maioria, foram desenvolvidas dentro da proposta de Comunidade de aprendizagem, que é uma proposta criada pelo CREA – Community of Research Excellence for All, que visa a aprendizagem de máxima qualidade e o convívio respeitoso entre todas as pessoas. Segundo Mello, Braga e Gabassa (2012):

Uma Comunidade de Aprendizagem se pauta na concepção de participação mediada pela *aprendizagem dialógica*, considerando-se as capacidades reflexivas e comunicativas que todas as pessoas possuem para atuarem plenamente em seus contextos. A responsabilidade é compartilhada por todos(as) durante os processos de planejamento, realização e avaliação do trabalho, mediante a conjunção entre âmbitos de democracia representativa,

como é o conselho de escola, e o desenvolvimento de âmbitos de democracia deliberativa (criando-se comissões mistas de trabalho e comissão gestora da Comunidade de Aprendizagem) (p. 79-80).

Para tal, utiliza-se como base a aprendizagem dialógica que é composta por sete princípios que balizam todas as relações na escola, são eles: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

O diálogo igualitário considera a validade das afirmações pelos argumentos apresentados, independente de quem está falando, desta forma, garante a participação de todos e todas com igualdade (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012).

A inteligência cultural garante que todas as pessoas participem do diálogo, pois tem capacidade de agir em diferentes contextos, de aprender, de escolher, discutindo novas possibilidades a partir de sua experiência e aprendizados (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012).

A transformação parte de que as pessoas, ao dialogarem com os diferentes, transformem a realidade a contar de um objetivo comum, estabelecer o consenso a começar do diálogo igualitário. O princípio de dimensão instrumental está ligado a saberes que precisamos para sobreviver e nos movimentar no atual contexto, principalmente na capacidade de avaliar e dialogar sobre a informação, importante instrumento do atual momento em que vivemos, proporcionando melhor qualidade na educação, principalmente das classes populares. (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012).

A criação de sentido está relacionada com a possibilidade de que por meio dos princípios da aprendizagem dialógica seja possível recriar o sentido de vives tempos atuais, de pensar o mundo como “um lugar no qual seja possível sonhar, viver solidariamente e projetar o futuro” (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012, p. 68).

A solidariedade é o elo que liga os sujeitos que pertencem à mesma sociedade, pois não é possível estabelecer diálogo sem ser solidário com as pessoas ao meu redor. Portanto, a solidariedade se vincula à luta pela garantia de direito e proteção social, e ao me solidarizar com os outros, posso agir em favor deles (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012, p. 68).

E a igualdade de diferenças se refere ao fato de todas as pessoas serem diferentes e viverem no mesmo mundo, compartilhando realidades, experiências e vidas, “consideram-se as diferenças como parte da igualdade, como direito igualitário que

todos possuem de viver de forma diferente no mundo” (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012, p. 77). Esses são os sete princípios da aprendizagem dialógica, base das Comunidades de Aprendizagem⁷⁶.

Para uma escola se transformar em Comunidades de Aprendizagem (CA) é necessário passar por duas fases: processo de ingresso na proposta e o processo de consolidação. No primeiro são apresentadas as bases do CA para os profissionais e, se possível, familiares e estudantes; depois vem a tomada de decisão, que, em caso positivo, as pessoas sonham com qual escola querem para filhos e filhas, que garanta a máxima aprendizagem e o convívio com a diversidade. A partir dos sonhos, são formadas comissões que indicam as prioridades e assim se inicia a segunda etapa (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012).

No segundo momento, as comissões começam a viabilizar os sonhos da primeira etapa, investigando os recursos necessários para tal realização. Dessa forma, a escola se torna uma CA. A comunidade de aprendizagem também se caracteriza como uma Atividade Educativa de Êxito, visto que garante o diálogo e a participação da comunidade.

As atividades educativas de êxito destacadas apresentaram grandes impactos em outras áreas da vida dessas pessoas, como acesso a emprego, melhoria de saúde, habitação, pois as ações promoviam a inclusão dessas pessoas. As AEEs atuam na formação profissional, na inclusão política, além de melhorar habilidades de obter e processar informações sobre saúde e habitação.

Além das atividades apresentadas anteriormente, o Modelo dialógico de resolução de conflitos também se constitui uma AEE. Esse modelo envolve a comunidade e familiares na resolução dos conflitos, por meio de diálogo, ao criar espaços em que se possam conversar e, de fato, resolverem os problemas.

Segundo o CREA (2017), em nossa sociedade existem três modelos que estão presentes na resolução de conflitos na escola, sendo eles o modelo disciplinar, o modelo mediador e o modelo comunitário ou dialógico. O modelo disciplinar está fundamentado na hierarquia e nos papéis de autoridades existentes na sociedade e que são os responsáveis por manter a convivência.

O modelo disciplinar impõe as regras e a forma como elas devem ser seguidas, sem discutir isso com os estudantes. Vale ressaltar que este modelo foi pensado em uma

⁷⁶ Para saber mais sobre o tema – MELLO, R. R. de, BRAGA, F. M. GABASSA, V. **Comunidade de aprendizagem**: outra escola é possível. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

sociedade em que as autoridades não eram mais questionadas, entretanto, na atual sociedade o pai, médico, advogado, professor tem sempre sua posição colocada em cheque, pois as pessoas tem acesso à informação e pensam sobre o que está sendo dito (CREA, 2017, p. 2).

Ainda dentro deste modelo, a autoridade e a disciplina devem ser seguidas, para não haver punições que envolvem retirar intervalos, retirar os estudantes de sala (até mesmo deixando-os em casa, no caso da suspensão), e não resolvem o problema, aponta o documento (CREA, 2017).

O modelo de mediação representou um avanço em relação ao disciplinador. Nesse formato, as partes envolvidas são escutadas, mas a decisão cabe a outra pessoa, como define o documento do CREA: “Este modelo é caracterizado pelo envolvimento de um ‘perito’, que medeia entre as partes e oferece respostas de acordo com as regras estabelecidas” (p. 4). As regras ainda são definidas por alguém com autoridade, apesar haver um diálogo com as pessoas para o seu cumprimento, e as punições também perdem o foco nesse modelo, abrindo espaço para o apoio aos participantes. Entretanto, a peça central deste modelo é o “perito” que resolve o conflito a partir das regras.

O modelo dialógico apresenta um avanço em relação aos apresentados acima, pois procura envolver toda a comunidade na resolução do conflito, buscando compreender as causas e origens das situações, além de prevenir que os problemas aconteçam:

Esta abordagem realça a prevenção do conflito, ao criar uma atmosfera de colaboração, na qual os membros participam na criação de regras, na gestão da escola, na forma como o conflito é solucionado e na existência de um maior entendimento de todos os envolvidos (CREA, 2017, p. 3-4).

O foco, neste modelo é estabelecer espaços e condições para que a comunidade, as crianças, os familiares, gestores e professores possam contribuir e pensar em formas de resolver os conflitos, facilitando denúncias. Dessa forma, há um incentivo à ação coletiva e não aceitação de ações violentas, saindo de uma ação passiva em que as pessoas encarregam ora a escola, ora a família de resolver os problemas.

O diálogo e ação são fundamentais para que todos e todas possam trabalhar coletivamente. E para isso ocorrer, é fundamental que sejam estabelecidas relações em que todos e todas sejam escutados, como destaca CREA (2017):

Neste modelo, são estabelecidos o espaço e as condições, para que todos tenham oportunidades iguais para verbalizar os seus sentimentos e opiniões com vista à resolução. Para tornar este diálogo possível, considera-se que todos, independentemente da sua cultura ou nível de educação, entre outros aspetos, tenham a oportunidade de intervir, dar opiniões e participar na procura de uma solução harmonizada, que ajude a prevenir o conflito. (p. 4).

Além disso, a existência de espaços como esse podem incentivar a denúncia de quem sofre com o *bullying*, racismo ou VdG, e que as vítimas possam encontrar apoio, aspectos fundamentais na prevenção da violência (VILLAREJO-CARBALLIDO et al., 2019).

Além desses aspectos, outro fator de extrema importância na resolução e prevenção de conflitos é a presença de familiares em sala de aula, que ajudam o professor a resolver conflitos que sozinho não teria condições, além de serem modelos de atuação no combate à violência: “adultos se tornem modelos para crianças pequenas no enfrentamento de atitudes violentas, e a necessidade de acabar com atitudes permissivas dos adultos, para tornar possível”⁷⁷ (OLIVER, 2014, p. 905 - tradução nossa). E a presença deles é garantida em atividades como grupos interativos e tertúlias, que foram citados anteriormente.

Segundo o CREA (2017), alguns pontos são fundamentais para o sucesso do modelo, são eles:

- Todos concordam claramente com a regra, independentemente do ponto de vista ou da idade;
- A regra está diretamente relacionada com uma área da vida das crianças;
- A regra tem um apoio verbal claro de toda a comunidade e não apenas na sala de aula e na escola;
- Transgressão repetida do acordo;
- A regra deve ser direcionada a um comportamento a eliminar;
- A comunidade deve ser um exemplo de melhoria para a sociedade nas suas abordagens para superar o conflito (CREA, 2017, p. 6–7).

Esses aspectos estão relacionados com a aprendizagem dialógica ao estabelecer um diálogo igualitário, buscando o consenso, a valorização das diferentes opiniões, a transformação das ações, a solidariedade com os colegas que são vítimas e o aprendizado prático do diálogo. Portanto, esses pontos buscam elaborar regras que de fato tenham impacto e que são acordados por todos e todas as pessoas da escola (família, comunidade, professores, estudantes e funcionários). Como todos e todas

⁷⁷ “Adults to become role models for young children in confronting violent attitudes, and the need to end up with adults’ permissive attitudes, to make it possible” (OLIVER, 2014, p. 905).

participam, as regras têm relação direta com a vida das crianças e do entorno da escola, indo além do espaço escolar, reforçando o fator de prevenção do modelo. As regras também visam mudar um comportamento que transgrida repetidamente os acordos, entretanto, com o apoio da comunidade, a mudança é possível.

E o modelo dialógico de prevenção apresenta resultados impactantes, destacando sua ação contra o *cyberbullying*:

Essa contribuição supera uma das barreiras encontradas na revisão de literatura; o fato de que *cyberbullies* tendem a ser considerados entre os membros mais populares de seu grupo de pares. Se as crianças sentirem que ser um *cyberbully* o torna mais atraente e popular, o programa de prevenção sempre falha. Por esse motivo, um dos componentes de sucesso encontrados na aplicação desse modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos é que ele resolve esse problema incluindo interações que promovem atratividade para atitudes não violentas. Assim, o cenário é invertido, e os estudantes corajosos e populares são aqueles que rejeitam a violência. Um exemplo disso pode ser visto no fato de que um dos alunos aumentou sua atratividade após rejeitar a violência no grupo WhatsApp e denunciar o caso de *cyberbullying*. Um dos *cyberbullies* tentou atacá-lo dizendo que ele era um rato, mas em vez de ser intimidado pelos outros colegas, o grupo enfrentou esse ataque apoiando-o e à vítima do *cyberbullying*. Portanto, a atitude de solidariedade aumentou entre os pares, e a criança intimidadora aprendeu que não tinha mais apoio dos colegas por seu comportamento. Essa é uma das maneiras mais eficazes para mudar esse comportamento, de acordo com a análise da revisão de literatura e o trabalho de campo realizado. Essa última contribuição ajuda a avançar na pesquisa da eficácia de componentes nos programas de prevenção do *cyberbullying*⁷⁸ (VILLAREJO-CARBALLIDO et al., 2019, p. 8 - tradução nossa).

Apesar do trabalho de Villarejo-Carballido (2019) ser sobre o *cyberbullyng*, alguns pontos estão relacionados com a perspectiva das masculinidades, ao indicar que pode ser atraente quem provoca *bullying* e ao retirar o protagonismo dessas pessoas, mudando o foco da atração para quem não comete ações violentas, apresentando essas

⁷⁸ “This contribution overcomes one of the barriers found in the literature review; the fact that cyberbullies tend to be considered among the most popular members of their group of peers. If children feel that being a cyberbully makes you more attractive and popular, the prevention programme will always fail. For this reason, one of the success components found in the application of this dialogic model of prevention and resolution of conflicts is that it addresses this problem by including interactions that promote attractiveness towards nonviolent attitudes. Thus, the scenario is reversed, and the brave and popular students are those who reject violence. An example of this can be seen in the fact that one of the students increased his attractiveness after rejecting the violence in the WhatsApp group and denouncing the *cyberbullying* case. One of the cyberbullies tried to attack him saying that he was a rat, but instead of being bullied by the other peers, the group faced this attack by supporting him and the victim of *cyberbullying*. Therefore, the solidarity attitude increased between peers, and the child who bullied learnt that he had no more peer support for his behaviour. This way is one of the most effective manners to change this behaviour according to the analysis of the literature review and the fieldwork done. This last contribution helps to advance the research of effectiveness of components on *cyberbullying* prevention programmes” (VILLAREJO-CARBALLIDO et al., 2019, p. 8).

peessoas como corajosas e valentes. Desta forma, se põe em evidência quem não é violento, quem é solidário e quem defende as pessoas.

E a proposta do clube de valentes vai ao encontro desse aspecto, de valorizar as boas amizades, de proteger o amigo que pratica boas ações, de ter autoconfiança e repudiar a violência com qualquer pessoa. E como essa prática parte do modelo dialógico de resolução de conflitos, ela apresenta os elementos fundamentais das AEEs: a participação da comunidade e familiares, e no agrupamento dos estudantes, sem punir e retirar da sala de aula.

3.2.1 - O Clube de Valentes

O Clube de Valentes é uma proposta pedagógica de atividade para a prevenção de violência de gênero nas escolas que surgiu na Espanha a partir da leitura do livro “El club de los valientes”, de Begoña e Ibarrola, que foi publicado em 2008⁷⁹, e dos elementos do modelo dialógico de prevenção de conflitos (CREA, 2017).

O livro⁸⁰ conta a história de Alan, que tinha um colega chamado Samuel, que era mais alto e forte que todas as crianças da sala. Este menino se achava no direito de atormentar e bater em todas as crianças, além de resolver todos os conflitos por meio da força. Quando derrubava Alan no chão, outras crianças admiravam e exaltavam Samuel pela sua força e por sempre sobrepujar os outros.

Alan não contava para o professor os atos de violência que sofria, com medo de sofrer ainda mais represálias de Samuel; além disso, as outras crianças o chamavam de covarde. Um dia, voltando para casa, ele conhece uma menina de outro mundo, e neste lugar, Alan é o rei dos valentes, porque sabe se defender sem usar a força e resolve os conflitos de forma pacífica. O menino contesta esta afirmação ao dizer que apanhou de Samuel na escola, mas a menina chama Samuel de covarde, pois resolve seus problemas à força porque tem medo, além de usar seu tamanho para agredir pessoas menores.

No dia seguinte, Alan conversou com as outras crianças que sofriam com a violência de Samuel e propôs que quando o menino viesse brigar com alguém, eles se juntassem para se defender e, a partir disso, formaram o Clube de Valentes. O grupo foi crescendo e deixando Samuel sozinho e ele nunca mais bateu em ninguém.

⁷⁹ O livro não tem tradução para o português e foi lançado somente em espanhol.

⁸⁰ O livro conta com uma versão em slides - <https://www.slideshare.net/arquitectovalparaiso/el-club-de-los-valientes-77036697>.

Foi a partir da leitura desta história que, no ano de 2014-15, a escola CPI Sansomendi IPI (Vitoria-Gasteiz) implementou o Clube de Valentes com base no modelo dialógico de prevenção de violência, com o preceito de violência desde os 0 anos. A proposta foi realizada com crianças de 6-8 anos e 9-10 anos, correspondente ao 1º ciclo e 2º ciclo do ensino fundamental, na Espanha (SANCHO LONGAS; PULIDO RODRÍGUEZ; RODRÍGUEZ, 2016, p. 39). Assim, todas as crianças que estavam na sala eram consideradas parte do clube; seu nome e foto ou desenho eram colocados em um canto da sala para afirmar o pertencimento ao grupo.

A partir disso, foi definido o que era pertencer ao clube de valente: “Eles se definem e a si próprios como corajosos, porque assumem que valentes, e não furtivos, é aquele que denuncia qualquer ação, apoia e defende a vítima e rejeita comportamentos e atitudes violentas”⁸¹ (SANCHO LONGAS, 2016, p. 4). Quando uma criança tinha uma ação covarde era censurada pelos colegas e excluída do clube. A pessoa excluída do grupo havia apresentado ações covardes, ela em si não era classificada como covarde, pois a proposta compreende a possibilidade de mudança de comportamento. Assim como quem denuncia a violência e protege os colegas apresenta ações corajosas, valentes. Desta forma, o grupo de iguais age diretamente contra a violência, de forma pacífica.

Ao excluir o menino, as crianças compreendem que estão fazendo uma barreira mágica que serve para ajudar o/a colega, pois não aceitam a forma como a criança está se comportando e, portanto, não brinca mais com o menino. Dessa forma, as crianças ajudam a pessoa a mudar seu comportamento, como pronuncia uma menina de 9 anos “um ato de amor, porque estou ajudando-o a ser uma pessoa melhor”⁸² (SANCHO LONGAS, 2016, p. 5 - tradução nossa), ou seja, a exclusão é com o intuito de ajudar a pessoa a se comportar de forma diferente, para que, assim, tenha a chance de voltar a pertencer ao clube.

Há depoimentos sobre a efetividade da proposta, como destaca a diretora da escola CPI Sansomendi IPI: “Quando a atitude deles varia, o que ocorre na maioria dos casos, o menino ou menina retorna ao clube dos bravos e é integrado à dinâmica da sala

⁸¹“Se definen a sí mismos y mismas como valientes porque asumen que valiente, y no chivato, es quien denuncia cualquier agresión, apoya y defiende a la víctima y rechaza los comportamientos y actitudes violentas” (SANCHO LONGAS, 2016, p. 4).

⁸²“(…) un acto de amor porque le estoy ayudando a ser mejor persona” (SANCHO LONGAS, 2016, p. 5).

de aula ou aos jogos pelo próprio grupo de pares”⁸³ (SANCHO LONGAS, 2016, p. 4 - tradução nossa). As crianças autorregulam o clube, mas sempre que sentem a necessidade, contam para o responsável da turma, pois são encorajados a fazer a denúncia de violência quando a sofrem.

Um exemplo de como funciona na prática o Clube de Valentes é descrito por Sancho Longas; Pulido Rodríguez; Rodríguez (2016):

Um aluno da 4ºano foi atacado por um aluno mais velho do 5ºano. A turma do 4º decidiu então que chamariam o aluno mais velho, porque queriam dizer a ele que não gostaram desse comportamento. Eles agiram como um escudo de amigos (isto é, protegendo a pessoa agredida e rejeitando a atitude violenta). Quando o aluno do quinto ano veio para a aula, ele ficou chocado ao experimentar pela primeira vez em sua vida, como um grupo de colegas dizia publicamente que eles rejeitaram essa atitude e que eles não gostavam que ele se comportasse assim. Mesmo um deles, que era primo dele, disse: “Eu lhe digo isso porque você é meu primo, eu não gosto de nada que você se comporte assim e eu te digo porque eu te amo”⁸⁴(SANCHO LONGAS; PULIDO RODRÍGUEZ; RODRÍGUEZ, 2016, p. 40 - tradução nossa).

Desta forma, as crianças aprendem a agir diante da violência de forma pacífica, protegendo a vítima com o escudo humano, fazendo a barreira mágica em torno dela e denunciando a violência cometida pelo agressor. Assim, as crianças aprendem que se deve gostar de quem as trata bem, e que os e as valentes são bons amigos e amigas.

O/a professor/a tem um papel fundamental neste processo ao criar um clima adequado para as crianças se comportarem desta forma, além de acolher a denúncia, eles/as fortalecem e cuidam para que o grupo aja de forma adequada, ou seja, que possam se proteger, se respeitar, se ajudar (SANCHO LONGAS, 2016, p. 5).

A proposta, na escola CPI Sansomendi IPI (Vitoria-Gasteiz) foi tão bem-sucedida, que no ano seguinte foi estendida em toda a etapa de educação infantil (0-6 anos), educação primária (6-12 anos) e no primeiro curso da secundária (12-14 anos). E, apesar do receio, obteve grande impacto entre os mais velhos, e a prática se tornou algo

⁸³ “Cuando varía su actitud, cosa que se produce en la mayoría de los casos, el niño o niña vuelve al club de valientes y es integrado en las dinámicas de aula o juegos por el propio grupo de compañeros y compañeras” (SANCHO LONGAS, 2016, p. 4).

⁸⁴ “Un alumno de 4.º de Primaria fue agredido por un alumno mayor de 5.º. La clase de 4.º decidió entonces que llamarían al alumno mayor, porque querían decirle que no les había gustado ese comportamiento. Actuaron como escudo de amigos (es decir, protegiendo a la persona agredida y rechazando la actitud violenta). Cuando el alumno de 5.º curso vino a clase, se quedó impactado de experimentar por primera vez en su vida como un grupo de iguales le decían públicamente que rechazaban esa actitud y que no les gustaba que se comportara así. Incluso uno de ellos que era su primo, le dijo: “Te digo esto porque eres mi primo, no me gusta nada que te comportes así y te lo digo porque te quiero” (SANCHO LONGAS; PULIDO RODRÍGUEZ; RODRÍGUEZ, 2016, p. 40).

comum na vida da escola. Vale ressaltar que a escola é uma comunidade de aprendizagem, o que significa uma intensa participação da comunidade na vida escolar.

A prática do Clube de Valentes reforça o que Gómez (2004) já havia apresentado sobre a possibilidade de ressocializar os valores, para que as pessoas que maltratam e são violentas tenham menos êxito nas relações:

Nosso tema trataria de como ressocializar a parte preconceituosa que produz a socialização afetivo-sexual. Em vez de falar sobre uma base social que serve como um ‘laboratório’ de transformação, teremos que nos desprogramar dos valores tradicionalizados internalizados, enquanto nos ‘reprogramarmos’ em outros novos progressistas, algo quase impossível de alcançar individualmente⁸⁵ (GÓMEZ, 2004, p. 20 – tradução nossa).

E o Clube de Valentes, além de proporcionar essa ressocialização em conjunto com os colegas, também valoriza as pessoas que combatem a violência, valoriza bons comportamentos e proporciona autoconfiança, características das novas masculinidades alternativas. Portanto, o Clube de Valentes tem mostrado importante potencial com os meninos, na prevenção da violência.

Desta forma, o Clube de Valentes acaba sendo uma ação efetiva contra a violência de gênero contra as mulheres, principalmente se atuar desde a infância, quando as bases da masculinidade estão se estabelecendo (BARBERO, 2017).

A prática do Clube de Valentes também ocorre no Brasil em uma única sala de aula de educação infantil, numa escola do interior de São Paulo, que não é uma Comunidade de Aprendizagem.

No contexto desta pesquisa, por a escola não ser uma Comunidade de Aprendizagem, outras ações foram necessárias: autorização da gestão escolar para o desenvolvimento da atividade, assim como consenso entre os familiares para sua realização, o que demandou reuniões e conversas individuais com todos e todas. Ou seja, demandou articulação entre gestão, professora e familiares para a realização do “Clube de Valentes”.

Desta forma, o clube de valentes tem se apresentado como uma prática de prevenção de violência entre as crianças, visto que, na escola em que foi implementada,

⁸⁵ “Nuestro asunto trataría sobre cómo podemos resocializarnos de la parte prejudicial que nos produce la socialización afectivo-sexual. En vez de hablar de una base social que sirva como ‘laboratorio’ de transformación, tendremos que desprogramarnos de los valores tradicionales internalizados, a la vez que ‘reprogramarnos’ en otros nuevos progresistas, algo casi imposible de alcanzar de forma individual” (GÓMEZ, 2004, p. 20).

apresentou um bom resultado, mudando efetivamente o comportamento das crianças e jovens.

Além desses aspectos, ao retomar a tabela de Prezensky *et al.* (2018, p. 12), o modelo dialógico de prevenção de conflitos e o clube de valentes apresentam elementos transformadores em sua constituição como a valorização de outros modelos de masculinidade, a melhoria da escolaridade, visto que o *bullying* e a violência prejudicam o rendimento escolar, desta forma, ao prevenir a violência, as crianças aprendem mais e com mais qualidade.

Em relação às pesquisas com evidência, o modelo dialógico de prevenção de conflitos parte de elementos que foram validados pela pesquisa INCLUD-ED (2012) e se constituiu uma atuação educativa de êxito ao apresentar os elementos indicados no relatório. Sobre o clube de valentes, ainda existe pouco material publicado e, esta tese tem como objetivo verificar a validade dessa ação educativa, apresentando evidências sobre sua efetividade no Brasil.

Em relação aos pontos levantados sobre a atuação com jovens, tanto o modelo dialógico como o clube de valentes são aplicáveis a esses grupos, como destacam Sancho Longas; Pulido Rodríguez; Rodríguez (2016): “De fato, embora os professores pensassem que talvez os alunos mais velhos considerassem esse desempenho de crianças pequenas, a realidade provou o contrário”⁸⁶ (p. 39 – tradução nossa), e os jovens incorporaram a prática que apresentou o mesmo resultado que os pequenos, ampliando a possibilidade de atuação do clube de valentes.

No que tange aos relacionamentos e abusos em interações virtuais, o trabalho de Villarejo-Carballido (2019) apresenta diversas evidências sobre como o modelo dialógico pode evitar o problema ao valorizar os modelos não violentos e boas amizades.

A formação de professores dentro de um modelo dialógico, busca discutir a questão da prevenção como foco central, visto que é de suma importância a formação do professor como um fator no combate à violência (BACHEGA *et al.*, 2019; VALLS, 2008), dessa forma, o clube de valentes atua em quase todos os elementos destacados por Prezensky *et al.* (2018).

⁸⁶ “De hecho, aunque el profesorado pensaba que quizás los alumnos mayores considerarían esta actuación propia de niños pequeños, la realidad ha constatado lo contrario”(SANCHO LONGAS; PULIDO RODRÍGUEZ; RODRÍGUEZ, 2016, p. 39).

E por fim, como as atuações educativas de êxito partem de uma visão completa da escola, atuando com professores, familiares, funcionários e comunidade, tornam-se modelos que podem ser seguidos, que contribuem para fortalecer modelos não violentos e que os protegem, modelos se configuram como novas masculinidades alternativas.

Os aspectos macro apresentados por Prezensky *et al.* (2018, p. 12) não estão diretamente relacionados às práticas, e só seria possível elaborar uma suposição. Desta forma, a questão da legislação não está presente no modelo dialógico e clube de valentes.

Assim, o clube de valentes se constitui numa parte integrante do modelo dialógico ao possibilitar a reflexão e o diálogo sobre as ações violentas, envolvendo a família, comunidade e escola (funcionários, gestão e professores) na prevenção da violência. Além de se vincular diretamente com as novas masculinidades alternativas⁸⁷, ao valorizar e contribuir para que modelos não violentos sejam atraentes ao prestigiar as ações corajosas e não dar protagonismo para as ações violentas, aumentando, assim, a autoconfiança e coragem de quem se comporta de forma valente ao se posicionar contra a violência. Portanto, o clube de valentes proporciona o rompimento com a dupla moral ao apreciar pessoas corajosas.

Visando a compreender a prática do clube de valentes como uma forma efetiva de prevenção da violência, focando na masculinidade e no comportamento dos meninos, na próxima seção será apresentada a forma como foram coletados os dados sobre o clube de valentes, a metodologia utilizada, as técnicas e como foi feita a análise dos dados.

⁸⁷ Apresentada na seção 2 desse trabalho.

SEÇÃO 4 – CAMINHO METODOLÓGICO

A presente tese tem, como base para a sua realização, a pesquisa qualitativa para a coleta de dados, a sua análise e a busca de evidências; para isso, optou-se pela metodologia comunicativa, pois ela tem relação direta com a perspectiva do pesquisador e dos participantes de buscar a transformação, sejam elas pessoais, sociais, educativas, amorosas, por meio do diálogo, como será abordado posteriormente, ao discorrer sobre a metodologia propriamente dita. A metodologia reflete diretamente o intuito de, ao realizar uma pesquisa, possibilitar a transformação do contexto pesquisado, além de poder contribuir com elementos para se transformar outras realidades.

Desta forma, ao considerar a proposta desta pesquisa, de indicar elementos para a superação da violência de gênero contra as mulheres, a metodologia comunicativa proporciona a transformação da realidade durante a realização da própria pesquisa, ao considerar a intersubjetividade dos participantes e pesquisador com conhecimentos que tendem a ser consensuados, trazendo assim, evidências para a superação do problema discutido anteriormente, qual seja, a violência contra as mulheres.

Outras metodologias também tem o pressuposto da transformação, entretanto, esta forma de realizar a pesquisa apresenta efetividade nesse elemento, principalmente no que diz respeito à violência de gênero, como destaca Puigvert (2014):

Os autores oferecem mais do que uma análise descritiva da realidade atual. Visam aprofundar questões que têm sido destacadas na literatura científica como relevantes para o avanço do estudo da violência de gênero (...). Os elementos metodológicos que contribuem para a compreensão das diferentes realidades descritas são identificados e as lacunas no conhecimento científico internacional são destacadas⁸⁸ (p. 840).

Ou seja, na metodologia comunicativa busca-se a transformação a partir da comprovação das evidências de diversas realidades, qual seja, a visão dos participantes, bem como a produção científica internacional. Além disso, ela foi a metodologia utilizada para evidenciar o conceito de Atuações Educativas de Êxito – AEE – que consiste em atividades focadas na máxima aprendizagem das crianças e o convívio respeitoso entre elas, desta forma, com o intuito de discutir uma atividade destas AEE, qual seja, o Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos, a escolha desta metodologia é fundamental para a realização desta pesquisa.

⁸⁸ “They aim to deepen questions that have been highlighted in the scientific literature as relevant to advance the study of gender violence (...) the methodological elements that contribute to understanding the different described realities are identified, and the gaps in the international scientific knowledge are highlighted” (PUIGVERT, 2014, p. 840).

A metodologia comunicativa parte de alguns pressupostos importantes para compreender o percurso de elaboração da questão, objetivos e caminhos a serem seguidos. Desta forma, se faz importante apresentar esses pressupostos.

4.1 – METODOLOGIA COMUNICATIVA CRÍTICA

A pesquisa assume uma abordagem metodológica qualitativa, que consiste no pesquisador fazer a interpretação dos dados a partir das teorias estudadas, segundo Creswell (2010), “Essa teoria dá uma explicação para comportamentos e atitudes e pode ser completada com variáveis, construções e hipóteses (...) os pesquisadores qualitativos usam cada vez mais lentes ou perspectivas teóricas para guiar seu estudo” (p. 141), a análise é realizada a partir de falas, entrevista, observações, diálogos, ou seja, dados subjetivos e intersubjetivos, não há um controle das variáveis como em pesquisas quantitativas que trabalham com dados objetivos.

E a metodologia comunicativa assume esse pressuposto, conforme indica Gómez *et.al.* (2006): “(...) como um processo que consiste em isolar as unidades básicas do acervo cultural que os sujeitos ou participantes conhecem, explorar as categorias de tais unidades e buscar as relações para teorizar sobre o fenômeno estudado”⁸⁹ (GÓMEZ *et al.*, 2006, p.93 – tradução nossa), e o pesquisador realiza esse processo, qualificando assim a metodologia como uma abordagem qualitativa.

Neste referencial, duas dimensões são fundamentais para se pensar a transformação: a excludente e a transformadora, que segundo Gómez *et.al.* (2006) se definem como:

A metodologia comunicativa crítica que busca a transformação social realiza a análise identificando as barreiras que impedem a transformação, isto é, as dimensões excludentes e as formas que permitem superá-las, ou seja, as dimensões transformadoras⁹⁰ (p. 95 – tradução nossa)

A partir destas duas dimensões, a metodologia avança se comparado a metodologias mais analíticas que buscam compreender a realidade de uma forma estanque e sem pretender transformá-la. Desta forma, “A metodologia da pesquisa

⁸⁹ “como un proceso que consiste en aislar las unidades básicas de conocimiento cultural que los sujetos o participantes conoce, explorar las categorías de tales unidades y buscar las relaciones para teorizar sobre el fenómeno en estudio” (GÓMEZ *et al.*, 2006, p. 93).

⁹⁰ “La metodología comunicativa crítica que busca la transformación social realiza el análisis identificando las barreras que impiden la transformación, es decir, las dimensiones excluidoras, y las vías que permiten superarlas, o sea, las dimensiones transformadoras” (GÓMEZ *et al.*, 2006, p. 95).

comunicativa contribui para a superação dos dualismos teóricos nas ciências sociais, tais como estrutura / indivíduo, sujeito / objeto, relativismo/universalismo⁹¹” (GÓMEZ GONZÁLEZ; SILES; TEJEDOR, 2012, p. 43), e essa transformação ocorre a partir de diversos princípios presentes na metodologia, são eles: universalidade de linguagem e ação, pessoas como agentes sociais de transformação, racionalidade comunicativa, sentido comum, sem hierarquia interpretativa, nivelamento epistemológico, conhecimento dialógico⁹².

Quando aplicado estes princípios, a forma de organização dos dados, a forma de análise e a utilização das técnicas da metodologia comunicativa (GÓMEZ et al., 2006) garantem que “assegura a obtenção de resultados orientados para a transformação social e gera (...) um impacto social e político que de outra forma seria muito difícil de alcançar”⁹³ (GÓMEZ GONZÁLEZ; SILES; TEJEDOR, 2012, p. 46).

A referida metodologia busca compreender e transformar a realidade a partir da interação entre as diferentes pessoas envolvidas na pesquisa, para isto, o diálogo e o consenso são fundamentais, como destacam os autores:

Ontologicamente, na concepção comunicativa, a realidade social é percebida como uma construção humana na qual os significados são construídos comunicativamente através da interação entre as pessoas. Epistemologicamente, as declarações científicas são o resultado do diálogo⁹⁴ (GÓMEZ; RACIONERO; SORDÉ, 2010, p. 19 - tradução nossa).

A partir de uma perspectiva de interpretação conjunta, esta metodologia se pauta na racionalidade comunicativa que busca o diálogo intersubjetivo e reflete a realidade a partir da reflexão com as pessoas que atuam diretamente no contexto em que a pesquisa está sendo realizada, mostrando suas motivações e interpretações sobre o que está sendo pesquisado (GOMEZ et al., 2006).

O aspecto da transformação e da participação das pessoas nesta ação sobressaltam a partir de diversos elementos da metodologia. No que tange à

⁹¹ “La metodología comunicativa investigación contribuye a la superación de dualismos teóricos en ciencias sociales, tales como estructura/individuo, sujeto/objeto, relativismo/ universalismo” (GÓMEZ GONZÁLEZ; SILES; TEJEDOR, 2012, p. 43).

⁹² Os postulados têm como base a aprendizagem dialógica apresentada na seção 3.

⁹³ “Asegura la obtención de unos resultados orientados hacia la transformación social y genera, (...) un impacto social y político que de otra manera sería muy difícil de alcanzar” (GÓMEZ GONZÁLEZ; SILES; TEJEDOR, 2012, p. 46).

⁹⁴ “Ontologically, in the communicative conception, social reality is perceived as a human construction in which meanings are constructed communicatively through interaction among people. Epistemologically, scientific statements are the result of dialogue” (GÓMEZ; RACIONERO; SORDÉ, 2010, p. 19).

participação das pessoas na interpretação dos resultados, tem como base a teoria da ação comunicativa de Habermas, como destacam os autores:

A teoria da ação comunicativa de Habermas (1987) pare da contribuição teórica de diferentes autores da ciências, levanta a inexistência de uma hierarquia entre as interpretações do pesquisador e dos sujeitos, bem como a necessidade de fundamentar a ação comunicativa na validade dos argumentos e não no social, acadêmico ou poder dos falantes⁹⁵ (GÓMEZ GONZÁLEZ; SILES; TEJEDOR, 2012, p. 42).

Ou seja, todos os participantes contribuem com os dados e com a sua interpretação dos dados. Desta forma, não há uma hierarquia entre o pesquisador e os participantes, que tem igual capacidade e oportunidade na pesquisa. Isso é garantido pelos princípios da aprendizagem dialógica apresentados na seção 3 desta tese e pelas técnicas, que serão apresentadas adiante, nesta seção.

Dando continuidade à questão da transformação, dois elementos são importantes para compreender esse aspecto de mudança na metodologia comunicativa, a saber são: os elementos transformadores e excludentes que cada pesquisa, dentro dessa metodologia, busca responder.

Segundo Gómez, Siles e Tejedor (2012) os elementos excludentes são:

A dimensão excludente contém todas aquelas opiniões, sensações, crenças, que nos são fornecidos pelos sujeitos sociais que nos levam a identificar os elementos que reproduzem ou até aumentam a situação de exclusão em que grupos vulneráveis são encontrados⁹⁶ (GÓMEZ GONZÁLEZ; SILES; TEJEDOR, 2012, p. 49).

Os elementos excludentes, em uma pesquisa comunicativa, estão relacionados com os aspectos que impedem a transformação, ou mesmo aumentam uma situação de exclusão, desta forma, eles se configuram importantíssimos de serem reconhecidos, pois é a partir de sua identificação que se inicia uma atuação para superá-los. Com isso, a pesquisa comunicativa busca estes elementos para promover a sua superação.

⁹⁵ “La teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987) parten de contribuciones teóricas de diferentes autores de las ciencias plantea la inexistencia de una jerarquía entre las interpretaciones del investigador/a y los sujetos, así como la necesidad de basar la acción comunicativa en la validez de los argumentos y no en la posición social, académica o de poder de los hablantes” (GÓMEZ GONZÁLEZ; SILES; TEJEDOR, 2012, p. 42).

⁹⁶ “La dimensión excludora contiene todas aquellas opiniones, sensaciones, creencias,... que nos aportan los sujetos sociales que nos llevan a identificar los elementos que reproducen o incluso incrementan la situación de exclusión en la cual se encuentran los grupos vulnerables” (GÓMEZ GONZÁLEZ; SILES; TEJEDOR, 2012, p. 49).

Simultaneamente à identificação dos elementos acima, os aspectos transformadores também são importantes, pois são eles que contribuem para a transformação e mudança do que vem ocorrendo, “a dimensão transformadora inclui toda aquela informação que nos permite identificar maneiras, caminhos para superar as situações de exclusão”⁹⁷ (GÓMEZ GONZÁLEZ; SILES; TEJEDOR, 2012, p. 50). Ou seja, durante a realização da pesquisa, são apontados elementos que possibilitam a transformação da realidade, podendo, até mesmo, proporcionar mudanças nos elementos excludentes.

Com isso, em toda a pesquisa comunicativa se buscam esses elementos com o objetivo de transformação, como destacam os autores (2012): “A análise é dirigida não apenas à interpretação da realidade, mas à sua própria transformação. As duas dimensões guiam a análise de conteúdo, que sempre variará dependendo do assunto do estudo.”⁹⁸ (GÓMEZ GONZÁLEZ; SILES; TEJEDOR, 2012, p. 50).

E foi a partir destes elementos que foi possível refinar a problemática apresentada na tese: *qual é ao impacto da socialização preventiva em modelos igualitários, em oposição a ações violentas, baseando-nos nas práticas dialógicas do “Clube dos Valentos” e na valorização da solidariedade e da amizade?*

Para tal, propomos como objetivo geral do estudo: *verificar/evidenciar em uma turma de educação infantil que desenvolve o clube dos valentes, as transformações ocorridas nos meninos quanto aos seus comportamentos, observando os que mais se aproximam da masculinidade alternativa, bem como as transformações ocorridas na compreensão das meninas sobre quem são os meninos valentes e de quem vale a pena ser amiga.*

A partir do objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender em qual modelo de masculinidade os meninos da turma estão sendo inicialmente socializados;
- b) Analisar as interações e os comportamentos que ocorrem na turma e que são transformadoras, ou seja, que levam à igualdade, à amizade e à solidariedade, e aqueles excludentes, que humilham e submetem as meninas e os meninos a alguém;

⁹⁷ “Dimensión transformadora incluye toda aquella información que nos permite identificar maneras, caminos para superar esas situaciones de exclusión” (GÓMEZ GONZÁLEZ; SILES; TEJEDOR, 2012, p. 49).

⁹⁸ “El análisis se encamina no solo hacia la interpretación de la realidad sino a su propia transformación. Las dos dimensiones guían el análisis del contenido, que siempre variará en función de la temática de estudio”⁹⁸ (GÓMEZ GONZÁLEZ; SILES; TEJEDOR, 2012, p. 50).

- c) Analisar, em conjunto com professora e crianças, quais elementos transformadores foram possibilitados por meio do clube dos valentes na socialização preventiva da violência de gênero e que promoveram a valorização de modelos de masculinidades igualitárias no contexto estudado.

Com isto, esta forma de pesquisar se relaciona diretamente com a busca da superação das desigualdades e a transformação de uma realidade a partir da valorização de masculinidades que se afastem da proposta hegemônica. O clube de Valentes apresenta uma prática que pode prevenir a violência a partir da rejeição de comportamentos agressivos, e valoriza ações mais igualitárias e de boas amizades, e pode vir a resultar em uma diminuição da violência contra as mulheres.

Outro aspecto central na metodologia são os instrumentos, mas estes não podem se sobressair à comunicação, pois é por meio do diálogo e dos princípios da aprendizagem dialógica que se busca a interação clara e sincera dos participantes frente a temática pesquisada (GOMEZ et. al., 2006). Além disso, as técnicas precisam considerar que os participantes realmente tenham uma ação ativa na pesquisa, não somente como meros observadores, como destacam Gómez, Siles e Tejedor (2012):

Investigar com uma orientação comunicativa implica ter em mente que as pessoas “investigadas” devem ser participantes da pesquisa em todos os momentos (...) Tanto nas técnicas de coleta de dados comunicativos quanto na expressão dos resultados finais do projeto, combina-se o conhecimento acadêmico acumulado (mundo do sistema) e interpretações pessoais (mundo da vida)⁹⁹ (GÓMEZ GONZÁLEZ; SILES; TEJEDOR, 2012, p. 47).

A escolha e apresentação das técnicas aos participantes podem contribuir com o desenvolvimento da confiança, pois deixa claro o que será realizado, as etapas e a importância de cada momento. Também é necessário realizar roteiros para a condução das técnicas da metodologia comunicativa, buscando que a temática seja refletida pelos participantes, e ao final, todos os pontos são retomados para buscar a sua validação (GOMEZ et. al., 2006).

A metodológica conta com três técnicas que serão utilizadas neste trabalho, como destacam os autores Gómez, Siles e Tejedor (2012):

⁹⁹ “Investigar con una orientación comunicativa implica tener presente que las personas ‘investigadas’ deben ser partícipes de la investigación en todo momento (...) Tanto en las técnicas de recogida de datos comunicativas como en la plasmación de los resultados finales del proyecto se combina el conocimiento académico acumulado (mundo del sistema) y las interpretaciones que realizan las personas sobre el mismo (mundo de la vida)” (GÓMEZ GONZÁLEZ; SILES; TEJEDOR, 2012, p. 47).

A metodologia comunicativa utiliza três técnicas que são adequadamente comunicativas: a história da vida comunicativa, o grupo de discussão comunicativa e a observação comunicativa (...). As três técnicas obtêm a interpretação da realidade combinando a bagagem teórica sobre o problema estudado e as opiniões das pessoas entrevistadas¹⁰⁰ (p. 47-48).

Além da realização de uma entrevista com a professora, técnica que não faz parte da metodologia, mas que será analisada, considerando-se os elementos transformadores e excludentes, próprios da Metodologia Comunicativa.

O relato de vida comunicativo consiste em um “diálogo entre a pessoa que investiga e a investigada, com pretensão de refletir e interpretar a vida cotidiana desta última” (GÓMEZ et al., 2006, p. 80), ou seja, pesquisadores e participantes buscam trocar conhecimentos e saberes sobre os sujeitos da pesquisa. Desta forma, realizaremos o relato comunicativo com a professora que fará parte da pesquisa para compreender como é a sua prática, sua relação com os estudantes, além de compreender e dialogar sobre o tema do trabalho e como isso se relaciona com a sua vida.

A referida técnica tem como objetivo refletir sobre a vida cotidiana desta última, não com o intuito de fazer uma biografia, mas sim para refletir o presente, como destaca Gómez *et al.* (2006): “Interessam os pensamentos, reflexões, modos de agir, viver e resolver situações específicas do e no cotidiano das pessoas com quem o diálogo”¹⁰¹ (p. 80) e a partir do relato será possível compreender quem é a professora que iniciou o clube de valentes na escola? Como teve contato com a prática e por que decidiu desenvolver com as crianças de 5 anos e como o tema da violência surge neste contexto.

A entrevista em profundidade é uma técnica que não pertence à metodologia comunicativa, e que tem como objetivo recolher dados sobre algum tema, dessa forma, ela pode seguir de forma aberta, tendo, em alguns casos, temas propostos pelo entrevistador (BOGDAN, BIKLEN, 1994). Neste contexto, foi realizada uma entrevista não estruturada em que os temas eram os objetivos da pesquisa. O propósito de utilizar

¹⁰⁰ “La metodología comunicativa utiliza tres técnicas que son propiamente comunicativas: el relato de vida comunicativo, el grupo de discusión comunicativo y la observación comunicativa (...). Las tres técnicas obtienen la interpretación de la realidad mediante la combinación del bagaje teórico sobre la problemática estudiada y las opiniones de las personas entrevistadas”¹⁰⁰ (GÓMEZ GONZÁLEZ; SILES; TEJEDOR, 2012, p. 47-48).

¹⁰¹ “Interesan los pensamientos, las reflexiones, las formas de actuar, de vivir y resolver situaciones concretas de y en la vida cotidiana de las personas con las que se dialoga” (GÓMEZ et al. 2006, p. 80).

essa ferramenta foi da necessidade de se compreender o que havia ocorrido no período de implementação do clube de valentes¹⁰².

O grupo de discussão comunicativo é quando se reúnem os participantes da pesquisa que pertencem a um grupo “natural”, ou seja, pessoas que já se conhecem e normalmente se encontram para realizar diversas atividades, com a finalidade de debater um tema previamente estabelecido e que todos e todas conheçam e estejam dispostas a discutir.

O investigador é o moderador no grupo e busca organizar as interações para que o diálogo igualitário seja garantido, além de ser um participante, contribuindo para o diálogo com seu conhecimento científico sobre o tema. Do mesmo modo que o relato comunicativo, o grupo de discussão comunicativo também necessita de um roteiro.

A formação do grupo comunicativo ocorreu com a ajuda da professora que tinha uma relação mais estabelecida com os responsáveis das crianças, desta forma, considerando este aspecto, a professora foi convidada a participar da discussão e com os responsáveis que desejassem participar, sempre considerando que as pessoas devem se conhecer, e deve ser um grupo pequeno para facilitar a comunicação. Então, o grupo discutiu sobre a prática do clube de valentes a partir de temas que tiveram como referência a observação comunicativa que ocorrerá simultaneamente.

E por fim, a observação comunicativa, que consiste na possibilidade do investigador analisar diretamente o fenômeno investigado, podendo ir além do que está escrito em documentos (GÓMEZ et al., 2006). Esta técnica permite entrar em contato com as pessoas, ver e participar da realidade, e é nesta relação que o pesquisador e participantes compartilham significados e validam as observações. Assim, a partir do consentimento dos participantes, é importante que o investigador faça uma visita ao local, e seja possível acompanhar as interações e relações que os participantes estabelecem com os estudantes. Durante o processo de observação, é importante fazer o registro em diários de campo com reflexões e situações. E, em antes e depois da observação, foi feita a conversa com os participantes.

Vale ressaltar que em todas as técnicas da metodologia comunicativa o diálogo com os participantes é fundamental, mas isso não significa somente dar voz à subjetividade das pessoas, mas sim, apresentar o argumento a partir da contribuição científica, relacionando-o à teoria e como isso pode ajudar a pensar a vida das pessoas.

¹⁰² A presente pesquisa, devido a algumas ocorrências, iniciou sua inserção na sala de aula em setembro/2018. O clube de valentes começou a ser implementado em fevereiro de 2020.

Desta forma, o diálogo se torna intersubjetivo, considerando a contribuição do pesquisador e as dos participantes.

Na observação comunicativa, foram produzidas notas de campo com base nos autores Bogdan e Biklen (1994). Nessas notas é importante considerar dois aspectos: “o primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (p. 152). A parte descritiva tem como função apresentar todos os momentos, relatando os sujeitos, diálogos, descrição do espaço físico, acontecimentos particulares, descrição de atividades. Os comentários reflexivos representam a subjetividade do pesquisador, entretanto, Bogdan e Biklen (1994) indicam que neste momento acontecem especulações, visões sobre sentimentos, problemas, palpites. Entretanto, essas dúvidas, impressões subjetivas eram dialogadas com os participantes, com base na metodologia comunicativa.

Considerando a metodologia comunicativa como uma forma de pesquisa qualitativa, os dados serão analisados pelo pesquisador e pelos participantes:

A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. Isso inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente, mencionando as lições aprendidas e oferecendo mais uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente, mencionando as lições aprendidas e oferecendo mais perguntas a serem feitas (CRESWELL, 2010, p. 186).

Entretanto, como essa interpretação não é solitária, a pesquisa consegue uma grande contribuição a partir dos diálogos que são realizados com os participantes, colaborando não só com a transformação da realidade, mas também, com a transformação da forma de pensar a ciência a partir de uma relação igualitária entre pesquisador e participantes: “O rigor científico é alcançado pela abertura do processo de interpretação a todos os atores sociais e, como resultado do diálogo igualitário e intersubjetivo estabelecido com eles, é alcançada uma interpretação da realidade

enriquecida, que avança o conhecimento científico”¹⁰³ (GÓMEZ GONZÁLEZ; SILES; TEJEDOR, 2012, p. 39).

Desta forma, em todas as técnicas, depois de escrever e transcrever os dados e uma primeira impressão, eles são rediscutidos com os participantes da pesquisa, como destacam os autores Gómez, Siles e Tejedor (2012): “Depois de transcrever e executar uma primeira interpretação da informação, volta-se a ter com as pessoas com as quais essa primeira visão foi obtida e é conferida novamente”¹⁰⁴ (GÓMEZ GONZÁLEZ; SILES; TEJEDOR, 2012, p. 49), com o objetivo de conseguir uma interpretação melhor da realidade.

A partir de cada técnica, foi elaborado um código de identificação para facilitar a referência: EP – entrevista em profundidade; OC – observação comunicativa (o número indica a quantidade); GC – grupo comunicativo; RVC – relato de vida comunicativo.

Assim que conferidos, os dados foram classificados considerando as categorias que surgiram da leitura do material. Segundo Bardin (2011), “A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (p. 148-9), desta forma, a apresentação e classificação dos dados em categorias serve, prioritariamente, para apresentar os principais elementos que surgiram da coleta de dados.

Creswel (2010) também apresenta a importância das categorias ou temas, pois podem fornecer descrições aprofundadas dos dados:

Usar o processo de codificação para gerar uma descrição do cenário ou das pessoas além das categorias ou dos temas para análise. Descrição envolve fornecimento de informações detalhadas sobre pessoas, locais ou fatos em um cenário. (...) Além de identificar os temas durante o processo de codificação, os pesquisadores qualitativos podem aproveitá-los para construir camadas adicionais de análises complexas. (...) Estudos qualitativos sofisticados vão além da descrição e da identificação do tema, das conexões de temas complexos (CRESWELL, 2010, p. 198).

Considerando esta base, foi realizada a categorização do que aparece nos dados coletados buscando a realização de uma triangulação que se obteve em cada uma das

¹⁰³ “El rigor científico se alcanza abriendo el proceso de interpretación a todos los actores sociales y fruto del diálogo igualitario e intersubjetivo que se establece con ellos se alcanza una interpretación de la realidad enriquecida, que hace avanzar el conocimiento científico” (GÓMEZ GONZÁLEZ; SILES; TEJEDOR, 2012, p. 39).

¹⁰⁴ Después de transcribir y llevar a cabo una primera interpretación de la información se vuelve a quedar con las personas mediante las cuales se ha obtenido esa primera visión y se contrasta de nuevo (GÓMEZ GONZÁLEZ; SILES; TEJEDOR, 2012, p. 49).

diferentes técnicas da metodologia comunicativa e o que se tem de produção científica sobre o tema das categorias levantadas.

O guia para realizar a triangulação e leitura dos dados teve base nas teorias levantadas anteriormente sobre a socialização das crianças, os modelos de masculinidade e a busca por compreender como o clube de valentes é efetivo ao transformar a realidade das crianças, partindo dos conceitos anteriores. Desta forma, esses elementos serão base para a leitura dos dados, configurando, assim, como categorias de classificação dos dados.

O procedimento seguirá os passos, como descrito por Creswell (2010):

Passo 1 - Organizar e preparar os dados para análise. Isso envolve transcrever entrevistas, fazer leitura ótica de material, digitar notas de campo ou classificar e organizar os dados em diferentes tipos, dependendo das fontes de informações.

Passo 2 - Ler todos os dados. Um primeiro passo geral é obter um sentido geral das informações e refletir sobre seu sentido global. Que idéias gerais os participantes expõem? Qual é o tom dessas idéias? Qual é a impressão geral sobre profundidade, credibilidade e uso das informações? Algumas vezes, os pesquisadores qualitativos fazem anotações nas margens ou começam a registrar considerações gerais sobre os dados nesse estágio.

Passo 3 - Começar a análise detalhada com um processo de codificação. Codificação é o processo de organizar materiais em “grupos” antes de dar algum sentido a esses “grupos” (Rossman e Rallis, 1998, p. 171). Isso envolve tomar dados em texto ou imagens, segmentar as frases (ou parágrafos) ou imagens em categorias e rotular essas categorias com um termo, geralmente baseado na linguagem real do participante (conhecido como *in vivo*) (CRESWELL, 2010, p. 195-6).

Apesar de serem genéricos em uma pesquisa qualitativa, esses passos organizam a forma de análise e estruturam os dados, mas sempre considerando o caráter dialógico da metodologia comunicativa, por isso, o passo de retornar com as impressões é importante para superação das desigualdades e transformação da realidade.

E além de checar as informações e análises com os participantes, a metodologia comunicativa pressupõe a rigorosidade na revisão científica dos conceitos e a interação entre os dados e a teoria, visando uma transformação embasado em teoria e prática:

A metodologia da pesquisa comunicativa revisa as contribuições desta literatura anterior e redefine-as no contexto de uma pesquisa dialógica, visando superar as barreiras metodológicas clássicas que dificultam a realização de um trabalho rigoroso baseado na excelência científica¹⁰⁵ (GÓMEZ GONZÁLEZ; SILES; TEJEDOR, 2012, p. 39).

¹⁰⁵ “La metodología comunicativa de investigación revisa las aportaciones de esta literatura previa y las redefine en el contexto una investigación de carácter dialógico, orientada a la superación de las barreras

Considerando os pressupostos apresentados anteriormente, para a leitura dos dados foram levantadas categorias desses três elementos base da pesquisa, a saber: socialização, masculinidade e clube de valentes. Essas categorias foram consideradas inicialmente para a leitura. Entretanto, também surgiram categorias a partir da própria leitura dos dados que foram incorporadas na análise e na triangulação dos dados.

Na triangulação dos dados, foram considerados os elementos apresentados na teoria, como a forma como as crianças se comportam na escola, como aprendem a ser meninos e como isso reflete em sua masculinidade, e como o clube de valentes avança na discussão dos temas ao apresentar outras formas de ser, e de valorizar a amizade. Mas como isso ocorreu na prática? Será apresentado a seguir.

4.2 – PROCEDIMENTOS NA REALIDADE ESTUDADA

Assim, considerando essas técnicas de coleta de dados, entrou-se em contato com uma professora, que pertence ao grupo de pesquisa NIASE e que realiza o “clube de valentes” em uma sala da educação infantil, em uma escola no interior do estado de São Paulo/Brasil.

A pesquisa precisou de aprovação do comitê de ética, sendo que previamente o projeto foi apresentado para uma comissão da prefeitura da cidade onde se situa a escola. Esta comissão teve como papel avaliar a possibilidade de execução do trabalho na escola indicada.

Em dois momentos tive que comparecer à prefeitura para uma “defesa” do projeto, pois surgiram diversos questionamentos em relação a termos que apareciam na escrita, sendo eles: gênero, masculinidade, pois são termos que, diante do contexto destacado na seção anterior, não devem aparecer de forma explícita em discussões escolares.

O município também estava realizando discussões, iniciadas por vereadores, a favor da proibição da discussão sobre gênero nas escolas, sobre a intitulada “ideologia de gênero”. Diante disso e de uma fiscalização realizada de forma indevida por tais vereadores, o projeto foi quase impossibilitado de ser realizado, e só foi permitido diante da supressão, na apresentação para familiares e equipe escolar, das palavras supracitadas.

Desta forma, a pesquisa recebeu o aval da prefeitura e da escola, tendo o cuidado de trocar as palavras por: aprender a ser menino, sendo que *gênero* não foi abordado nas conversas.

Após esse processo, foi realizada uma conversa com a direção da escola para verificar a possibilidade de realizar a pesquisa; entre a aprovação da prefeitura e do comitê de ética decorreram alguns meses – o processo foi iniciado em novembro de 2017 e terminou em agosto de 2018 – e ocorreu a troca na direção da escola; então foi feita a conversa com a nova diretora que aprovou a realização da pesquisa.

Aqui vale destacar algumas limitações da pesquisa diante da demora na aprovação pela prefeitura para sua realização: só foi possível iniciar a coleta de dados no segundo semestre de 2018. Como não pudemos iniciar previamente uma conversa, e já estava no final do ano, não foi possível constituir o comitê consultivo que é previsto na metodologia comunicativa e que permite uma validação e diálogo maior sobre os resultados¹⁰⁶. Visto que no ano de 2019 não seria possível realizar a coleta de dados, pois não havia garantia de que a professora daria continuidade à prática do clube de valentes no ano seguinte.

A coleta de dados foi realizada no ano de 2018. Durante os meses de setembro a dezembro foram realizadas 28 observações comunicativas na sala de aula, e no decorrer destas observações, foi possível auxiliar a professora com a prática do clube de valentes, trazendo questões da teoria e discutindo-as com ela diariamente. A validação dos dados era realizada em forma de conversa ao final da aula, com o objetivo de compreender alguns momentos duvidosos do observado e dialogado, além de consensuar com as crianças quem havia apresentado ações corajosas e covardes. Nesse momento, o auxílio da professora era fundamental, visto que havia uma relação de confiança entre ela e as crianças, além da experiência de trazer a linguagem “acadêmica” para a experiência das crianças. Vale indicar que com o passar do tempo, consegui estabelecer uma relação de confiança com as crianças.

A validação de alguns dados, como dúvidas de interpretação de ação, ou questionamentos para as crianças, era realizado durante o período de algumas

¹⁰⁶ “O diálogo também é garantido pela criação de mecanismos de consulta em pontos chave do processo de pesquisa. Este é o caso de duas entidades de consulta: o Advisory Committee (Comitê Consultivo) – composto por pessoas de grupos sociais vulneráveis” (INCLUD-ED, 2012, p. 16). Esse comitê é formado por pessoas representantes dos grupos estudados na pesquisa e tem como objetivo dar suporte de conhecimento, revisão dos documentos que serão utilizados como entrevistas e validação das conclusões, melhorando a abrangência do estudo ao incluir as diferentes vozes e aumentando o diálogo, permitindo que a pesquisa resulte em algo mais significativo para os grupos vulneráveis (GÓMEZ et al., 2006, p. 48).

atividades, pois as crianças “esqueciam” de alguns acontecimentos; dessa forma, não era possível deixar toda a discussão para o fim da aula, então em conversa com a professora, optou-se por fazer certas validações durante a realização das atividades.

O procedimento adotado para a observação comunicativa era a observação da aula, sempre buscando interagir com as crianças, com foco em observar os meninos, suas interações com os colegas e com as meninas. A rotina da turma consistia em: entrada, café, período dentro da sala de aula, parque, janta, período dentro da sala de aula e saída. Os períodos dentro da sala eram variados entre atividades, desenhos, leituras, brincadeiras com blocos de montar, ou saídas para brincar na parte de traz da sala (solário). Então, era possível conversar individualmente com as crianças nos momentos de brincadeira, observar os momentos de interação durante a sala de aula e as brincadeiras.

Ao final da aula, a professora ainda permanecia cerca de 40 minutos na sala para arrumar ou finalizar alguma preparação de atividade. Nesse momento, era possível discutir alguns aspectos observados na sala, a fim de consensuar sua visão sobre o tema. Estes diálogos eram possíveis devido à relação de confiança que estabeleci com a professora e que enriqueceu a prática do clube de valentes e essa pesquisa.

Os encontros com a professora e crianças foram intensos. Mas em relação à ela, também foi utilizado uma entrevista, buscando compreender como era a relação dela com o clube de valentes, como ela compreendia a socialização dos meninos e como foi a implementação e evolução do clube de valentes nesta sala de aula, pois a coleta dos dados começou na metade do segundo semestre. A professora havia começado a prática com o início do ano letivo, após autorização dos pais e responsáveis.

Desta forma, para realizar a entrevista com ela, escolhemos um momento fora do trabalho. O diálogo foi realizado em uma sala da UFSCar, em outubro de 2018 e foi todo gravado e transcrito (o tempo de conversa foi de 55 minutos). Não havia um roteiro específico e a conversa girou em torno dos objetivos da pesquisa e do histórico da sala de aula. Posteriormente, em outubro de 2019, foi realizado o relato de vida comunicativo, buscando compreender a trajetória dela e como o tema se relacionava com sua vida e prática. Essa conversa foi realizada a distância, e também foi gravada e transcrita (aproximadamente 30 minutos).

Também foram realizados dois grupos comunicativos com familiares, um no início de novembro de 2018 e outro ao final de fevereiro de 2019. A primeira reunião ocorreu às 13 horas, no período inicial a aula, estavam presentes 11 responsáveis, sendo

um pai, assim como a professora, o pesquisador e a orientadora; as crianças permaneceram no parquinho da escola. O segundo encontro ocorreu após o término das aulas, pois as crianças deixaram de ir à escola e não foi possível encontrar agenda de horário entre os familiares. No segundo encontro, estavam presentes 3 mães, e uma delas não havia participado do primeiro encontro. Também ocorreu na escola, após o horário escolar. Vale ressaltar que as crianças já estavam estudando no primeiro ano e não frequentavam mais aquele espaço.

Assim, foi possível realizar dois encontros com o grupo comunicativo, e um deles no ano seguinte, com alguns responsáveis, pois as crianças já não estudavam na mesma escola. Apresentada a metodologia e o processo de coleta, passamos à seguinte seção para apresentação dos dados.

SEÇÃO 5 – O QUE ACONTECEU DURANTE A PESQUISA?

Nessa seção serão apresentados os dados coletados na pesquisa durante o período de 2018 e 2019, partindo da metodologia comunicativa e das técnicas descritas na seção anterior. Serão abordados, de forma descritiva, os pontos centrais da coleta que foram organizados em categorias que foram pré-estabelecidos e que emergiram durante a realização da análise, visando responder à questão de pesquisa.

Inicialmente será apresentado o contexto em que foi realizado o trabalho, que abrange a escola, a professora, os/as estudantes e os familiares. Muitas dessas informações foram encontradas no projeto político pedagógico da escola. Após a apresentação, serão descritos os dados a partir da triangulação entre todas as técnicas de coleta: entrevista em profundidade, o relato de vida comunicativo, o grupo de discussão comunicativo e a observação comunicativa, visando compreender cada elemento que é importante para esta pesquisa.

5.1 - A ESCOLA, A PROFESSORA E OS ESTUDANTES

A escola Colina¹⁰⁷ foi fundada em 2008 e atende as crianças de 4 a 6 anos. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, feito em 2016, das famílias atendidas pela escola, 41% tem renda entre R\$501,00 à R\$1000,00, e 24% de R\$1001,00 à R\$1500,00. Em 2016, conforme o instituto de pesquisa econômica aplicada¹⁰⁸, o salário mínimo no Brasil era de R\$880,00 e, em 2018, R\$ 954,00. Desta forma, 41% dos familiares vivem, em média, com um salário mínimo, e 24% ganha mais que o salário mínimo de 2018.

Vale ressaltar que segundo o site do IBGE, ao visualizar o “Rendimento médio nominal de todos os trabalhos, habitualmente recebido por mês, pelas pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, com rendimento de trabalho (Reais)” (IBGE, 2019)¹⁰⁹, a renda média da população brasileira referente ao 4º trimestre de 2018, foi de R\$ 2.565,00 para homens e R\$ 2.008,00 para mulheres. Desta forma, as pessoas da escola estão abaixo da renda média da população do Brasil.

¹⁰⁷ O nome da escola e das pessoas foram alterados conforme o indicado no Temo de consentimento livre esclarecido presente no Anexo I. Os nomes foram retirados do livro “O Silmarillion” de J.R.R. Tolkien.

¹⁰⁸ Disponível em: <http://www.ipeadata.gov.br/ExibeSerie.aspx?stub=1&serid1739471028=1739471028>. Acessado em 17 de dezembro de 2019.

¹⁰⁹ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?edicao=23841&t=destaques>. Acessado em 20 de outubro de 2019.

Em relação ao lazer, o PPP indica que a maioria das crianças assistem TV, visitam familiares e vão a igreja, poucos visitam shoppings e praticam esportes. O deslocamento para a escola é feito a pé (70%) e por meio de transporte público (19%). Isso tem reflexo em dias de chuva, nos quais a frequência diminui, conforme identificado nas observações comunicativas. A maioria dos familiares e responsáveis pelas crianças matriculadas nessa escola têm ensino fundamental incompleto.

A escola conta com um total de vinte e quatro professoras, sendo dezoito de educação infantil, dois responsáveis pela educação física, um para estudantes com atendimento educacional especializado e um apoio docente. Também interagem com as crianças três merendeiras, um agente educacional, dois auxiliares de limpeza e dois controladores de acesso. A escola também recebe pessoas que cumprem pena em forma de trabalho comunitário e, durante a pesquisa, um homem permaneceu na escola durante o período da tarde.

O espaço físico consiste em nove salas de aula, dois pátios, um parque com três brinquedos de plástico e de madeira. A escola recebe crianças no período da manhã – 7h30 até 11h50m – e no período da tarde – 13h até 17:30, sendo que as professoras permanecem na escola até 17:50. Conforme o último dado oficial que consta no PPP, em 2016, a escola contava com 412 estudantes.

A sala de aula na qual foi realizada a presente pesquisa é uma fase 6 da educação infantil. A professora é negra, tem 34 anos e mora com uma filha de 7 anos em um bairro diferente da escola. Ela tem formação em Pedagogia, mestrado e doutorado em educação com temas relacionados à educação étnico e racial e atuações educativas de êxito. Ela atua na educação infantil desde 2012 e antes, em 2011, ela trabalhou com educação de jovens e adultos (RVC01). A sua rotina de trabalho inicia às 7 horas da manhã com a realização de afazeres domésticos, acompanhamento dos estudos e cuidados da filha e preparação das atividades para a aula da tarde. De acordo com a professora, devido a uma política municipal, uma vez por semana, ela precisa trabalhar no período integral (manhã e tarde), às vezes essa “dobra” de horário é realizada em uma escola diferente da qual trabalha, mas, na maioria das vezes, esse contraturno é realizado na escola em que trabalha, cobrindo alguma professora ou professor que se ausentou.

O interesse da professora Yavanna sobre o tema da prevenção da violência apareceu devido a uma necessidade, pois em uma de suas primeiras turmas, a professora se encontrou com um estudante com ações bastante violentas. As famílias reclamavam

muito dessa criança, como conta a professora: “eu tinha uma criança muito violenta e as famílias reclamavam muito, eram crianças muito pequenas de três/quatro anos, e as famílias reclamavam muito desse aluno, que ele batia, que ele mordida e aí a gente começou a pensar junto” (RVC01, p.1). Ela percebeu que essas ações violentas da criança interferiam no ensino e aprendizagem de todo o grupo e sentiu a necessidade de uma intervenção efetiva.

Além disso, no início de seu trabalho com a educação infantil, ela se deparou com formas de resolução de conflitos utilizadas por suas colegas que não eram condizentes com sua forma de pensar. Em suas palavras:

As minhas colegas de profissão elas resolvem os conflitos, então o que acontecia, alguns espaços são coletivos e as crianças brincam com outras turmas, um exemplo no parque quando uma criança bate na outra criança aí a professora pede para pedir desculpas, dar um abraço e elas brincarem juntas (RVC, p.2).

Segundo a professora, essa forma de resolver os conflitos apresenta um grande impacto negativo de validação da violência, afetando principalmente as mulheres que são mais vulneráveis, além de não ser efetivo na resolução do problema.

A professora atribui essa forma de pensar à sua trajetória de estudos. Em 2007, em seu primeiro ano de graduação, ela ingressou no NIASE, e desde então, vem trabalhando com a aprendizagem dialógica, tertúlias, grupos interativos e outras atuações educativas de êxito. De acordo com ela:

(...) se eu não tivesse a formação que eu tenho, eu não sei, aí eu não sei como seria, se eu teria sempre feito a crítica sobre determinadas atitudes de alguns colegas de profissão ou se eu teria ido no embalo, eu acho que no embalo eu não teria, acho que não, não sei, não sei responder. Eu acho que meu posicionamento é por conta da minha formação (RVC01, p.3).

Além disso, foi a sua formação que permitiu contato com o clube de valentes e possibilitou levar essa proposta para a resolução de um problema que começou em seus anos iniciais como professora, qual seja, encontrar formas efetivas de resolver os conflitos entre as crianças. A partir do contexto apresentado, em 2015, a professora propôs o clube de valentes e desde então, vem realizando essa prática com seus estudantes.

Em 2018, ano em que os dados foram coletados, a professora foi responsável por uma turma composta por 25 crianças entre 5 e 6 anos. Destas, doze foram declaradas

pelos pais como brancas, onze pardas, uma preta e uma indígena. A turma iniciou com 16 alunos e foi aumentado gradativamente, com crianças iniciando a escolaridade em setembro. Em nenhum momento em que foi realizada a observação comunicativa as 25 crianças estavam presentes. Algumas delas chegaram a faltar 4 dias da semana e, conforme o PPP da escola, em muitos casos, há a dificuldade de transporte, principalmente em dias de chuva, doenças, problemas familiares etc.

QUADRO 4 – Resumo de autodeclaração de cor/raça

Crianças	Declaração de cor/raça pelo familiar
Branca	12
Parda	11
Preta	1
Indígena	1

Fonte: Construção do autor.

Quanto à escolaridade dos pais destas crianças, cinco têm ensino médio completo; dois, ensino médio incompleto; cinco têm o fundamental completo; e quatro, o fundamental incompleto. Das mães das crianças, nove têm ensino médio completo; cinco, ensino médio incompleto; quatro, ensino fundamental completo; e sete tem ensino fundamental incompleto. Ninguém tem ensino superior completo.

QUADRO 5 – Resumo da escolaridade dos familiares

Familiares	Ensino fund. Incompleto	Ensino fund. Completo	Ensino médio incompleto	Ensino médio Completo
Pais	4	5	5	2
Mães	7	4	5	9

Fonte: Construção do autor.

Em relação às profissões das mães, sete são “Do lar”¹¹⁰; cinco são faxineiras; duas, auxiliares de produção; duas, cabelereiras; uma, operadora de caixa; uma, autônoma; uma, cuidadora; uma, ajudante; e uma, estudante. Com relação à profissão/trabalho dos pais, são: dois mecânicos, um motorista, três pedreiros, um servente, um pintor, um metalúrgico, um lavrador, dois montadores, um operador de empilhadeira e um aposentado.

¹¹⁰ Trabalham em serviços domésticos em suas casas.

QUADRO 6 – Resumo do trabalho das mães

Trabalho	Mães
Do Lar	7
Faxineira	5
Aux. de produção	2
Cabelereira	2
Op. de caixa	1
Autônoma	1
Cuidadora	1
Ajudante	1
Estudante	1

Fonte: Construção do autor.

QUADRO 7 – Resumo do trabalho dos pais

Trabalho	Pais
Mecânico	2
Motorista	1
Pedreiro	3
Servente	1
Pintor	1
Metalúrgico	1
Lavrador	1
Montadores	2
Op. de empilhadeira	1
Aposentado	1

Fonte: Construção do autor.

A apresentação da pesquisa foi realizada para a direção e vice direção da escola contando com a minha presença e da professora responsável pela sala, que se propôs estar junto, pois conhece a gestão da escola. Depois de autorizada a pesquisa, foi feita uma reunião com os e as responsáveis das crianças. Estavam presentes a professora, a orientadora e eu. Eu e a orientadora fizemos a explanação da pesquisa, tendo cuidado com as palavras utilizadas, pois o contexto não é favorável à discussão sobre gênero na escola, conforme explicitado na seção 1.

De imediato, todos e todas que estavam presentes aceitaram participar da pesquisa. A conversa com os responsáveis que não compareceram foi sendo feita pela professora no horário de saída e entrada da escola.

Nessa escola, somente a professora dessa sala realizava atuações educativas de êxito, quais sejam: tertúlia dialógica (diálogo sobre a leitura de clássicos da literatura relacionado com a vida das crianças, realizada às quartas feiras), o grupo interativo (atividade realizada em sala de aula com apoio de pessoas voluntárias – mães das crianças - realizadas às quintas feiras), e o modelo dialógico de resolução de conflitos, focando no trabalho com o clube de valentes.

Assim, a seguir serão apresentados os dados a partir da entrevista em profundidade, o relato de vida comunicativo, os grupos comunicativos e a observação comunicativa. Iniciando com a apresentação de como foi a realização do clube de valentes na sala de aula, depois serão apresentadas categorias e os dados correspondentes a cada uma delas, triangulando o resultado da coleta de todas as técnicas utilizadas, buscando a descrição de cada categoria.

5.2 - O CLUBE DOS VALENTES NA SALA DE AULA

As crianças da sala em que foi realizada a pesquisa estavam juntas há dois anos, quando a professora Yavanna assumiu como docente da sala, no último ano delas no período da educação infantil. Logo ela se deparou com casos graves de violência que justificaram a implementação do modelo dialógico de resolução de conflitos e o clube de valentes. Um dos elementos era a presença de dois meninos que sofriam *bullying* constantemente devido ao seu comportamento não estar ligado ao padrão de gênero masculino.

Essas duas crianças eram chamadas de meninas, pois colocavam blusas na cabeça para fingir que tinham o cabelo comprido, brincavam só com as meninas e gostavam de dançar. Além dessas condições, a sala apresentava vários casos de violência como formas de resolução dos conflitos, como destaca a Yavanna:

Mas entre as crianças elas brigavam muito. Brigavam muito, um puxava o outro, segurava o outro e queria a todo tempo brincar de lutar. E um batia no outro. (...) Na disputa do brinquedo eles não conversavam e nem falavam para mim. E eu percebia que na hora que estavam brincando que tinha um brinquedo que outra criança queria, um empurrava o outro, puxava, usava força. Ou quando eles estavam no parque e eles sempre pegam a bola para jogar futebol, eu percebi que eles sempre resolviam as coisas ali no futebol um agredindo o outro (EP 01, p. 02).

A professora Yavanna constatou que, inicialmente, as crianças resolviam tudo entre elas, sem procurar seu auxílio, e todos os conflitos passavam pela agressão física e por xingamentos. Em sua maioria, as agressões eram causadas por meninos, enquanto as meninas se restringiam às ofensas verbais.

As ações agressivas eram sentidas em outros momentos, não só na resolução de conflitos, como exemplo, um menino chegou a enforçar o outro no banheiro durante a aula de educação física. As mães também relataram dificuldades de como trabalhar a questão da violência, uma delas chegou a contar que seu filho a ameaçava com tijolo.

Então esse problema da violência era sentido dentro de casa, e as famílias não tinham respostas.

A partir dessas dificuldades ela deu início ao trabalho, partindo do modelo dialógico de resolução de conflitos. Ela conversou com os familiares para garantir que o trabalho fosse efetivo e realizado de forma conjunta: “você precisa fazer a conversa com as famílias, precisa entrar em um consenso com as famílias para a gente poder iniciar o clube dos valentes” (RVC 01, 2019, p. 2), além de explicar como seria a realização da prática, visto que era inédita no Brasil.

A principal dúvida dos familiares, em relação à atividade, foi no tocante à exclusão das crianças, com medo de que seu filho ou filha ficariam de castigo em um canto da escola; e a professora, a partir da sua experiência, explicou aos familiares que a exclusão seria, principalmente, no momento do parque e brincadeiras: “Quando a gente fala assim, por exemplo, se eles vão fazer uma brincadeira no parque e ele quer participar, mas ele foi violento naquele dia, elas vão falar que não vão brincar com ele porque ele foi violento, porque ele bateu” (EP1, p.9). Essa fala tranquilizou os familiares, que compreenderam como seria desenvolvido o trabalho.

Na prática, a exclusão das crianças envolvia o fato de não querer se relacionar com alguém que não foi um bom amigo, e isso acontecia por diversas vezes:

Amras falou que Ibun conversou com ele. Falei que isso não é ser um bom amigo, pois o menino precisa ajudar o colega não conversando com ele. A professora reforça dizendo que é ao não falar com a pessoa que teve ações covardes, ela está ajudando-a a se comportar de outra forma, porque gosta delas. Então, por exemplo, se a Nienor tiver ações covardes é para conversar com ela? As crianças responderam que não. A professora perguntou por quê? Glorfindel disse que é porque ela foi covarde (OC13, p. 8).

E a professora sempre indicou que essa exclusão servia para ajudar o amigo a se comportar melhor. Em nenhum momento algum familiar veio reclamar dessa ação, muitos até reforçavam que não era para se relacionar com quem fazia mal ao filho.

Assim que os pais estiveram de acordo, a professora relatou que iniciou uma conversa com os estudantes, buscando compreender o que eles entendiam sobre ser covarde e ser corajoso, e conforme foi passando o tempo, as crianças iam complementando o que era cada uma das características.

A professora relatou que as ações covardes foram descritas da seguinte forma:

O covarde era muito das ações mais violentas, “o covarde bate”, “o covarde xinga”, “o covarde mostra a língua”, e aí com o passar do tempo que a gente

vai conversando com eles começam a ver coisas mais... eu diria que sutis, por exemplo: “ah, o amigo caiu e deu risada”, isso para eles, eles pontuam muito que é ser covarde, porque não é para rir (EP1, p. 10).

Já as ações corajosas, além da proteção dos colegas, também foram incorporadas à ideia das boas amizades, que para as crianças, havia uma relação do cuidado e do respeito “porque uma criança disse ‘ser bom amigo é dar carinho’ aí a outra levantou a mão ‘mas ser bom amigo é perguntar se a outra pessoa quer receber carinho’” (EP1, p. 8-9). Segundo Yavanna, as crianças compreendiam as boas amizades como sinônimo de valente, pois tratar bem o amigo estaria relacionado com atitudes corajosas. Na reflexão da professora, a característica da boa amizade e do valente está relacionada com suas falas do dia a dia:

Ernesto - Mas essa é uma demanda que veio delas ou sua, da coragem de ser um bom amigo?

Yavanna - Não, foi deles. No começo não, mas eu acho que não é deles também, né?! Porque eu falo muito isso. Por exemplo, eles falam muito que ‘corajoso ajuda o amigo’, então quando eles falavam ‘ajudei ele a fazer a tarefa’, eu falava ‘nossa, que legal, você é um bom amigo, você ajudou, você está sendo corajoso por deixar de brincar para poder ajudar o seu amigo a terminar a tarefa!’. Então acho que é muito das minhas falas, acho que não sai do nada das crianças, eu acho que eu tenho influência direta no que eles falam (EP1, p. 9-10).

Então, ela começou a reforçar um dos principais elementos do clube de valentes, que as crianças devem brincar com quem as trata bem: “Foi aí quando eu comecei a trabalhar com eles, porque preciso ser amigo de quem me trata bem. Se a criança está tendo esse comportando, enquanto ela não mudar o comportamento vocês vão se afastar” (EP1, p. 4), reforçando a ideia de não aceitar qualquer tipo de ação violenta, e a partir disto, as crianças começaram a agir diferente umas com as outras, “as meninas começavam a pontuar ‘não vou brincar com o Turín porque ele faz tal coisa’” (EP1, p. 4). Essa prática de isolar quem teve ações covardes, dentro do clube de valentes, é chamada de cortina mágica. Entretanto, vale ressaltar que as interações durante a aula e as atividades coletivas permanecem garantidas para que o processo de ensino e aprendizagem não seja prejudicado, dessa forma, a exclusão acaba ocorrendo, principalmente, durante os momentos de brincadeiras.

Já a barreira mágica está relacionada com a prática de defesa da violência, à medida que não é aceitável que pessoas com ações covardes pertençam ao clube e se reforça a ideia de não tolerar qualquer tipo de violência, as crianças dão as mãos para protegerem o amigo sem o uso da violência, como é possível ver na ação das crianças:

“Beleg, Eol e Turín formaram uma barreira para impedir Ibun de tirar o boneco de Glorfindel” (OC7, p. 5), os meninos protegeram o colega do outro, que depois foi excluído do clube de valentes.

Para facilitar a visualização entre as crianças pequenas, quando o clube de valentes começou a se instaurar efetivamente, a professora elaborou um sistema usando algumas imagens, ela perguntou para as crianças quais super-heróis elas gostariam de ser, e a partir disso, ela relacionou essa imagem com o ser valente:

O clube dos valentes eu conversei com as crianças o que eles entendiam sobre ser covarde, sobre ser corajoso, a gente fez cartazes, foi colocando e aí a gente vai mudando. Por exemplo, essa semana a gente foi refazer o nosso cartaz sobre o que é ser bom amigo. Aí foi muito legal também porque uma criança disse “ser bom amigo é dar carinho” aí a outra levantou a mão “mas ser bom amigo é perguntar se a outra pessoa quer receber carinho” (EP1, p. 9).

Eles falam muito que “corajoso ajuda o amigo”, então quando eles falavam “ajudei ele a fazer a tarefa”, eu falava “nossa, que legal, você é um bom amigo, você ajudou, você está sendo corajoso por deixar de brincar para poder ajudar o seu amigo a terminar a tarefa!” (...) o covarde era muito das ações mais violentas, “o covarde bate”, “o covarde xinga”, “o covarde mostra a língua”, e aí com o passar do tempo que a gente vai conversando com eles começam a ver coisas mais... eu diria que sutis, por exemplo: “ah, o amigo caiu e deu risada” isso para eles, eles pontuam muito que é ser covarde, porque não é para rir, é para oferecer ajuda (EP1, p. 9-10).

Porque as crianças só podem ser super-heróis na fantasia deles, as crianças que são corajosas, e partir daí a gente sempre no final do dia a gente vai fazer a nossa roda de conversa para falar “quem que foi corajoso”, “quem que pode ser super-herói aqui?”, “quem foi o covarde que não pode ser por enquanto porque teve essas ações que são violentas?” (EP1, p. 10).

Para indicar quem tem ações corajosas ou covardes, as crianças pintaram um desenho com um super-herói que gostam e a professora colou a foto de rosto das crianças nos desenhos, depois eles foram colados na parede do “bom amigo e boa amiga”, podendo ir para o armário, caso tivesse ações covardes, ou para a lousa/quadro, caso agissem de forma corajosa, como é possível ver na observação comunicativa: “Na conversa final, a professora conduziu dizendo que o painel dos super-heróis estava pronto, e que a partir de agora, quem fosse corajoso iria ter um destaque no quadro. E quem teve atitudes covardes será retirado do painel” (OC7, p. 5), e de forma prática, o painel funcionou como um local com informações para as crianças, “A professora começa a colar os super-heróis na parede. A ideia é colar todas as crianças na parede, colar no quadro quem foi corajoso e tirar da parede quem foi covarde” (OC7, p. 4). As crianças chegavam e sempre olhavam para o quadro dos valentes e do bom amigo, o

armário ficava mais escondido, esse elemento ajudava a professora a lembrar quem havia tido ações covardes e quem havia sido corajoso.

A parede do bom amigo é uma forma de valorizar atitudes de solidariedade entre as crianças, prestigiando ações que não se enquadram como corajosas de defesa, mas, ainda assim, devem ser valorizadas. Dessa forma, se a criança for um bom amigo por alguns dias seguidos, ela também irá para o quadro dos corajosos.

No início do dia, é lembrado para as crianças quem está no armário, para que elas não brinquem com o/a amigo/a:

A professora conversa com as crianças lembrando quem está no armário: Halmir e Ibun porque haviam faltado no dia anterior. A Nienor havia voltado para a parede, mas ela contou a história da tiara e que ela não tinha sido uma boa amiga. Ela também comentou que a menina maltratou o gato, assim, havia tido uma atitude covarde. Então a menina saiu da parede (OC9, p. 1-2). Depois, a professora pergunta quem estava no armário, comentei do Halmir, Min e Indis. O restante estava na parede dos corajosos. Hador comentou que “todos esses são corajosos” (OC23, p. 1).

E as crianças se interessam bastante por saber com quem elas podem ou não podem brincar: “Glorfindel se levanta para olhar o painel de super-heróis” (OC8, p. 1), o menino buscava saber quem da turma era corajoso. Ao final do dia, se a criança não foi covarde, ela volta para a parede do bom amigo. Se a criança tiver o desenho no quadro dos corajosos e não tiver nenhuma ação covarde, ele ou ela permanece com sua foto lá.

Além desse processo, ao final da aula, a professora conversa com as crianças para averiguar as ações corajosas e covardes do dia, e as crianças têm a oportunidade de argumentar sobre alguma ação que o colega considerou covarde. Elas também têm a oportunidade de contar algo que ocorreu no dia, que considerem corajoso. Este momento é importante, pois as ações corajosas são reforçadas. Além disso, a professora consegue realizar diversas intervenções nas relações das crianças, ensinado como resolver os conflitos sem agressões. E é a partir do Clube de Valentes que Yavanna vai relatar alguns pontos importantes relacionados ao comportamento das crianças.

A reunião final só foi possível a partir de um ponto levantado pela professora Yavanna, que começou a reforçar que as crianças contassem as ações violentas dos colegas e que não as resolvessem sozinhas: “Eles se batiam e eu ia fazer a interferência, e nas minhas outras salas sempre eu converso muito com as crianças. Elas precisam me falar o tudo que está acontecendo” (EP1, p. 2). Com o passar do tempo, a professora relata que a denúncia, ou o contar tudo, começou a ser mais fluido a todo instante, pois

eles queriam contar o que ocorreu no conflito, principalmente aos finais da aula, e a professora sempre escutava a todos e todas, dialogando e ajudando a resolvê-los:

Depois a menina o chama de Bebê. O menino reclama com a professora e depois ela pede para a menina parar de mentir (OC4, p. 1).

Um dos estudantes veio avisar a professora que Eol espetou Halmir com o lápis, mas Halmir havia tentado torcer o dedo do menino (OC5, p. 1).

Essas denúncias foram geradas pela forma que Yavanna trabalhou o clube de valentes, destacando a importância de se contar o que aconteceu para a pessoa de referência, oportunizando que ela explicasse como resolver as divergências sob a luz da prática de resolução dialógica de conflitos.

Além das denúncias, com o passar do tempo, a exclusão do comportamento violento era quase automática para as crianças, como relatou a professora, as crianças já excluem quem teve um comportamento violento, mas a professora precisa ficar lembrando em alguns momentos, pois elas acabam por esquecer

Ernesto - Você não precisa nem falar mais, né?

Yavanna - Não, não preciso.

Ernesto - Mas eles ainda te avisam dessa decisão ou não?

Yavanna - Ah, muitas vezes não é tão automático assim, por exemplo, quando acontece alguma coisa, e que hoje em dia está mais difícil acontecer né, mas quando acontece às vezes eu tenho que lembrar, porque aí passa um pouquinho e já está todo mundo brincando, aí eu falo assim: “mas o amigo não fez isso para você? Ele foi um bom amigo? E agora vocês já estão brincando de novo, por que estão brincando?”, aí eu converso. Muitas vezes não é tão automático a questão de não brincar mais, parece que as crianças, acontece uma coisa e eles estão em outra interação, eles acabam brincando, mas eu procuro sempre chamar a atenção (EPI, p. 14).

Com isso, o Clube de Valentes passou a estar na rotina das crianças, mas como são pequenas, as lembranças precisam estar presentes, principalmente no caso de algumas que representam modelos para as outras, e nesses casos, a professora precisava lembrá-las a todo o momento (isso ocorria com mais frequência entre as meninas, já os meninos havia o problema dos que tinham pouca frequência e entendiam pouco sobre o clube de valentes).

Mas a incorporação da prática foi tão forte que os familiares começaram a relatar a fala das crianças, incorporando os termos “covarde” e “corajoso” para qualificar a ação do irmão ou irmã, dos pais e mães, e mesmo com a apresentação da professora, isso era um pouco confuso:

E também as mães falam que eles mudaram o comportamento quando eu faço reunião, porque sempre quando eu faço reunião e tem uma outra pauta, eu

sempre volto na questão do clube dos valentes, porque sempre tem algum pai ou alguma mãe que não participou de uma reunião e muitas vezes não sabe, e eles falam muito “nossa, eles tem muito isso em casa, chamam o irmão de covarde”, e também na minha pesquisa as crianças falaram muito, com a minha turma do ano passado, “ah, meu irmão me bate mas a minha mãe não faz nada”, “meu irmão me bate mas meu pai não faz nada”, então eles começam a sentir isso, que na escola se eles apanham, alguma atitude é tomada, e muitas vezes no ambiente familiar isso não acontece (EP1, p. 11).

Outra mãe, que não tinha um conhecimento aprofundado da prática, procurou a professora para conhecer melhor a ação, pois a filha contava os acontecimentos da escola e sua mãe se interessou em aplicar ao filho mais novo, que era bastante agressivo. A professora contou que esses relatos vêm com frequência dos familiares e responsáveis, destacando uma mudança significativa no comportamento das crianças.

O clube de valentes também era sentido durante as leituras dos clássicos na tertúlia, em que as crianças começaram a identificar os personagens com ações corajosas e covardes: “e na tertúlia também as crianças falam muito de ações, como: ‘ah, foi covarde’” (EP1, p. 12), demonstrando como as definições de ações corajosas e covardes começaram a ficar presentes em suas vidas.

Entretanto, apesar de todos esses momentos, o comportamento das crianças ainda está condicionado à presença da professora. Yavanna comentou, que na aula de educação física e em casa, algumas crianças continuam com o comportamento violento e que só quando ela está presente isso não acontece: “só que a mudança dele é na escola, porque a mãe operou faz pouco tempo”, “eu não consigo entender como ele está se comportando com você (...) E ele [a criança] mudou muito a partir do clube dos valentes: ele não bate em mais ninguém. Não bate” (EP1, p. 3). Dessa forma, a professora relata que a prática ainda está muito centrada nela.

Segundo a professora, outro aspecto que as crianças ainda têm dificuldade de compreender é a diferença entre a pessoa ser covarde ou valente e ter ações covardes ou valentes. Eles acabam rotulando as pessoas e a professora precisa ficar a todo momento destacando que o cerne é a ação e que ela pode agir diferente:

É, eles acabam rotulando por serem menores. As vezes escapa. Não, ele não é covarde, o que ele está fazendo é covarde. Mas ao tempo todo tem que falar. Eu fico pensando também a questão de quem poderia ser super-herói. Porque eu acho que isso também reforça muito, tipo, esse foi covarde, porque aí você está colocando a foto da criança (...) A gente tem que colocar sempre a ação. Às vezes, quando eu vou fazer com as crianças a roda de conversa e às vezes eu uso ali o clube dos valentes, para também a questão da função social da escrita, eu evito colocar o nome da criança que fez o ato covarde. “Puxou a cadeira para a criança cair”, é a ação que foi covarde. Porque se você coloca

o nome da criança e não trabalha com a ação eles também acabam interiorizando isso (EP1, p. 16).

E apesar da dificuldade que esse elemento traz para a professora, as crianças compreendem a mudança das ações, pois, segundo Yavanna, elas voltam a brincar com os colegas que mudaram de atitudes, uma vez que todas as relações são muito claras e sempre se discute se a criança mudou ou não o comportamento.

A professora indicou que, para estabelecer essa boa relação com as crianças, dois elementos são fundamentais para o funcionamento do clube de valentes e de toda a atividade: em seus estudos sobre infância era necessário escutar, de forma verdadeira, as crianças, e o diálogo desenvolvido durante as atividades educativas de êxito. Esses elementos são apontados como base de toda a prática de prevenção de violência, “e eu acho que o eixo central é sempre ter base o diálogo, mas o diálogo com uma criança de 3 e 4 anos é diferente de uma criança de 5 pra 6 anos, acho que é isso” (RVC 01, p. 2). Dessa forma, a professora conseguiu estabelecer uma relação que permitisse o consenso das situações discutidas com as crianças.

O diálogo está incorporado à prática da professora por meio de diversas atividades realizadas (já referidas na seção 3 deste trabalho), em sala de aula, como a tertúlia literária dialógica, e o grupo interativo - que também são práticas educativas de êxito.

Desta forma, ocorria o clube de valentes com as crianças de 5 anos na sala da professora Yavanna, e como havia importantes mudanças em relação à prática descrita na sessão 3 desse trabalho, se fez necessária contextualizá-la. A seguir serão apresentadas as categorias em que foram organizados os dados da pesquisa.

5.3 – CATEGORIAS:

As categorias são uma forma de organização dos dados para identificar elementos importantes que visam a responder os questionamentos da tese. Assim, inicialmente foram estabelecidas as categorias de socialização, clube de valentes e masculinidade, porque a teoria apresentada destaca que a socialização é fundamental para a mudança de comportamento, bem como a masculinidade, e como isso foi realizado por meio do clube de valentes, elas estavam previstas durante análise. No decorrer da leitura dos dados, foram acrescentadas as categorias de resolução de conflitos e boas amizades, visto o grande foco destes aspectos nos dados apresentados. Assim, a seguir, serão apresentadas as categorias e os dados associados a elas.

5.3.1 – Socialização na sala

A socialização é uma das categorias que foi pré-estabelecida a partir do objetivo que visa compreender como as crianças foram e são socializadas, quais comportamentos estão presentes no seu dia a dia na escola em que demonstram aprendizados e que estão diretamente ligados ao ser menino, a comportamentos tipicamente caracterizados como masculinos, como demonstração de força, protagonismo, ações violentas e a rejeição do que é feminino.

Para isso, apresentarei diversos pontos das três técnicas que evidenciam como o comportamento dos meninos ocorreu durante o tempo da realização da pesquisa, destacando algumas mudanças que foram observadas.

A socialização dos meninos foi marcada por pontos já apresentados na seção 1 dessa tese; em diversos momentos os meninos apresentaram comportamentos típicos de uma socialização masculina. Eles, desde o início da coleta de dados, se comportavam de forma agressiva e, em alguns casos, com violência. E resolviam tudo com brigas, como destaca a professora durante a entrevista:

Pesquisador - Então a resolução dos conflitos entre eles, entre os meninos, era normalmente com uma forma agressiva.

Yavanna - Isso, por meio da força, sempre. E é assim: eles tinham... o que eu percebi é que eles não me procuravam para reclamar. (...) as brigas, a força a física ela é mais entre os meninos (EP1, p. 3-4).

Essa forma de resolução de conflitos não era exclusividade dos meninos, as meninas também usavam de força para resolver os conflitos, mas no geral, elas reclamavam com a professora sobre o ocorrido, independente do resultado dessa resolução. Já os meninos tomavam, brigavam e não conversavam com ninguém sobre isso, resolvendo a situação sozinhos.

Essas ações violentas eram incentivadas por alguns familiares, pois indicavam que os professores e professoras não escutavam as crianças e não resolviam seus problemas, assim, entre ser vítima e agressor, a família orientava para que as crianças reagissem à violência com violência, como destaca a mãe de uma menina no grupo comunicativo:

O que acontece ele chega no adulto, ele fala e não adianta nada, então o que eu passei pra ele lá trás, eu já vi que com ele não deu certo, porque pra funciona, da primeira série em diante, não funciona. Hoje em dia eu passo totalmente... é... diferente pra Elenna, eu passo o... 'se te trato com educação, trate com educação, se te desrespeito, você desrespeite também, se levanto a mão, você levante a mão também (bater)' (GC01, 2018, p. 2-3)

Esse comentário também surgiu na fala da mãe de um menino, indicando que a denúncia não funcionou com seu filho e que só a violência conseguia evitar que ele sofresse na escola. A fala das mães reforçam um modelo de resolução de conflito pautado na agressão, que reforça a socialização dos meninos e suas ações, além de destacar a importância de se trabalhar a socialização para além do ambiente escolar, discutindo o tema com os familiares, como foi realizado nesse grupo comunicativo¹¹¹.

Os meninos da sala também apresentavam muita disposição ao protagonismo. Por diversos dias, durante o começo da aula, a professora escrevia a rotina e a quantidade de crianças da sala e elas sempre participavam desse momento, ora dizendo ou gritando as letras das palavras, ora contando as crianças, se levantando (OC01-5). Somente uma menina tentava desafiar esse protagonismo, agindo da mesma forma.

Além desse aspecto, os meninos sempre estavam subindo em janelas, mesas, pilares, eram mais agitados e se movimentavam mais na sala, sempre andando ou saindo dos lugares:

Os meninos ficam de pé e disputam para quem alcança o cartaz. Depois eles começam a contar quantos nomes tem na lista de nomes da sala (OC7, p. 2). Apesar da quietude, os meninos são os que mais levantam e gritam mais. Um dos meninos, pela presença da mãe, ao terminar a árvore, levantou e gritou que havia terminado, e o outro menino do grupo, Glorfindel, fez questão de avisar que ele havia terminado primeiro. No grupo tem duas meninas que não se manifestaram, porque não tinham terminado (OC2, p. 2).

Depois Hador e Sador começam a subir na parede, quando disse para eles sentarem, Hador apontou para Turín deitado no pátio, pedi para o menino vir sentar, mas ele não se levantou, então dois meninos foram puxar ele, e isso virou a brincadeira (OC23, p. 3).

Enquanto a professora estava falando, Ibum estava brincando com o colega, mas mesmo a professora pedindo silêncio, ele continuou a brincar (OC25, p.1).

Os meninos ficam brincando de circuito em cima das cadeiras, enquanto as meninas irão fazer o ensaio da dança delas (OC26, p. 5).

A professora indicava que esse comportamento não era aceitável, e não alimentava o protagonismo dos meninos, mesmo assim, esses acontecimentos sempre se repetiam, e não apresentou mudanças ao longo dos meses de realização da pesquisa.

¹¹¹ Durante essa reunião, foi destacada a importância do clube de valentes como forma pacífica de resolução de conflitos e que apresentava resultados efetivos. As mães concordaram com a afirmação, apesar das ressalvas relacionadas a só uma sala em toda a rede de educação municipal apresentar uma preocupação efetiva com o tema.

Outro aspecto relacionado a ações violentas são os testes para saber quem é mais forte, seja levantando peso, mostrando o bíceps ou agredindo o colega, isso se refletia também nas brincadeiras de luta entre os meninos que imitavam os desenhos animados:

Na mesa, dois meninos brincam de luta entre si, mas não chegam a se machucar (OC1 p. 3).

Glorfindel estava dando um soco em Beleg e em Turín, que estavam com um caderno na barriga. Quando cheguei, Beleg estava deitado, porque doeu o soco. Falei que não era para estar brincando com Glorfindel e que esse tipo de brincadeira pode machucar, e por isso não é para brincar disso. Glorfindel ficou de lado e não gostou de quando falei com os meninos (OC20, p.2).

Turín fala para Eol que aguenta a mesa. Beleg fala que levanta a mesa. Turín vai tentar levantar a mesa e grita ao fazer isso, mas não consegue. Depois Eol tenta levantar-se, mas não faz barulho. Na mesa, as meninas estão sentadas (OC7, p. 1).

Na parte em que descrevem os meninos como fortes, Glorfindel e Turín ficam comparando o bíceps (OC11, p. 3).

Depois de parar de brincar com Ibun, Eol começa a correr em direção a parede e dar um grande chute, em uma das vezes, ele pede para Amras sair do caminho e olhar para o que ele estava fazendo. Como o menino está descalço, alguém avisa que o chão está frio (OC22, p. 1).

A força não era o único elemento a ser medido, a disputa em si também era marcante na socialização deles, os meninos sempre acham que estão competindo, mesmo sem estar claro para os competidores, como corria mais rápido na fila. Isso, de alguma forma, afetava o aprendizado, pois eles não se dedicavam a pintar com exatidão, a busca na realização das atividades era ver quem terminava primeiro: “No grupo do Ibun ocorreu uma disputa para quem terminava de pintar o desenho primeiro, ele ganhou, mas o desenho de Maeglin tinha uma perfeição na pintura mais detalhada que a dele” (OC2, p. 2), e isso acontecia em diversos momentos da aula, em grupos interativos e atividades regulares.

Ainda em relação à socialização, os meninos também não aceitavam muito bem a questão de dois meninos apresentarem comportamentos atribuídos às meninas, como é o caso de Halmir e Maeglin, que foram comentados anteriormente, como uma das motivações para a professora iniciar o clube de valentes, e alguns meninos sempre demonstravam isso:

E Turín que chamou o Halmir de Halmira. O menino argumentou que esqueceu (OC18, p. 3).

Ibun está xingando o amigo de “mulherzinha”, a professora falou que ele estava xingando (OC 2, p. 4).

Esse comportamento afetava os dois meninos, principalmente Halmir, que indicava não gostar de brincar com os rapazes, apesar de demonstrar que buscava a aprovação deles em suas atitudes, elogiando e se sentando próximo dos que falavam mal dele:

Halmir – “Eu não gosto dos meninos”. Ernesto – Mas quem você escolheria para ser seu melhor amigo? Halmir – “Ah, ninguém”. Ernesto – Por quê? Halmir – “eu não gosto muito dos meninos” (OC26, p. 3).

Conversei com Halmir sobre os meninos, ele disse que os meninos não ligam para ele e que não gostam que eles dançam, ele dá o exemplo de Glorfindel que não quer ser seu amigo. Comentei que Min e Beleg falaram que gostavam dele, mas o menino disse que ninguém brincava com ele. Halmir também comentou que Níniel não gostava dele, porque ele levantou o vestido dela, eu disse que se ele fez isso, ela podia estar brava com ele. C.O. O menino parecia triste com a história de que ninguém gostava dele, mas mesmo eu perguntando de meninos que brincavam com ele, o menino não sabia responder. Ele estava visivelmente incomodado com a pergunta que fiz sobre bons amigos (OC26, p. 4-5).

Apesar das ações violentas contra esses meninos estarem presentes, elas não eram constantes e, diversas vezes, eles brincavam com os colegas e se relacionavam de forma positiva, uma mudança bastante significativa, pois a professora indicou que eles sofriam *bullying* de forma constante no início do ano de 2018, e que isso mudou muito no comportamento da sala:

Maeglin, Halmir e Beleg estão brincando juntos. C.O. É a primeira vez que vejo eles brincando com eles (OC 16, p. 4).

Continuei a conversa com Halmir, pois ele veio me procurar, então eu e a professora continuamos a falar. Comentei que alguns meninos nunca haviam falado mal dele, alguns até falaram que gostavam dele. Mas ele disse que acha a brincadeira dos meninos idiotas. A professora interferiu dizendo que ele pode não gostar das brincadeiras, mas que elas não são idiotas. Mas o menino disse que brincar de arma é idiota, e concordamos com ele. Mas mostrei outras possibilidades (OC26, p. 6).

Halmir está brincando com os meninos, eu chamei e perguntei se ele não achava idiota as brincadeiras. Ele respondeu que descobriu que algumas são legais (OC27, p.2).

Essa mudança foi significativa, pois esse é um dos meninos que motivou a professora a iniciar o clube de valentes, e de fato, ocorreram mudanças no comportamento dos outros meninos para com ele. A professora chegou a comentar que quando entrou uma menina nova na sala, tiveram que explicar como os Halmir e Maeglin se comportavam, pois ela estranhava a forma como os dois agiam. Em outro instante, as crianças dançaram com ele, em um momento de descontração.

Outros aspectos também apresentaram mudanças na socialização dos meninos, por diversas vezes, também demonstravam comportamentos que não eram típicos dos meninos como medo, fraqueza, representando que a socialização apresentou algumas mudanças:

Glorfindel comentou que estava com medo do cachorro morrer, porque estava velho, e não gosta de ver o cachorro morrer (OC1, p. 4).

Malach fala que quase se afogou na piscina. A professora encerra falando que piscina é perigoso, e que as crianças precisam estar supervisionadas por um adulto (OC1, p. 5).

As brincadeiras também apresentaram algumas transformações, apesar da presença das lutas: durante o parque, os meninos não escolhiam brincadeiras que não envolviam ações agressivas. Além disso, alguns meninos verbalizaram que gostam mais de brincar com utensílios que são associados às meninas, como panelas, pulseiras, etc:

Durante o parque, as crianças desta sala parecem escolher brincadeiras menos “agressivas”, somente um menino joga futebol, não brincam de correr ou luta. Parecem que recorrem a brincadeiras mais tranquilas (OC3, p. 3).

Ao conversar sobre os brinquedos, Beleg falou que gosta mais de panela do que ferramenta, e que sabe cozinhar feijoada e arroz. Tauron disse que não gosta de brincar de panela. (OC4, p. 2).

Os meninos que foram para as panelas parecem ter gostado, Sador e Malach estavam brincando juntos (OC4, p. 3).

Então, ela vai ler “menino brinca de boneca?” Na primeira fala, que era “menino não brinca de boneca”, os meninos logo respondem que brincam (OC11, p. 3).

Ibun fala que azul é de menino. Glorfindel diz que cada um pode usar a cor que quiser. Turín fala que gosta de todas as cores. A professora pergunta quem tem roupa rosa, dos meninos. Turín disse que o pai tem, o pai da Melian tem. Maeglin e Glorfindel disseram que tem roupa rosa (OC13, p. 5). No grupo das pulseiras, estão meninos, eles parecem gostar de fazer os itens, Glorfindel chegou a colocar uma no pulso (OC14, p. 1).

Alguns aspectos são significativos, como é o caso de um dos meninos que se recusou a brincar com uma arma de brinquedo, destacando a ação da professora sobre essa socialização: “Ibun insiste em brincar com Malach com uma arma. Mas o menino falou que não podia, porque a professora não gosta. O menino insistiu que podia brincar” (OC6, p.3), apesar do menino indicar que era normal brincar de arma, ele se recusou e o outro menino continuou a brincadeira sozinho, sem que nenhuma criança se aproximasse.

As mudanças na socialização também eram sentidas pela família, muitos familiares relataram mudanças no comportamento, ou mesmo refletiram sobre o comportamento das crianças em casa, no que tange à socialização. Em um dos casos,

mesmo com três irmãos mais velhos, o menino indicava que não era “legal” ter ações violentas: “Halmir ele... passa pros irmãos que não pode batê, que não pode xingá, então eu achei que mudou muito, sabe?!” (GC01, p. 1). Esse relato da mãe pode indicar que mesmo com as ações violentas dos irmãos, o menino se recusava a se comportar da mesma forma que eles.

Em outro exemplo, uma mãe indica que aprende muito com as ações do filho mais novo (que participa do clube de valentes), e reflete sobre o seu comportamento com relação ao filho mais velho, no que tange à socialização:

O meu mais velho é mais machistão, porque ele já teve outra educação na escola, então se ele pega uma boneca pra brincar com o Brandir, o Brandir provoca “ah é menininha, você é mulherzinha”, “Mãe fala pra ele que eu não sou mulherzinha” que eu tenho que entrar no meio, porque senão já vira briga entendeu. (...) o Hador não pega a boneca essas coisas perto dele, e quando ele tá perto eu reparo que ele não pega copo rosa, que ele não pega nada rosa, por causa do *bullying* do irmão (GC02, p. 13).

Apesar da resistência em se comportar diferente na frente do irmão, o menino demonstra mudanças em seu comportamento, pois brinca com a irmã mais nova de boneca. E possibilitou à mãe refletir sobre o comportamento do filho com relação ao outro, ao dizer que o menino se comporta diferente na frente do irmão.

A socialização dos meninos apresentou algumas mudanças significativas, apesar de muitos comportamentos se apresentarem de forma inalterada durante a pesquisa. A mudança pode ser vista nas demais categorias, que também apresentam um grande impacto na socialização dos meninos.

5.3.2 - Clube de valentes

O clube de valentes também foi uma categoria pré-estabelecida, visto que o objetivo central desta tese é o impacto dessa prática na vida das crianças, principalmente dos meninos em sua forma de socializar a masculinidade. Portanto, os dados foram agrupados para compreender como o clube de valentes refletia nas ações das crianças em seu cotidiano escolar. Isto posto, todos os relatos comunicativos, grupos comunicativos, entrevista e relato de vida apresentaram elementos relacionados à prática pedagógica devido ao foco do trabalho.

O clube de valentes, como era praticado nessa sala, foi apresentado anteriormente, e aqui serão mostrados alguns elementos da prática que apareceram no comportamento das crianças, na fala de alguns familiares e da professora.

A atividade já havia sido iniciada quando essa pesquisa começou a ser realizada, e é possível ver como a prática estava frequente na vida das crianças, pois em tudo elas refletiam sobre quem era covarde e quem era valente. Inicialmente, o foco estava em identificar ações covardes e poucas ações corajosas eram percebidas. E assim que começou essa pesquisa, as ações corajosas das crianças deram um grande salto:

Turgon comentou que nadou na piscina e o amigo tentou afogar ele. Ao abrir para comentários, Ibun falou que o Turgon quase quebrou o pescoço. A professora perguntou o que ele foi? Todos responderam – “Covarde” (OC1, p. 4).

Turín tomou o lápis de Malach e Ibun chamou ele de covarde. Apesar da acusação, ninguém defendeu o menino (OC 1, p. 7).

A professora lembrou que Glorfindel ajudou a amiga a recolher as peças sem pedir. Reforcei que só faltou ser o corajoso para defender o amigo. A professora falou que faltou alguém defender o Halmir e o Eol quando eles falaram que gostaram de brincar de boneca. É preciso defender o amigo (OC 2, p. 6).

A identificação das ações covardes ajuda muito as crianças a saberem o que não devem fazer, e como não devem se comportar, como destacado no trecho referente a OC1, que é um exemplo de um comentário durante a tertúlia. A forma como as crianças vão estabelecendo o que são ações covardes e o que são ações corajosas sempre pautam os conflitos, em qualquer momento elas vão até a professora para comentar algo sobre o que está acontecendo, aguardando se a criança teve uma ação covarde ou corajosa.

Quando acontecia de alguém ter apresentado ações covardes, elas eram desprestigiadas pela professora e pelas crianças que deixavam de brincar com quem teve essas ações. Em relação à barreira criada para que as crianças não brincassem com quem havia se comportado de forma covarde, haviam algumas limitações, pois a professora precisava ficar indicando para as crianças que não era para brincar com elas, e sempre era pedido para avisar aos colegas que estavam junto à criança, em algum momento de brincadeira:

Também fizemos uma rodada sobre quem foi covarde ou corajoso. A professora lembrou que Tauron e Turín estão no armário. Comentou que Turín não saiu do lugar quando as meninas pediram. Além disso, Nienor furou a fila e nem ligou quando Eol comentou com ela. Perguntei se foi isso que aconteceu, e os dois confirmaram a história. Então a professora tirou da parede a Nienor, e reforcei que não era para brincar com ela (OC10, p. 2).

Sador brinca com Min, chamei Hador e falei para ele avisar todos os amigos para não brincar com ele. Eol e Min continuam a brincar com Sador. Quando chamei Hador novamente ele disse que contou para os dois, mas eles continuaram. Notei que o menino avisou Glorfindel (OC7, p.4).

Professora comentou o destaque da Níniel falando que quem xinga o amigo é covarde. E que o pai da Níniel tem razão, se a pessoa te trata mal não é para ir brincar com ela (OC5, p. 3).

Beleg pede para Níniel “vazar” do balanço. Chamamos Glorfindel e Turín e perguntamos se eles sabiam do ocorrido, e eles confirmaram que sim. Então eu e a professora falamos que Beleg havia sido covarde por falar aquilo com Níniel, e que eles não poderiam brincar com alguém que maltrata os amigos. Os dois concordaram e foram brincar com a areia. Após alguns minutos, os dois foram explicar a Beleg porque não estavam mais brincando com ele e voltaram para o tanque de areia (OC5, p. 4).

A professora começa a conversar sobre os acontecimentos do parque. Primeiro sobre a defesa de Glorfindel. Depois foi sobre a atitude de Beleg. Turín explicou para todo mundo o que aconteceu. Níniel falou que a professora a deixou brincar com a boneca, e depois Beleg falou “vaza daqui”. Depois a professora falou do caso de Ibun que machucou Khim, mas o menino continuou brincando com ele (...). Questionei Beleg e Turín que não defenderam o menino, mas Turín falou que não era para ele fazer isso. Então reforcei que Beleg e Ibun tiveram atitudes covardes e por isso não era para brincar com eles. E que Turín e Glorfindel foram corajosos e mereciam parabéns. Quando perguntamos quem foi covarde e corajosos, as meninas responderam, e os meninos ficaram com cara de dúvida. Depois, a professora falou sobre a atitude de Eol que chamou Amras para brincar, para ele não brincar com Beleg (OC5, p. 5).

Lembrar as crianças de que não podem brincar com quem teve ação covarde é algo necessário para crianças pequenas, assim como a visualização no mural com a foto dos super-heróis, pois elas esquecem com certa facilidade, principalmente se a pessoa é alguém que elas gostam muito. Vale ressaltar que essa lembrança é feita para não dar protagonismo para quem teve ação covarde. E depois de saber que não é para brincar com as crianças que tiveram ações covardes, elas se afastam uma das outras, como é o caso de Beleg que sai de perto de Ibun, pois o menino teve uma ação covarde:

Sador, quando saiu de perto, foi brincar com Ibun. Em dois momentos os meninos se aproximam de Beleg que se afasta deles. Depois a professora chama Sador e avisa que não é para brincar com Ibun, assim, como as outras crianças não vão brincar com ele (OC7, p.4).

Esse tipo de ação se repetiu em diversos momentos, com diferentes participantes, podendo dar um indicativo de mudança no comportamento das crianças com quem teve ação covarde. Um dos problemas que acontecia era com os estudantes muito faltosos, como é o caso de Ibun que comparecia à escola, em média, duas vezes por semana, logo, ele sempre brincava com quem tinha ação covarde e ele mesmo sempre apresentava um comportamento com diversas ações covardes.

Apesar de funcionar bem com a sala, as crianças que estavam excluídas acabavam brincando com as pessoas da outra classe que não participavam do clube de valentes (lembrando que o momento do parque era dividido com outra sala da mesma

idade). Alguns participantes do clube chegavam a explicar para os estudantes da outra sala sobre a criança ter sido covarde, mas eles acabavam não compreendendo o que significava o clube de valentes e ignoravam a informação.

Não brincar com alguém que teve ação covarde, muitas vezes, era uma decorrência da defesa das crianças que estavam sofrendo com alguém que estava agindo de forma violenta ou de uma maneira que ela não aceitou, muitas crianças criavam a barreira ao darem as mãos umas para as outras, o que surtia efeito em quem estava agredindo ou tendo ações covardes, elas normalmente paravam e não continuavam com a ação:

Eol vem reclamar que Glorfindel havia empurrado, mas o menino fala que estava protegendo Níniel, pois Eol estava cutucando-a. Comentei que não era para empurrar o menino, e que ele deveria ficar na frente, para o outro não bater nele. O menino fez que sim com a cabeça e saiu para brincar (OC5, p. 4).

Beleg, Eol e Turín formaram uma barreira para impedir Ibun de tirar o boneco de Glorfindel (OC7, p. 5).

Níniel contou que fizeram a barreira para os meninos deixarem elas irem no jacaré (OC15, p. 3).

Ele disse “Eu nunca vou ser covarde, porque vou fazer a super-barreira. Teve uma vez que eu fiz e você não anotou” O que foi? “Que ele fez a barreira para o Sador não bater em mim”. Respondi que anotei (OC16, p. 3-4).

Beleg veio contar que ele e Amras defenderam as meninas do Malach, que queria bater nelas com a espada de pirata (OC16, p. 4).

Beleg, Amras, Tauron, Glorfindel e Turín defenderam Malach, que estava com um brinquedo, e dois meninos da outra sala queriam pegar dele. Beleg liderou a barreira chamando os colegas para formar a barreira. A professora comentou que ele, no início do ano era muito briguento e que ele mudou muito (OC17, p. 3).

A barreira criada pelas crianças era muito valorizada como ações corajosas. Na conversa no final da aula, as que participavam da barreira ou protegiam o colega eram sempre colocadas no mural de corajosos, além da professora exaltar esse comportamento. E ele era bastante repetido, pois as crianças almejavam permanecer no mural dos corajosos.

Quando as crianças saíam por algum motivo (algumas vezes um esquecimento, pois nada era aceitável como desculpa), sempre ficavam tristes e terminava em choro. Elas também ficavam tristes quando um amigo era encaminhado para o armário (ação covarde), refletindo a importância do clube de valentes para a formação das boas amizades.

Mesmo se entristecendo com o colega estar no armário ou ir para o mural dos covardes, as crianças não deixavam de denunciar as ações violentas do amigo,

destacando a coragem de enfrentar as situações difíceis dele. A professora comentou que sempre ouvia as denúncias das crianças e buscava resolvê-las, seguindo as bases da resolução dialógica e do clube de valentes

Eu tenho vários problemas na hora do parque, a gente faz parque com uma turma que é considerada a mais agressiva da escola, e eles tentam se defender fazendo as barreiras, mas às vezes as crianças acabam sendo violentas, as crianças da outra turma, os meninos são violentos com as crianças da minha turma, e aí eles sempre vem me falar e eu converso com a professora, mas aí tem outro posicionamento, por exemplo, a professora fala assim: “a pessoa que apanhou não veio reclamar, então o que você veio falar?”, e minhas crianças estranham muito isso porque corajoso também é você ter coragem de falar para a professora “ó, fulaninho está batendo, eu vi”, porque mesmo quem sofre a agressão às vezes não tem coragem de falar, e aí as outras professoras falam “ah, mas quem apanhou não veio falar, por que você está vindo fazer fofoca?”, então é muito difícil, e quando eu chego do meu horário de café eles vem “porque isso, porque aquilo, porque a tia não fez nada”, então é complicado porque a interação maior são com as crianças da turma, mas eles tão tem interação com as crianças da escola (EP1, p. 11).

Ou seja, a denúncia é um dos aspectos importantes para a resolução de conflitos e para o clube de valentes. Nesse trecho é possível ver como, em diversos momentos de conflito, as crianças não respondiam com brigas e ações violentas, como antes da implementação do clube, mas falavam com a professora, que ajudava a resolver os conflitos ou indicava que a ação era covarde ou corajosa.

E a escuta da professora era algo que as mães comentavam como ponto importante, destacando que incentivavam as ações violentas dos filhos, pois os professores não escutam e não agem em relação a isso: “você falou pra professora? Ah mãe, eu falei pra tia... eu falei até pra tia dele, mas ele continua me batendo” (GC1, p. 4), ou seja, se não há a escuta da professora, não há a resolução de conflito. A professora Yavanna comentou sobre a importância da escuta nessa fase da vida:

Yavanna - Quando a gente tá falando de educação infantil e de infância, tem muitos estudos que apontam que as professoras, as pessoas adultas fingem que escutam as crianças, elas escutam, mas elas não escutam, às vezes a criança tá falando você dá uma resposta mecânica e você nem tá escutando a criança. Então, enquanto professora eu tento, não sei se consigo na maioria das vezes, mas eu tento muito escutar o que a criança quer me falar, então eu acho que assim, precisa ser por meio do diálogo, então eu sempre escuto o que minha criança quer falar e quando ela vai, por exemplo, falar uma situação de conflito com outra criança eu escuto o ponto de vista da outra criança e depois a gente conversa junto e a gente pensa no que realmente aconteceu porque que agiu daquela forma e como que a gente pode resolver aquela situação, mas sempre a partir da escuta, de uma escuta verdadeira, porque as vezes é muito, a gente na educação infantil a gente tem muito/tem estudos que mostram isso que escuta, mas não escuta, a criança tá falando, mas você não tá escutando o que a criança quer te dizer (RVC1, p. 4).

Ela disse que antes eles resolviam brigando os problemas, e quase não contavam para ela e que isso mudou quando ela começou o Clube de valentes, pois é corajoso quem fala para a professora. Então parece que isso é uma forma de resolver conflitos entre as crianças (OC3, p. 3).

A professora destaca que escutar as crianças faz parte do modelo de resolução dialógica de conflitos. Esse aspecto da denúncia foi incorporado à proposta do clube de valentes pela professora, ao perceber a necessidade de estar presente para ajudar as crianças a resolverem os conflitos. Além de romper a ideia de que nada é feito pelas professoras quando acontece algo.

O clube de valentes contribuiu muito para a diminuição da violência das crianças, entretanto havia algumas dificuldades na sua execução: o fato de somente uma sala realizar a atividade, e as crianças terem contato com as da outra sala o que resultava em diversos conflitos que acabavam não se resolvendo e as ações covardes eram punidas com castigos.

Além disso, a professora indicou que muitas coisas aconteciam durante sua ausência com as crianças, por exemplo durante as aulas de Educação Física, que ocorre com outra professora que não faz o Clube de Valentes, e no momento do parque:

Eu tenho vários problemas na hora do parque, a gente faz parque com uma turma que é considerada a mais agressiva da escola, e eles tentam se defender fazendo as barreiras, mas às vezes as crianças acabam sendo violentas, as crianças da outra turma, os meninos, são violentos com as crianças da minha turma, e aí eles sempre vem me falar e eu converso com a professora, mas aí tem outro posicionamento por exemplo, a professora fala assim: ‘a pessoa que apanhou não veio reclamar, então o que você veio falar?’, e minhas crianças estranham muito isso porque corajoso também é você ter coragem de falar para a professora ‘ó, fulaninho está batendo, eu vi’, porque mesmo quem sofre a agressão às vezes não tem coragem de falar, e aí as outras professoras falam “ah, mas quem apanhou não veio falar, por que você está vindo fazer fofoca?”, então é muito difícil, e quando eu chego do meu horário de café eles vem “porque isso, porque aquilo, porque a tia não fez nada”, então é complicado porque a interação maior são com as crianças da turma, mas eles não tem interação com as crianças da escola (EP1, p. 11).

Essa é uma das dificuldades da realização do Clube de Valentes destacadas pela professora: somente ela o realiza na escola e as outras crianças e professores não compreendem a atividade. Mas, mesmo com a convivência com os estudantes de outra sala, a professora relata que seus estudantes não brigam mais, mesmo os que eram os mais violentos: “eu sinto essa importância do clube dos valentes porque esse meu aluno, como o Turín que era mais agressivo, ele não é mais, raramente alguma criança vem falar que ele bateu” (EP1, p. 12). Outra criança que apresentou grandes mudanças foi

Ibun que, mesmo tendo muita falta, no final da pesquisa (OC24) começou a defender os colegas, destacando a potencialidade da ação do clube de valentes.

Ou seja, mesmo diante das dificuldades de implementação da atividade, o clube de valentes apresenta um resultado importante no comportamento das crianças, mesmo a escola não sendo uma comunidade de aprendizagem e sendo somente uma sala a realizar a prática.

Vale ressaltar o comportamento de algumas crianças que foram mudando ao longo das observações. Ocorriam muitas reclamações e foi indicado que os colegas apresentavam ações covardes, OC1, OC2, OC4, mas que depois, aparecem defendendo os colegas, que é o caso de Eol, Turín, Glorfindel. Essa mudança é significativa durante as observações, conforme será apontado na categoria sobre masculinidades.

Em outro aspecto, a questão da proteção e das boas amizades alterou o comportamento das crianças em relação a Maeglin e a Halmir. A professora relatou que as crianças começaram a entender que um bom amigo não faz algo para que o outro se sinta mal, ou xinga o colega, pelo contrário, que devem proteger:

As crianças não xingam mais ele de “Halmira”, ou se ele está com a coisa no cabelo, não ficam rindo, se cutucando por conta dele. Então eu acho que ele se sentiu mais a vontade de estar com as outras crianças (EP1, p. 12).
Passou um menino na rua, e tem um alambrado, e eu estava sentada e ele disse “vai seu maricas, brincando de boneca”, porque meu aluno estava brincando de boneca. Imediatamente meus alunos que estavam brincando perto do menino começaram a defender “cada um brinca do que quer” e o menino saiu falando. Então eu acho, que assim, a questão de diminuir a violência é isso. As crianças aprendem, por exemplo, antigamente quando o outro xingava de Halmira ninguém fazia nada, agora com o passar do tempo as crianças começaram a falar que você não pode fazer isso que está sendo covarde (EP1, p. 16).

A professora comentou que isso foi bastante significativo para Halmir que não interagiu com os outros meninos da sala, e que agora, em setembro, ou seja, quase no final do ano, ele começou a brincar e se sentar com os colegas. O impacto do clube de valentes é tão grande, que um dos grandes acontecimentos que foi gerado é a formação de boas amizades, categoria emergente que será apresentada a seguir.

5.3.3 – Boas amizades

A categoria de boas amizades surgiu a partir da leitura de dados, pois em diversos momentos, foi possível perceber como as crianças se comportavam como boas

amigas para com os seus colegas, sem buscar uma ascensão dentro da parede dos valentes.

Na prática do clube de valentes, a professora dividiu o mural dos heróis em três locais: no armário, era colocada a imagem da criança que tinha ações covardes; a parede do bom amigo era para crianças que tinham ações boas para com o colega, mas não eram corajosas; e a parede da coragem era para quem havia defendido o colega com uma ação valente.

Essa era a explicação inicial, depois, em conversa com as crianças, foi decidida que quem teve ações boas para com o amigo também era valente. Mas as crianças e as professoras sempre se referiam às boas ações como – bom amigo ou boa amiga. Dessa forma, essa categoria reflete diretamente o impacto da formação de boas amizades que decorreram do clube de valentes. Segundo a professora, ser bom amigo/amiga é “‘ser bom amigo é dar carinho’ aí a outra levantou a mão ‘mas ser bom amigo é perguntar se a outra pessoa quer receber carinho’” (EP1, p. 9). As ações de boas amizades se refletem em ajudar os colegas quando derrubam lápis, algo que não acontecia. Emprestar material de escola e brinquedos virou sinônimo de bom amigo/boa amiga, como observado nas observações comunicativas:

Alguns meninos falaram que foram legais e mostraram com exemplos, como Glorfindel que ajudou a amiga a guardar as coisas (OC2, p. 5).

Beleg veio falar que está dividindo todos os blocos amarelos de montar (OC4, p. 2).

Jonathan, ao brincar com as meninas fica bem prestativo, dividindo as coisas (OC4, p. 3).

No meio da atividade, Beleg pede uma borracha e várias crianças oferecem para ele. Algumas crianças se levantaram para buscar borrachas em outra mesa, e a professora chama atenção para as borrachas que sumiram. (...)

Hador diz que vai dividir a borracha com os colegas (OC 15, p. 2).

As ações de boas amizades estavam presentes em momentos diversos e cotidianos e alteraram, de fato, o comportamento das crianças, que demonstraram ser mais solidárias aos amigos a partir do clube de valentes.

As crianças também se preocupavam com o risco que os colegas corriam ao se pendurarem em lugares perigosos do balanço: “Hador veio falar que Glorfindel e Turín estão no ferro, demonstrando preocupação com os colegas” (OC5, p. 5). E essa demonstração das boas amizades ia além do risco: um dos meninos ficou triste pelo colega estar no armário, pois queria brincar com ele fora da escola e sabia que não poderia, então, ele começou a torcer para o amigo sair logo para eles brincarem, além

disso, o menino sabia que sair do armário é importante, pois demonstra que o amigo está mudando e que não está tendo ações covardes:

Existe uma preocupação muito grande com o amigo que tá lá no armário, porque, porque ele também não pode brincar 'ah, eu não vou brincar com ele, ah, mas eu até queria brincar com ele, porque eu gosto dele, ah, mas eu não vou brincar com ele, porque eu também tenho que ajudar ele a não se comportar desse jeito, então tem uma preocupação deles que todo mundo tá ali, porque também eles acabam perguntando 'porque eu gosto daquele meu amigo, então eu quero brincar com ele, né' (GC01, p. 7).

Beleg – “Eu adoro o Turín, o Khim, o Ibun... todos” Por quê? “Porque eles são um bom amigo, legal. Gosto de todo mundo aqui da sala”. Então perguntei se ele gosta mesmo dos meninos que vão mais para o armário como o Ibun ou o Halmir. Beleg – “Eu não gosto que ele vá para o armário, eu fico muito triste quando eles vão pro armário” (OC26, p. 3).

As crianças se preocupam com o colega, e compreenderam que suas ações tem consequências, e se elas se comportaram de forma covarde, devem ir para o armário e não vão brincar com elas, mas não deixam de se preocupar e sabem que, se não brincam com quem foi covarde, elas estão sendo boas amigas, pois estão ajudando o colega a ser melhor. No final da pesquisa, mesmo Ibun (que tinha muita falta) já havia apresentado mudanças em seu comportamento, ao se comportar como bom amigo de seus colegas, ajudando-os em diversas tarefas (OC22).

Outras preocupações com os amigos perpassavam entre as crianças, como quando alguém caía da cadeira, estava com dificuldades no parque, ou mesmo esquecia algo no pátio da escola e não percebia:

Turín caiu da cadeira e Beleg logo perguntou se ele havia se machucado. Fui falar que ele foi um bom amigo, e vi ele ajudando o colega com o caça-palavra, reforcei que ele estava sendo um ótimo amigo, e que nunca havia saído do quadro. C.O.: O Beleg é o maior menino da sala, mas sempre é muito prestativo e bom amigo com os colegas (OC15, p. 2).

Hador estava no gira-gira e ninguém parou para ele. Tauron estava no gira-gira pediu para parar e Hador parou o brinquedo (OC24, p. 4).

Glorfindel disse que ajudou o colega no parque parando o jacaré (OC 20, p. 1).

Kethile disse que a Elwing e Turgon foram bons amigos por deixarem ela abraçá-los. Elenna foi uma boa amiga com Nienor pois ela balançou o pneu e parou quando ela pediu (OC 19, p. 3).

Glorfindel trouxe o chinelo de Hador que tinha ficado no pátio (OC3, p. 5).

Esse comportamento de boas amizades é um reflexo direto da ação do clube de valentes e da professora, que sempre chamou a atenção para as boas amizades, e, no início, as crianças não se comportavam dessa forma, elas foram aprendendo ao longo do

ano, na realização da prática, e essa mudança é destacada pela professora que indica a naturalidade como isso é realizado:

Ernesto - Então, mas independente desse ponto, você acha que houve uma mudança na perspectiva da amizade, isso com certeza, porque hoje eles identificam quem é um bom amigo e quem não é, então uma pessoa que bate, por exemplo, que é agressiva, que xinga, não serve para ser um bom amigo. Yavanna - Não. E eles não querem brincar. Ernesto - E já é automático isso deles, né? Yavanna - Já é automático (EP1, p. 14).

As boas amizades refletem uma mudança nas crianças, que perpassa o respeito à diferença dos colegas, em uma situação que ocorre dentro da sala, Níniel perguntou a Nienor se poderia fazer cocegas nela, mas Nienor disse que não e Níniel respeitou isso (OC6, p. 5). A professora indicou que ela sempre reforça que bons amigos não encostam no outro sem pedir licença e que se alguém diz não, significa não.

As boas amizades resultam da ação direta do clube de valentes sobre a socialização e é uma consequência da forma como a professora ensinava a resolução de conflitos para as crianças, próxima categoria a ser apresentada.

5.3.4 - Resolução de conflitos

A resolução de conflitos de forma dialógica foi a base para resolver as disputas e brigas que ocorreram dentro da escola, de forma que foi possível observar esse aspecto enquanto categoria, pois agrupou diversos momentos em que não há uma situação clara que está relacionada ao clube de valentes, mas que proporcionou à professora ensinar a resolver conflitos, sem estar diretamente ligada à exclusão dos colegas.

Além disso, pautou toda a forma de resolver os problemas da sala que geravam conflitos, diminuindo os problemas. Esse aspecto está diretamente relacionado com a intervenção da professora, que ensinou as crianças a resolverem os conflitos, explicando como deveriam proceder, a partir da sua base dialógica e do clube de valentes. E como destacado anteriormente, as crianças sempre resolviam suas desavenças com violência, e foi a partir da ação da professora que a resolução dialógica transformou isso, como ela destaca em sua fala:

No clube dos valentes a gente sempre falava que a importância da gente não resolver nossos problemas batendo, né, se acontecer alguma coisa eu preciso conversar, eu preciso mostrar que a criança fez não foi legal do que eu me bateu eu vô, né e... isso e bato também, né, acho que isso foi uma coisa que foi trabalhado com as crianças todo o ano, e eu, enquanto ex-professora, fico

feliz de saber que quando eles tem algum conflito que eles tentam resolver, né, na conversa, conversando (GC02, p. 3).

Todo conflito começou a ser denunciado para a professora, como descrito anteriormente¹¹², e a partir da sua mediação, ela ensina os elementos importantes na resolução: dialogar com o colega, entrar em consenso sobre as divergências, respeito às diferenças. Um dos aspectos é dizer o que gosta e o que não gosta que os outros façam, dizer do que querem ou não brincar, ou seja, se pronunciar sobre o que está acontecendo e não aceitar o que vem dos outros, mesmo que não goste, como é possível ver nos trechos:

Nienor vem reclamar com a professora que o balanço está rápido. A professora diz que algumas crianças gostam e que ela precisa avisar isso (OC1, p. 6).

Na mesa de Turín, ele começa a jogar as peças na mesa e Maria Fernanda pede para ele parar (OC12, p. 1).

Khim e Eol falaram que Tauron estava perseguindo-os. Falei que não era para continuar, pois eles não gostaram (OC4, p. 2).

Nienor falou que bateram na bunda, e a professora reforçou o argumento de que não pode fazer isso, porque as meninas não gostam (OC 2, p. 6).

E não basta só falar, é importante que as crianças compreendam que se o colega não gosta de algo, ele está no seu direito e que não deve ser obrigado a fazer nada – não é não. Para chegar a isso, é importante dialogar sobre a possibilidade de estabelecer acordos e formas de resolver o problema.

A professora sempre destacou o diálogo como um dos pontos fundamentais na resolução do conflito, e deixava claro isso para as crianças, buscando que elas também dialogassem sobre o assunto:

Yavanna: Como o peixinho poderia ter tentado resolver a sua situação?

Nienor: Ele poderia tentar conversar com o gato. Yavanna: O peixinho

poderia ter pedido ajuda para o dono. Hador: Poderia chamar os vizinhos.

Professora: isso mesmo, como já conversado na tertúlia sobre as brigas em

casa. O vizinho dele poderia ser um cachorro, e o gato tem medo de cachorro.

Esse desenho era para mostrar que existem outras maneiras de resolver o

problema. Quando assistir desenho que tudo é resolvido com a violência, gostaria de que vocês pensassem nisso (OC7, p. 2-3).

Glorfindel acusa Min de ter tomado o seu lápis, depois ele toma de volta.

Como a professora viu, ela chama atenção do menino para não fazer mais isso, pois ele tem que conversar (OC8, p. 2).

Glorfindel diz que Sador não o deixa brincar no Jacaré, pedimos para chamar ele. Sador disse que ele ficava atrapalhando o balanço com o pé, a professora disse para ele conversar com Glorfindel e não proibir ele (OC15, p. 3).

¹¹² Item 5.3.2 dessa seção.

Os conflitos que surgiam eram por muitas coisas, conversas sobre medo, brincadeiras que algumas crianças queriam fazer e outras não, empréstimo de material, todas as formas de conflito chegavam até a professora, que sempre se pautava na conversa:

Níniel contou que Nienor tinha medo de ir ao banheiro e contou uma história de terror. E a professora falou que se alguém está contando história tem que pedir para parar ou sair de perto (OC24, p. 4).

Ibun tomou o dinossauro de Turín, pois ele pediu emprestado e sem esperar a resposta, tomou o brinquedo. A professora explicou que era para aguardar a resposta e depois negociar como iriam fazer com o brinquedo (OC23, p. 4).

Os problemas sempre eram resolvidos sem o uso da violência, em alguns casos, a criança saía do clube de valentes, pois teve alguma atitude covarde e as outras crianças paravam de interagir com ela. Mas no geral, esses conflitos giravam em torno de problemas que não envolviam ações covardes ou corajosas, e as crianças que tinham dúvidas aprendiam essa diferença, como descrito nesse trecho: “Turín contou que Beleg, na hora do parque, falou palavrão. Outras crianças confirmaram o problema. A professora explicou que falar palavrão é ruim, mas não foi covarde, porque não xingou ninguém” (OC25, p. 4). Em todo conflito que havia a denúncia, a professora ajudava em sua resolução, não com um papel de mediação, mas oferecendo elementos para sua solução conjunta.

Mas nem sempre o diálogo era a solução, pois os problemas também envolviam o momento do parque com a outra turma e diversos conflitos surgiam, e como a outra sala não tinha como base o diálogo na resolução de conflitos, a professora sempre indicava para as crianças saírem de perto dos estudantes que causavam o problema (OC17). Em alguns casos, isso acontecia dentro da própria sala, principalmente em relação à divergência no que se refere a qual brincadeira as crianças gostariam de fazer com o colega e elas não conseguiam entrar em um consenso.

Esse modelo de resolução era sentido pelos familiares que relatavam que seus filhos tentavam resolver o conflito com os pais e mães seguindo o mesmo parâmetro da escola:

Hador, ele chamou minha atenção ‘mãe não é assim que fala com criança, você tem que falar diferente mãe, você não tem que gritar com criança’, porque eu grito, eu sou estressada ‘não tem que gritar mãe, você tem que fala baixo que eu vou te ouvir, não é assim que trata criança’ ele mesmo repreende, então é assim, seria assim em todas as idades e as vezes a gente, que nem o meu caso, eu criei meus filhos sozinha né, é complicado, a mãe sozinha pra cria filho, não é fácil, entendeu, a gente tenta ensinar, mas não é

sempre que a gente tem atenção devida pra eles, não é sempre que a gente pode tá o tempo todo ali... olhando, acompanhando, entendeu, não é sempre. Então a escola, bem ou mal ajuda, porque é uma segunda casa, ele fica aqui o dia inteiro, só chega de noite, janta, vai dormir, fica só meio período comigo, entendeu, tá comigo mais final de semana, então é uma segunda casa, a educação que eles aprendem aqui, eles leva pra casa, me ajuda com o outro irmão dele, me ajuda com a irmã dele, entendeu, me ajuda com as outras crianças, então pra mim, seria ótimo (GC01, p. 8).

O relato dessa mãe descreve como as atitudes das crianças em suas casas foram alteradas, ensinando aos pais como resolverem seus conflitos sem agressão e violência. O primeiro caso refere-se ao conflito de uma mãe com o filho. Ou seja, a resolução dialógica pode impactar a vida das famílias, mesmo que não estejam diretamente participando das ações na escola.

E um dos fundamentos é a escuta da professora que permite a intervenção e mediação junto com as crianças, como destacado anteriormente, e é a partir dessa escuta que se vai construindo o diálogo entre todos e todas que estão presentes na sala, pois as crianças veem, na prática, que a resolução dos conflitos acontece:

Eu acho que essa construção do diálogo não é só no clube dos valentes é por conta, é uma maneira, é uma, não sei se é/se posso falar didática, eu acho que é minha escolha para conduzir todas as/tudo que acontece na sala de aula, desde de a aula, desde que “ah quando eu vou sei lá... ensinar às crianças um jogo” eu preciso ouvir a expectativa deles, eu preciso explicar e o mesmo acontece com as situações de conflito a gente precisa sempre ouvir e eu enquanto professora, aí quem vem o meu papel que eu acho que é fundamental, que não adianta, também só eu ouço um ou ouço outro e não falo nada, não, aí vem o meu papel de mediar aquela situação e conversar de tentar fazer com que eles se enxerguem, enxerguem o lugar do outro, se coloca no lugar outro e conversar muito com ele sobre a questão da violência, que a violência não resolve (RCV1, p. 4).

Dessa forma, assim como as demais categorias, a resolução de conflitos pautou toda a ação do clube de valentes, da socialização e da formação de boas amizades. E elas influenciaram diretamente a forma como as crianças se comportavam na escola e em casa, trazendo os elementos do diálogo como forma de resolução.

Os elementos apresentados nessa categoria afetaram muito a forma das crianças agirem no conflito em situações difíceis de resolução, além de apontarem elementos para se comportarem de forma mais igualitária, para além do conflito, como a masculinidade, como será visto a seguir.

5.3.5 - Masculinidade

A masculinidade é a forma como os meninos se comportam em relação às outras pessoas, nesse caso, diretamente relacionada à socialização, mas que difere em alguns pontos. A socialização está relacionada com as ações que os meninos aprendem para se tornarem meninos, algumas dessas ações se direcionam a outras pessoas, como a ofensa contra os homossexuais. Entretanto, as ações também refletem movimentações no mundo direcionadas à forma de se comportar diante de determinadas situações.

A masculinidade refere-se ao comportamento masculino que é tido como violento, agressivo e é visto como algo desejável, que se encaixa em uma masculinidade tradicional dominante, ou em uma masculinidade de comportamento submisso e que se comporta conforme as regras, mas, que por outro lado, não é desejável - masculinidade tradicional oprimida. Contudo, existe o comportamento que se refere às novas masculinidade alternativas, que rejeita a violência, é igualitário e, ao mesmo tempo, desejável.

Essa categoria busca apresentar os dados sobre como o comportamento dos meninos se encaixam dentro desses modelos, visando compreender se houve mudanças ou não em relação ao modelo que é visto como hegemônico - Modelo tradicional dominante.

Os meninos apresentam muitos elementos de uma socialização mais tradicional em relação ao comportamento esperado do gênero masculino, e que, de alguma forma, serve como modelo para as outras crianças. A professora relata que alguns meninos apresentavam ações violentas sem razão, o que caracteriza uma visão do que é ser homem em nossa sociedade, refletindo uma busca por ser o homem hegemônico, ao exercer a violência de forma gratuita:

Uma criança sentar e ela puxar a cadeira, ou colocar o pé na frente para meu amigo cair. Então ele tinha essas atitudes. Umas atitudes, além de violentas, ele era estratégico. Ele queria que as crianças se machucassem, por exemplo, de colocar ou pé, ou de puxar a cadeira, e se está em algum lugar andando, por exemplo, o parque, ele empurrava a criança do nada (EP1, p. 4).

Turín colocou o balde para evitar que o Glorfindel desça do muro (OC6, p. 3).

Durante a brincadeira, Ibum sentou primeiro que um colega e riu da cara do menino (OC6, p. 4).

Durante o café, Eol me avisa que Turín arrotou na sua cara (OC6, p. 1).

Os comportamentos agressivos desses meninos buscam pautar a forma como os outros se comportam, e eles agem de forma violenta para com os colegas e, ainda sim,

recebem atenção dos outros. Turin é um dos meninos que sempre está junto ao maior grupo da sala, todos sempre tentam sentar-se em sua mesa e ele é um dos meninos com ações mais violentas, sempre buscando chamar atenção de todos. Seu comportamento é tão condizente com um modelo, que em uma brincadeira ele ajudou outro menino a continuar jogando, pois tinha um comportamento muito parecido com o seu: “Turín ajudou Ibun a achar um lugar para sentar” (OC6, p. 4). O comportamento desse menino representa bem o modelo tradicional dominante, uma das meninas chegou a indicá-lo como o menino que ela acha mais “legal”. Em outro exemplo, esse menino chamou um dos meninos por seu nome na versão feminina (Halmir – Halmira), destacando a negação do que representa uma fraqueza da masculinidade ao se relacionar com o que é feminino.

Outro menino que é muito admirado pelas meninas também apresenta comportamentos que podem ser encarados como do modelo tradicional dominante, como descrito abaixo:

Glorfindel incomoda Eol na fila para o algodão doce. O menino começa a encostar a sua cabeça na do menino, enquanto olha para Haleth e Nienor para e faz o sinal do silêncio. As duas dão risada dele, e ele continua a fazer para agradá-las. As vezes ele faz com ênfase o sinal e as meninas dão mais risada. C.O. Tem momentos que seu gesto parece ser bem agressivo e as meninas parecem gostar (OC8, p. 3).
Durante o jogo, algumas crianças torcem para Glorfindel (OC9, p. 4).

Esse menino tem bastante amigos entre os meninos (que se dividem com Turín), e as meninas deixam claro que o acham o menino “mais legal” e demonstram sentir uma certa atração por ele:

Na mesa do Glorfindel, eles brincam de salada de frutas. A brincadeira consiste na criança fechar os olhos e escolher uma pessoa, depois eles escolhiam uma fruta que tem um gesto correspondente. No caso da salada mista significa que é beijo na boca. Como ela escolheu Glorfindel, os dois colocam a mão na boca e encostam uma na outra (OC11, p. 2).
Nienor ficou chamando Glorfindel para ajudá-la. Nienor chama várias vezes Glorfindel para brincar. (...) C.O. Glorfindel parece ser o menino mais admirado. Seu comportamento por mais valente que seja, ele ainda reproduz diversos estereótipos da masculinidade (OC14, p.4).
Comecei a conversa perguntando para as meninas quem era o menino que elas mais gostariam de ter como melhor amigo. Com prontidão, Nienor respondeu que era Glorfindel. Quando perguntei por que, ela disse que o menino jogava futebol melhor que o irmão e porque ele sempre ajudava bastante ela, apesar de agora ele estar brigando com ela, Glorfindel sempre a protegia e as suas amigas. Haleth confirmou que ele era o mais legal (OC26, p. 2).

Quase todas as meninas, ao serem questionadas sobre qual dos meninos é o melhor amigo, responderam Glorfindel; os meninos tiveram maiores variações, mas alguns também apresentaram as mesmas respostas.

Entretanto, apesar dessas ações, é possível observar mudanças significativas no comportamento desses meninos, principalmente no de Glorfindel, que se apresenta como corajosos e valente em diversos momentos, e Turín acaba por acompanhar essa transformação no comportamento. Vale ressaltar que Turín é muito amigo de Beleg, que é outro menino que apresenta muitas ações corajosas, se destacando com um bom amigo. Dessa forma, esses dois meninos acabaram por se tornarem modelos para Turín, pois seus comportamentos eram bastante exaltados no clube de valentes:

Amrasy contou que ajudou Beleg a encontrar um jogo no computador. Nienor disse que estava no gira-gira e que Glorfindel parou o brinquedo para a menina. Tauron também contou a mesma história (OC25, p. 4).

Os corajosos do dia foram: Glorfindel, Turín e Beleg que defenderam o colega da outra sala (OC27, p. 2).

Os meninos comentaram as ações corajosas, quando Glorfindel, Sador, Turín e Beleg defenderam Turín de um menino da outra sala (OC28, p. 2).

Depois falamos de atitudes corajosas, destacamos o Eol que foi corajoso em avisar os amigos que estavam brincando com Sador e sua ação com os meninos Turín e Beleg ao proteger Glorfindel. Também foram para os corajosos Beleg e Turín. Destaquei que Beleg não brincou com Sador e Ibun (OC7, p. 5).

Falamos que Glorfindel foi corajoso ao defender Melian de Min que tirou o brinquedo da menina. Mas como Glorfindel já está no quadro, então ele permanece, mas reforcei a fala (OC11, p. 4).

Essas ações podem indicar reflexos positivos na mudança da masculinidade desses meninos, que acabaram por se comportar de forma condizente com modelos mais igualitários ao defenderem os colegas, e ainda serem identificados como atraentes e desejáveis, destacando uma possibilidade efetiva na transformação da forma de ser deles.

Outro aspecto interessante em relação à masculinidade é a coragem que os meninos começaram a ter de se posicionar de forma diferente do padrão da masculinidade. Em um dos casos, a mãe relatou que o filho foi corajoso ao discordar do que o irmão falou sobre a cor do copo:

Ele chega em casa e fica nos desenhos lá, ai ele foi tomar um refrigerante, ‘vou pega aquele copo alí, eu quero aquele copo rosa’, aí meu mais velho falou assim ‘ai isso é copo de mulherzinha, você ta tomando em copo de menina’ o mais velho, o mais velho é mais danado né, aí falou assim ‘você é mulherzinha, menininha tomando copo, tomando líquido no copo rosa’. Aí antes d’eu fala, de interferi na discussão dos dois, o Hador já falou assim ‘não

é não! É apenas uma cor, isso é apenas um copo. Eu só vou usar o copo pra beber eu não vou usar a cor, eu não sou menininha porque eu to tomando num copo rosa, é apenas um copo. Para de ser bobo' falou pra ele. Ai já parei assim, já olhei e falei, né, fiquei até quieta, aí não interferei mais (GC01, p. 2).

Esse comportamento teve grande impacto nessa família, pois fez a mãe refletir sobre o comportamento de ambos os filhos, e, posteriormente, ela destacou que seu filho mais velho se comporta muito diferente do mais novo que participa do clube de valentes (GC02).

Assim, é possível observar algumas mudanças importantes na masculinidade dos meninos, em eles se tornando meninos mais igualitários, mais amigos, solidários, respeitosos e ainda eram modelos que as meninas e meninos gostariam de ser amigos. E essas mudanças eram sentidas pela família dessas crianças.

Essas foram as categorias que foram organizados os dados, e apresentam vários elementos que serão discutidos na seção 6 desse trabalho, em que serão abordados os elementos transformadores e excludentes, bem como a discussão mais profunda de como a teoria pode contribuir com esses dados.

SEÇÃO 6 – CLUBE DE VALENTES: UMA TRANSFORMAÇÃO POSSÍVEL NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS

Na seção anterior, foram apresentados os dados coletados na pesquisa e como eles foram organizados nas categorias de socialização, clube de valentes, boas amizades, resolução de conflitos e masculinidades. Nessa seção serão apresentados, a partir da análise, os elementos transformadores e excludentes da prática do clube de valentes, buscando destacar os principais pontos que promovem mudança e os principais elementos que impedem a transformação.

Considerando as duas dimensões apresentadas, serão demonstrados alguns pontos centrais da prática do clube de valentes, visando a discussão das principais transformações nas crianças, focando a socialização dos meninos e a masculinidade.

6.1 – DIMENSÃO EXCLUDENTE

A dimensão excludente foi abordada na seção 4 desta tese, e constitui um elemento importante na metodologia comunicativa que busca compreender os elementos que impedem a transformação da realidade, que reproduzem ou aumentam a exclusão das pessoas vulneráveis (GÓMEZ GONZÁLEZ; SILES; TEJEDOR, 2012).

Esses elementos, apesar de gerais, variam conforme o contexto da pesquisa. Nessa tese, as dimensões excludentes se configuram como os pontos que impedem, dificultam e limitam a ação do clube de valentes, ou seja, comportamentos que humilham e submetem as meninas e os meninos.

Para facilitar a sua visualização, a dimensão excludente será apresentada em um quadro com uma síntese, contendo a dimensão e uma descrição do que significa o termo. Após o quadro, as dimensões serão aprofundadas.

QUADRO 8 – Dimensões excludentes

Dimensão excludente	Descrição	Menções
Isolamento da prática	Uma única turma da escola trabalhar com o clube de valentes e modelo dialógico de prevenção de conflitos. Somente uma sala busca a prevenção da violência.	Grupo comunicativo com familiares e professora: 3 OGC Observações comunicativas: 29 OOC Entrevista com a prof.: 1 OEP
Socialização inicial dos meninos	A socialização inicial dos meninos é marcada por vários elementos: protagonismo, disputas, violência e agressividade. A maioria dessas características, com exceção da violência e agressividade, permaneceram durante toda a pesquisa, em todos os meninos. A resolução de conflito e os valores que eram considerados no ambiente externo à escola, eram diferentes da prática do clube de valentes.	Grupo comunicativo com familiares e professora: 6 OGC Observações comunicativas: 186 OOC Entrevista com a prof.: 12 OEP
Modelos de comportamento	As crianças têm dificuldade de isolar algumas outras que são modelos de comportamento para elas. Dessa forma, em alguns momentos, a prática com crianças pequenas precisa ser normativa.	Observações comunicativas: 18 OOC
Ausências na escola	Algumas crianças têm bastante ausência nas aulas, elas apresentaram grandes dificuldades de compreender como funciona o clube de valentes e o modelo dialógico de resolução de conflitos.	Observações comunicativas: 16 OOC
Foco na rotulação e não na ação	As crianças ficam bastante focadas em classificar quem está sendo covarde. Apesar da mudança, esse elemento pode barrar a transformação, pois as crianças não defendem os colegas.	Observações comunicativas: 20 OOC Entrevista com a prof.: 2 OEP

Legenda:

OGC - Ocorrências nos grupos comunicativos

OOC - Ocorrências nas observações comunicativas

OEP - Ocorrências na Entrevista em profundidade com a professora.

Fonte: Construção do autor.

Os elementos apresentados no quadro 7 destacam os pontos que dificultaram que a prática do clube de valentes fosse totalmente transformadora da socialização para amizade e prevenção da violência na turma estudada, e são aspectos a serem melhorados na prática da professora e na dinâmica da escola. A partir deles, é possível discutir alguns pontos das teorias apresentadas nas primeiras seções desta tese.

A escola em que era realizada a atividade do clube de valentes tinha recebido pouco apoio para realização da prática, somente uma sala de aula estava trabalhando com o tema de prevenção da violência por meio dessa prática, assim como com o modelo dialógico de prevenção de violência. O restante da escola e das crianças que interagem com a sala, não sabiam o que estava acontecendo quando ouviam “a criança é corajosa” ou “a criança é covarde não brinca com ela”.

Em decorrência desse isolamento, durante o parque, a criança que havia tido uma ação covarde brincava com as crianças da outra sala. Vale ressaltar que, um dos

pontos centrais para ação do clube de valentes é que a criança que teve ação violenta não tenha apoio dos colegas, e que esse comportamento não seja aceitável, característica que também é central no modelo das novas masculinidades alternativas, que consiste na rejeição a violência, principalmente às mulheres (FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013).

Se as ações violentas encontram respaldo nos colegas que apoiam o agressor, neste caso brincando com ele, sua forma de agir passa a ser valorizada, reforçando outro modelo de masculinidade – o dominante tradicional – que é valorizado pela sua agressividade, ao mesmo tempo que é retratado uma pessoa como atraente para as mulheres (FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013), vindo a ser um modelo hegemônico, ou seja, alguém em que as outras crianças terão como parâmetro para se espelharem (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). Portanto, esse comportamento se distancia das novas masculinidades alternativas pela valorização da violência e não sua negação.

Diante desses elementos, algumas crianças sempre encontravam respaldo em suas ações com os colegas de outra sala, ou seja, o clube de valentes acabava por esbarrar na fronteira com as outras salas. Desse modo, a socialização inicial dos meninos acabava sendo reforçada.

Como o comportamento acaba sendo reforçado pelos colegas da outra sala, há uma dificuldade de socializar as crianças, principalmente os meninos, pois seus colegas (elemento importantíssimo para a socialização) agem da mesma forma que o agressor. No que tange a este ponto, as crianças da sala sempre reclamavam da violência que os colegas da outra sala exerciam sobre eles e que nenhuma ação era feita com relação a isso, pois a professora Yavanna não tinha autoridade para tal.

E considerando esse comportamento dos colegas, muitos familiares reforçavam uma socialização para a violência, como destacado na seção 5 e na fala da mãe de Hador:

“Aí eu falei ‘se bateu você devolve’ ai ele pegou, ai passou um dia ele chegou em casa, aí ele falou assim pra mim ‘mãe ele veio pra me bater hoje de novo’, eu falei ‘e aí? Aí eu dei um empurrão nele, ele caiu e chorou e agora ele é meu amiguinho, ficou meu melhor amigo agora porque eu me defendi dele, eu bati e agora a gente é amigo e agora a gente não briga mais, então foi a única situação que teve durante o ano e não aconteceu mais. Aí tipo, ele bateu, o menino viu que ele não ia abaixar a cabeça e deixou ele em paz entendeu, parou de bater nele” (GC01, p. 4).

Ou seja, o fato da existência da violência na escola e dos professores não se posicionarem em relação a isso reforçava uma forma de socialização que era prejudicial à prevenção da violência e ao clube de valentes, à formação de boas amizades. Neste

caso, foi feito o contraponto sobre o que estava sendo realizado na sala, e mãe achava muito importante que fosse estendido para outras salas, evitando qualquer tipo de violência.

A socialização, principalmente a dos meninos, valorizava o protagonismo, a violência, expressão da agressividade (GOMES, 2006; SILVA; LUZ, 2010) e que normalmente, quando são expressas na escola, são direcionada aos grupos mais vulneráveis na sociedade – mulheres, negros, homossexuais, indígenas (UNESCO, 2017) e que foi percebido na socialização dos meninos em relação a uma criança que apresentava comportamentos tidos como feminino:

Esse menino estava sofrendo *bullying* na escola. Aí teve um dia que eu estava contando uma história, bem no começo do ano, e apareceu um vestido, não lembro nem o contexto nem o livro, aí eu mostrei, mostrando a imagem apareceu um vestido e uma das crianças disse “é isso que o Halmira gosta” e o nome do menino é Halmir (EP1, p. 1).

Assim, mesmo depois do começo da prática do clube de valentes¹¹³, algumas crianças ainda se comportavam dessa forma. Esse tipo de ação ocorreu mais duas vezes durante a pesquisa. Além das ações de protagonismo, disputa e risco que não terminaram com a prática do clube.

Esse aspecto foi um dos elementos que mais dificultou, pois havia algum apoio de alguns familiares a esse modelo de socialização, visto o contexto de isolamento que a prática estava inserida e a violência que algumas crianças sofriam com os meninos da outra sala, dos colegas das outras salas. Esses elementos acarretaram, principalmente entre os meninos, a manutenção de determinados comportamentos que não refletiam a igualdade, respeito e solidariedade como o protagonismo na sala, ao falarem alto e impedirem a manifestação dos colegas, ao se mostrarem em práticas arriscadas, e na demonstração de força em agressões programadas aos colegas, como é visto no trecho “Malach e Ibun brincam de briga, com o primeiro tentando acertar a cabeça do segundo com a revista da história do teatro” (OC20, p. 2).

É de fundamental importância refletir sobre esse tipo de comportamento dos meninos, visto que as bases da masculinidade são desenvolvidas nesse momento (BARBERO, 2017). Dessa forma, ao se discutir esses elementos da socialização dos meninos é uma forma de proporcionar elementos diferentes do que se tem na sociedade, no que tange aos modelos de masculinidades.

¹¹³ Ressaltando que os dados dessa pesquisa se referem ao último trimestre do ano de 2018.

Como destacam Elkin (1968), Oriol (2009) e Gómez (2004), tem grande influência da família, escola, grupo de iguais e meios de comunicação, a atividade não atingia os grandes meios de comunicação a que as crianças eram expostas, não afetavam com grande impacto os familiares (principalmente irmãos e pais, as mães eram bastante participativas da vida escolar das crianças e compreendiam e participavam do clube de valentes), e o grupo de iguais era restrito à sala de aula.

Portanto, a socialização dos meninos é reforçada pelo seu grupo, por alguns familiares e pelos meios de comunicação, e se tornou um entrave na transformação das crianças dessa sala, principalmente porque algumas delas acabavam por se tornarem modelos de comportamento para os colegas.

Alguns meninos e meninas, devido à sua forma de se expressar e seu comportamento, se tornavam as crianças mais “admiradas” da sala. No caso das meninas, havia uma que buscava ser protagonista e competia com alguns meninos, exemplificado nesse trecho: “Glorfindel ficou de pé para falar, sem necessidade. Os meninos são os mais agitados e os que mais falam quando a professora pergunta da letra, somente Nienor tenta competir com eles, mas os meninos falam mais alto” (OC1, p. 2). Nienor era a única que se arriscava a ter esse comportamento, e por isso, era um modelo para as outras meninas.

Em relação aos meninos, seus modelos eram diferentes, se comportavam como uma masculinidade tradicional dominante, como era o caso de Turín: “Turín ficava batendo na bunda das meninas, e que tinha parado, mas Glorfindel começou a fazer isso também” (OC1, p. 2). Quando ele entreva na sala e se sentava, os outros meninos logo procuravam sua mesa para ficar próximo dele.

Como havia uma admiração por essas crianças, seus colegas tinham dificuldades de isolar quem era seu modelo, quando este tinha ações covardes: “Maeglin vê Indis brincando com Nienor, mas avisou que ela estava no armário” (OC28, p. 1). A dificuldade de excluir os modelos, apesar de estarem presentes entre meninos e meninas, se apresentava com mais recorrência entre as meninas. Os meninos conseguiam isolar o colega sem grandes problemas, apesar de sempre checarem se ele havia saído do armário para poderem brincar novamente.

A dificuldade de excluir os colegas, principalmente os que eram modelos, era maior entre as crianças que tinham muitas ausências na escola. Algumas delas apresentavam um número elevado de faltas, resultando em grande dificuldade de

ensinar os princípios do clube de valentes, e a sua participação também era menos efetiva.

Assim, as crianças da sala com pouca presença (nessa turma girava em torno de 6 crianças do total de 21) acabam por ser um fator de entrave na mudança que estava ocorrendo com as crianças, pois não vivenciavam a prática no dia-a-dia. Exemplo disso: um dos meninos só apresentou alguma atitude valente do ano escolar, pois começou a comparecer na escola.

As crianças, principalmente as faltosas, acabam focando a prática do clube de valentes na qualificação de quem era covarde, ou seja, indicando que alguém era covarde pelas suas ações, sem defender o colega que sofria com a ação violenta. Durante as conversas com as crianças para saber sobre as ações valentes e covardes, elas só indicavam quem era covarde, e sempre era perguntado sobre quem teve ação valente e ninguém se pronunciava.

Dessa forma, pensar em só classificar quem é covarde acaba sendo um entrave, pois há uma valorização de ações covardes devido à importância que as crianças demonstram. Portanto, o foco precisa estar sempre nas ações e destacar a importância das valentes.

Esses elementos acabaram por dificultar a transformação, pois atuam em pontos centrais do clube de valentes – a socialização das crianças, principalmente dos meninos, reforçando um modelo agressivo, dificulta a execução da prática do clube de valentes na escola, por ser uma única sala, pela ausência das crianças e falta de continuidade, que valorizam modelos violentos e ações covardes. Portanto, é fundamental pensar nesses elementos e como superá-los.

6.2 – DIMENSÃO TRANSFORMADORA

O segundo elemento dessa análise é a dimensão transformadora, que consiste em indicar o que são as maneiras, os caminhos para superar as dificuldades de um determinado contexto (GÓMEZ GONZÁLEZ; SILES; TEJEDOR, 2012). Desta forma, fornecem aspectos centrais para se compreender quais pontos podem ajudar a pensar a transformação de contextos similares. Nessa tese, a transformação está relacionada à socialização que levam à igualdade, à amizade e à solidariedade das crianças, e a modelos de masculinidades mais igualitários.

Portanto, como foi apresentada a dimensão excludentes, a dimensão transformadora também será apresentada com um quadro com os elementos e uma descrição, seguidos por um aprofundamento de cada item.

QUADRO 9 – Dimensão transformadora

Dimensão transformadora	Descrição	Menções
Formação da professora	A formação da professora, que teve por base o diálogo, aprendizagem dialógica, a prevenção da violência de gênero e racial, proporcionou que a atividade do clube de valentes fosse implementada.	Relato de vida comunicativo: 7 ORVC Grupo comunicativo com familiares e professora: 5 OGC Observações comunicativas: 6 OOC Entrevista com a prof.: 3 OEP
Denúncia	A denúncia foi crucial para a efetividade da resolução de conflito, visto que, inicialmente, as crianças não procuravam a professora para auxiliar na resolução dos conflitos, resolvendo sempre com violência. A partir das denúncias, a professora começou a intervir nos conflitos e resolvê-los de forma dialógica.	Observações comunicativas: 37 OOC
Resolução de conflito/Diálogo	A resolução de conflitos foi um dos elementos centrais para a transformação da socialização das crianças, o modelo dialógico de resolução de conflitos pautou todas as interações da professora com as crianças, que lhes ensinou a resolver seus problemas por meio do diálogo.	Relato de vida comunicativo: 6 ORVC; Grupo comunicativo com familiares e professora: 16 OGC Observações comunicativas: 29; Entrevista com a prof.: 9;
Boas amizades	As boas amizades foi um comportamento que, a partir da fala da professora, passou a ser valorizado pelas crianças e que foi fundamental na socialização dos meninos para a prevenção da violência de gênero.	Observações comunicativas: 67 OOC; Grupo comunicativo com familiares e professora: 3 OGC; Entrevista com a prof.: 5 OEP
Familiares participativos	Poucas famílias participavam da vida das crianças de forma efetiva, entretanto, as que sabiam do clube de valentes passaram a incorporar seus elementos no seu dia-a-dia, a partir da experiência que as crianças traziam da sala de aula.	Relato de vida comunicativo: 1 ORVC; Grupo comunicativo com familiares e professora: 19 OGC Observações comunicativas: 7 OOC Entrevista com a prof.: 1 OEP

Legenda:

ORVC - Ocorrências no relato de vida comunicativo

OGC - Ocorrências nos grupos comunicativos

OOC - Ocorrências nas observações comunicativas

OEP - Ocorrências na Entrevista em profundidade com a professora.

Fonte: Construção do autor.

Os elementos apresentados no quadro 8 destacam os pontos centrais que contribuíram para a ressocialização das crianças e valorização de comportamentos mais igualitários, para a prevenção da violência e resolução de conflitos.

A efetividade da prática do clube de valentes só foi possível devido à formação que a professora teve durante toda a sua jornada até o momento. A professora destacou que teve contato com a aprendizagem dialógica durante a graduação em pedagogia e, a partir de sua imersão no grupo, diversos outros temas foram sendo abordados, dentre

eles, a violência 0 desde o 0 anos. Vale ressaltar que a aprendizagem dialógica é a base teórica para as novas masculinidades alternativas (BACHEGA et al., 2019), conceito esse que indica uma possibilidade de transformação na forma de ser homem.

Como a professora estava com um problema de violência com meninos em sua sala, resolveu estudar como implementar soluções efetivas dentro da escola, e chegou até o clube de valentes. E foi por meio desse conhecimento que ela percorreu outro caminho, diferente dos padrões que ela encontrou:

Agradeço por conta dos estudos que eu faço, por conta do grupo, do NIASE, por conta das coisas que eu estudava, que pode ser, pode ser que se eu não estudasse, se eu não conhecesse a teoria da aprendizagem dialógica, o conceito de aprendizagem dialógica, os princípios, pode ser que eu também embarcasse nisso e achasse que pediu desculpas e fica tudo bem, eu penso que é por conta da minha formação e por conta do meu estudo (RVC1, p. 2-3).

Porque não adianta se esforçar para essas crianças” e aí o meu papel sempre foi de fazer o contraponto de mostrar a importância das altas expectativas, agora se eu não tivesse a formação que eu tenho, eu não sei, aí eu não sei como seria, se eu teria sempre feito a crítica sobre determinadas atitudes de alguns colegas de profissão ou se eu teria ido no embalo, eu acho que no embalo eu não teria, acho que não, não sei, não sei responder. Eu acho que meu posicionamento é por conta da minha formação (RVC1, p. 3).

Ou seja, a possibilidade de contato com formas de agir diferente diante da violência ajudou a estabelecer ações concretas para a professora Yavanna. A formação dos professores, em relação ao tema da violência, principalmente na violência contra a mulher, é fundamental para a prevenção e identificação (BACHEGA et al., 2019).

Algumas pesquisas vêm destacando que a formação do professor não aborda o tema da prevenção e de ações concretas para combater a violência de gênero. Vale ressaltar que a maioria das ações violentas dos meninos, como indicado anteriormente, são contra grupos mais vulneráveis como as mulheres, desta forma, é de extrema importância que as professoras e professores estejam preparados para prevenir a violência nas escolas, como destaca Bachega *et al.*: “Diante da incidência alarmante de violência contra as mulheres no Brasil é, no mínimo, incoerente que as pesquisas e formações sobre gênero não se refiram a isso e não sejam estudadas ações de prevenção dessa forma de violência, seja na formação inicial ou continuada de professores” (2019, p. 289). Entretanto, essa questão não aparece nas formações estudadas nesse trabalho.

Como indicado pela professora, seu contato foi por meio de grupos de estudo na universidade, ou seja, não esteve presente em sua formação básica (de forma obrigatória, visto que há uma disciplina de feminismo dialógico, desde 2009, que era

oferecida em caráter optativo). Dessa forma, os estudos paralelos acabaram por impulsionar a ação da professora para agir de forma preventiva na escola, por meio do clube de valentes.

A professora ressaltou também outro ponto fundamental sobre sua formação acerca da importância da escuta com crianças pequenas. Yavanna comentou que os professores da educação infantil, no geral, não ouvem as reclamações e denúncias, e isso acaba prejudicando pontos fundamentais no combate à violência, como é o caso da denúncia. Nesse aspecto, Botton *et al* (2012) destacam o quão importante os professores podem ser para as crianças:

De fato, é o corpo docente que está em contato direto e permanente com crianças e adolescentes, em maior proporção do que qualquer outro profissional. (...) Eles estão em uma situação privilegiada para detectar a violência precoce sofrida por mulheres na família e a sofrida por seus filhos e¹¹⁴ (BOTTON; PUIGDELLÍVOL; DE VICENTE, 2012, p. 44 - tradução nossa).

Considerando essa afirmação, se as professoras e professores escutarem as crianças e estiverem preparados, é possível trabalhar no combate à violência e na sua prevenção. Como exemplo disso, a professora estudou e atuou de uma forma positiva com as crianças e pode possibilitar uma alternativa à socialização dessas crianças e familiares.

Um dos aspectos fundamentais para prevenir a violência de gênero é criar espaços seguros para a denúncia (BOTTON; PUIGDELLÍVOL; DE VICENTE, 2012; VALLS, 2008), algo que a professora conseguiu proporcionar, mesmo estando diante de um contexto em que as crianças resolviam seus próprios conflitos.

Assim, ela passou a intervir nessa resolução de conflito a partir do clube de valentes, sendo possível criar um clima para a denúncia e diálogo. E esses elementos eram tão eficientes que em um momento da observação, uma menina que nunca se pronunciava comentou um caso importante:

Elwing contou que um dia Turín, Beleg e Glorfindel abaixaram a saia da menina, mas faz tempo. Na época, era outra professora e a menina contou e ela não fez nada. Juan disse que ela não ficou brava com ele. A menina disse que “eu quero contar pra você algo muito importante”. C.O. Nunca vi a

¹¹⁴ “De hecho es el profesorado quien está en contacto directo y permanente con niños, niñas y adolescentes, en mayor proporción que cualquier otro profesional. (...) se encuentran en una situación privilegiada para detectar precozmente la violencia que sufren las mujeres en el ámbito familiar y la que sufren sus hijos e hijas”¹¹⁴ (BOTTON; PUIGDELLÍVOL; DE VICENTE, 2012, p. 44).

menina contar algo e ela achou importante contar mesmo depois de tanto tempo, por isso, retiramos do quadro, os meninos (OC25, p. 4-5).

O ocorrido aconteceu em um momento em que a professora estava de licença da escola, meses antes dessa pesquisa acontecer. Entretanto, a menina se pronunciou sobre o ocorrido. E em diversos momentos posteriores, ela passou a contar coisas que estavam acontecendo com ela, principalmente referente ao irmão, que estudava na outra sala. Algo bastante significativo. E isso foi possível a partir do clube de valentes, pois transformou as interações das crianças.

A professora destacou que a ação mais comum dos outros professores é desvalorizar a fala das crianças, entretanto, ao escutá-las e dialogar com elas, a professora pode interferir nos conflitos de forma efetiva, como é possível ver nesse trecho: “Ibun tomou o dinossauro de Turín, pois ele pediu emprestado e sem esperar a resposta, tomou o brinquedo. A professora explicou que era para aguarda a resposta e depois negociar como iriam fazer com o brinquedo” (OC23, p. 4). A professora pode oferecer alguns elementos para as crianças resolverem os problemas. Tal prática valoriza a igualdade e solidariedade entre elas.

Dessa forma, as crianças começaram a denunciar para a professora, que ajudava as crianças, a resolverem todos os conflitos a partir do modelo dialógico de resolução de conflito. A professora não era uma mediadora do problema, mas sim, mais uma voz no diálogo que apresentava sua visão sobre o conflito, e a sua resolução passava por um consenso entre todos e todas:

Precisa ser por meio do diálogo, então eu sempre escuto o que minha criança quer falar e quando ela vai, por exemplo, falar uma situação de conflito com outra criança, eu escuto o ponto de vista da outra criança e depois a gente conversa junto e a gente pensa no que realmente aconteceu porque que agiu daquela forma e como que a gente pode resolver aquela situação, mas sempre a partir da escuta, de uma escuta verdadeira, porque, às vezes, é muito, a gente na educação infantil a gente tem muito/tem estudos que mostram isso que escuta, mas não escuta, a criança tá falando, mas você não tá escutando o que a criança quer te dizer (RCV1, p. 4).

Os diálogos sempre estavam pautados pelas ações covardes e corajosas propostas pelo clube de valentes, o que facilitava para as crianças compreenderem o argumento da professora e dos colegas, facilitando as interações entre as crianças e professora. E com o decorrer do tempo, as crianças passavam a resolver sozinhas seus conflitos, como relata a mãe sobre a filha que resolveu um problema com uma colega, a partir do diálogo:

Eu tive uma reclamação da Bety com outra menina que era daqui da escola também, mas não era da mesma sala, que a menina estava batendo na Bety né, e que as duas estavam brigando aí a Bety falou que conversou com ela, ela me falou assim “eu conversei com ela mãe e agora nós somos amigas”, né, então que ela mediou a situação, acho conversou com ela, explicou que não podia(...) A Bety mesmo, não precisei toma frente nenhuma ela me falou num dia, me mostrou a menina e falou ó “ta acontecendo assim, assim assado - mas a gente já tá se entendendo, eu conversei com ela, mãe e falei com ela e agora nós estamos virando amigas” eu falei “que bom” aí eu fui e conversei com a professora, né, perguntei pra professora se ela tinha prestado atenção em alguma coisa tal, só que na hora do intervalo acho que elas num acompanha muito né, aí eu falei pra ela dá uma olhada, fica atenta pra ver se né tinha melhorado ou não, até agora não tive nenhuma reclamação a respeito disso com outras assim com essa menina (GC02, p. 3).

Tanto as meninas como os meninos mudaram seu comportamento e passaram a resolver os conflitos de forma autônoma. Ou seja, o comportamento das crianças, em relação à resolução de conflitos, passou a não depender da professora, reforçando o impacto em como as crianças se socializaram de forma diferente, se comparado com o começo do trabalho com o clube de valentes.

Portanto, as crianças caminharam para comportamentos que passaram a ser valorizados e ser classificados como bons amigos e amigas, ou seja, a resolução de conflitos, e o clube de valentes possibilitou que as crianças mudassem seu comportamento e fossem reconhecidas por essas mudanças.

Muitos exemplos de boas amizades foram vistos durante as aulas e eram valorizados pelas crianças e professora como um comportamento valente, e passou a ser um padrão na sala de aula:

É porque as crianças falam que o corajoso é um bom amigo, né (...). Não, foi deles. No começo não, mas eu acho que não é deles também, né?! Porque eu falo muito isso. Por exemplo, eles falam muito que “corajoso ajuda o amigo”, então quando eles falavam “ajudei ele a fazer a tarefa”, eu falava “nossa, que legal, você é um bom amigo, você ajudou, você está sendo corajoso por deixar de brincar para poder ajudar o seu amigo a terminar a tarefa!”. Então, acho que é muito das minhas falas, acho que não sai do nada das crianças, eu acho que eu tenho influência direta no que eles falam (EP1, p. 9-10).

Turín caiu da cadeira e Beleg logo perguntou se ele havia se machucado. Fui falar que ele foi um bom amigo, e vi ele ajudando o colega com o caça palavra, reforcei que ele estava sendo um ótimo amigo, e que nunca havia saído do quadro (OC15, p. 2).

Hador, “a gente tem que ficar quieto e escutar o amigo” (OC21, p. 3).

Hador, depois de ter terminado, ele começa ajudar Sador que tem bastante dificuldade (OC21, p. 2).

Inicialmente, as ações de boas amizades não eram consideradas como ação corajosa. Quando as crianças se comportavam dessa forma, a imagem do super-herói

com sua foto permanecia no mural do valente ou no mural do bom amigo e boa amiga. Entretanto, depois de conversar com as crianças e professoras, elas compreenderam que ações de boas amizades também são corajosas, pois, em muitos casos, refletem bons comportamentos de solidariedade e igualdade.

A valorização dessa ação contribuiu muito para a ressocialização das crianças em modelos mais igualitários, e no caso dos meninos, eles começaram a se comportar de forma contrária à sua socialização prévia ao praticarem a igualdade, respeito e solidariedade, visto que essas características não estão em sua base de socialização. Dessa forma, as boas amizades foi um elemento transformador de grande importância para visualizar que havia, de fato, grandes possibilidades de aproximação com o modelo das novas masculinidades alternativas.

A mudança de comportamento foi sentida em casa pelos familiares que vislumbravam a efetividade do clube de valentes e da resolução dialógica de conflitos. Diversas mães, que puderam participar do grupo comunicativo, relataram grandes transformações na forma como as crianças propunham que os conflitos fossem resolvidos em suas casas.

As crianças indicavam para os familiares outra possibilidade para resolver seus problemas, ao indicarem que determinada pessoa estava agindo como covarde e que não podiam resolver dessa forma, ou então buscavam apontar problemas na resolução de determinados conflitos, como destaca nessa fala de duas mães:

Porque ela sempre tenta conversar e na hora que a gente brinca em casa, faz umas brincadeiras, ela sempre vem “ou vamo para, ó isso não ta certo, isso é coisa de covarde, isso não é coisa de gente não, vamo para! vamo para! já paro! Ó pai não vem com isso não” Então assim, ela sempre tenta conversar, ela vem conversando, ou ela tenta tirar atenção de um, eu vejo que ela empurra pra lá, né, então assim, é bom porque acaba conversando, porque se fosse outra criança que crescesse num meio violento, o que aconteceu na escola ela teria descido a porrada na menina também, tinha batido na menina também, né e isso acabaria gerando mais briga, mais confusão, e ela não, ela resolveu conversar com a menina e expor o ponto de vista dela né, aí que as duas entraram num acordo e se tornaram amiguinhas, agora ou pelo menos tão respeitando mais uma a outra né, e isso é muito bom (GC02, p. 4)

Essa mãe também procurou a professora para se aprofundar na prática do clube de valentes, pois tem um filho que estava se comportando de forma violenta. Assim, a família dessa criança e de outras se abriram para o diálogo e para compreender que seu filho ou filha estava apresentando uma outra forma de resolução de problemas.

Considerando um aspecto importante da socialização, a família é o primeiro grande agente socializador das crianças (ELKIN, 1968), e o clube de valentes foi uma proposta que, mesmo com a limitação de participação das famílias na escola e não sendo uma comunidade de aprendizagem, chegou até elas, causando algum impacto nas suas relações. Portanto, a atividade pode atingir um dos elementos centrais da socialização e que tem grande influência.

Os familiares, que participavam das atividades educativas de êxito e que proporcionavam às crianças esse momento do diálogo, causavam mais impacto na vida delas e na transformação dessa socialização, reafirmando a pesquisa do CREA sobre as práticas educativas de êxito (CREA, 2017), em que um dos elementos centrais para as AEEs é o envolvimento dos familiares na escola.

Assim, conclui-se as dimensões transformadoras e excludentes dessa pesquisa com alguns apontamentos importantes e centrais para compreender qual foi o impacto do clube de valentes na vida dessas crianças, principalmente dos meninos. A discussão desses dados será apresentada a seguir.

6.3 – CLUBE DE VALENTES E AS TRANSFORMAÇÕES

O clube de valentes foi uma atividade realizada com crianças de 5 anos em uma escola de educação infantil, e essa é a idade em que elas deixam a escola para ir para o ensino fundamental. As crianças nunca tinham entrado em contato com os questionamentos feitos pela professora sobre violência, boas amizades, diálogo, esta foi a primeira oportunidade de discutir esses temas na escola.

Nesse contexto, a professora relatou que, no início do ano de 2018, algumas crianças da sala vinham sofrendo *bullying* por não se comportarem dentro de um padrão de socialização de gênero, ou seja, dois meninos que tinham comportamentos femininos, ou seja, como não queriam se comportar como meninos, sofriam com a violência.

Outro ponto de destaque é que as crianças não sabiam resolver os conflitos sem ser utilizando a força, e isso era mais frequente nos meninos do que nas meninas (que ainda denunciavam para a professora), ou seja, essas crianças não sabiam resolver conflitos, pois é possível que não tenha sido feito um trabalho prévio. Segunda a pesquisa de Tremblay, Gervais e Petitclerc (2008) no contexto do Canadá, os autores apresentam um ponto importante para compreender esse aspecto: se não há uma

intervenção, as crianças irão resolver os conflitos utilizando sua agressividade, pois elas se utilizam da força para resolver seus problemas quando são muito pequenas.

Os meninos eram os que mais se utilizavam da força durante os conflitos, se nada fosse feito, essas crianças poderiam reproduzir o modelo dominante tradicional – serem atrates pela suas ações violentas, principalmente para com as mulheres e como os homens têm privilégio sobre as mulheres em nossa sociedade (SAFFIOTI, 1999), esse comportamento poderia ser reforçado.

Nesse contexto, após a implementação do clube de valentes, seguindo a base do modelo dialógico de resolução de conflitos, as crianças mudaram seu comportamento, de uma ação guiada pela violência, para crianças que valorizavam os amigos e resolviam com diálogo suas dificuldades, destacando o impacto que a atividade na socialização da sala.

As duas práticas possibilitaram que os meninos pudessem ter contato com outra forma de ser menino, valorizassem mais a igualdade e solidariedade nas escolhas dos seus amigos, e isso ficou claro quando foi questionado para as crianças quem elas apontavam como seus melhores amigos.

E pode ser observado, na perspectiva das meninas, que ao serem questionadas sobre quem dos meninos seriam os melhores amigos, apontaram ao Glorfindel, ao Hador e ao Turín, que se observarmos no quadro 8, são meninos que representam bons amigos e caminham para uma nova masculinidade alternativa, ao protegerem os colegas com coragem e que não são violentos, além de serem “queridos” como amigos.

Muito dos argumentos apresentados pelas meninas se referem exatamente ao ponto de que esses meninos são bons amigos:

Comecei a conversa perguntando para as meninas quem era o menino que elas mais gostariam de ter como melhor amigo. Com prontidão, Nienor respondeu que era Glorfindel. Quando perguntei por que, ela disse que o menino jogava futebol melhor que o irmão e porque ele sempre ajudava bastante ela, apesar de agora ele estar brigando com ela, Glorfindel sempre a protegia e as suas amigas. Haleth confirmou que ele era o mais legal (OC26, p. 2).

Nienor – “É verdade, eu acho o Hador bem legal, ele sempre me ajuda”. As outras meninas também fizeram sinais de concordar com a minha fala sobre o Hador, mas que ele não veio na resposta inicial delas. Também afirmei que Hador parece ser mais prestativo que Glorfindel, e Nienor concordou com a fala (OC26, p. 2).

Alguns meninos foram lembrados quando perguntei sobre eles, como é o caso de Beleg, que sempre demonstrou ser um bom amigo. Em relação a Turín, há um aspecto dúbio, pois algumas meninas disseram que não confiam nele, já outras o apontaram

como um bom amigo. Nesse caso, seu comportamento teve uma grande melhora, principalmente nos últimos momentos dessa pesquisa. Entretanto, as meninas ainda mostravam ressalvas em relação ao menino. Outro destaque é Ibun, que ninguém apontou como bom amigo, visto que seu comportamento sofreu pouca alteração devido às faltas.

Os meninos também foram questionados sobre os amigos, e, com algumas exceções, eles respondiam que eram os meninos que estavam mais próximos. Beleg, destacou que gosta de todos, mas fez ressalvas quanto a Turín, pois os dois tem brigado muito.

Apesar da socialização dos meninos ainda estar pautada pela disputa, protagonismo, demonstração de quem é o mais forte, suas ações eram menos agressivas e violentas, principalmente em relação às meninas. Para visualizar essa mudança, o quadro 8 apresenta a relação de todos os meninos da sala, com a indicação de caminharem ou não para uma masculinidade igualitária:

QUADRO 10 – Meninos que apresentaram mudanças

Meninos	Comentário
Ibun	Ibun que apresentava muitas ações covardes como: briga com os colegas, pegando objetos à força, caluniando, destruía os brinquedos dos outros e fazendo gestos ruins (como mostrar a língua). Essas ações foram diminuindo, porque eram invalidadas pelos colegas. Ele passou a proteger os colegas dos outros colegas. As ações agressivas diminuíram em quantidade.
Turín	Turín era um menino que apresentava muitas ações covardes como: bater e empurrar os colegas, caluniava, queria impor sua visão sobre as coisas, enfrentar os colegas e professora. Ele não apresentava solidariedade, respeito ou igualdade. Seu comportamento apresentou mudanças, apesar desses elementos persistirem até o fim da pesquisa, ocorrendo de forma esporádica. Ao final da pesquisa, ele passou a defender os amigos junto com os colegas, passou a respeitar mais as diferenças de comportamentos e tratar os colegas com igualdade.
Eol	Eol foi indicado pela professora e pela mãe como um menino que tinha muitas ações violentas, chegando a enforcar um colega. Mas durante a pesquisa, suas ações sempre foram corajosas, ao denunciar ações covardes, proteger os colegas, tratar os amigos com respeito e igualdade. Menino muito tranquilo, teve apenas uma ação covarde em todo o momento da pesquisa. Mas a professora e a mãe relatam que ocorreu uma mudança significativa, pois ele chegou a enforcar um colega no banheiro, mas depois do clube de valentes, suas ações foram mais de preocupação e solidariedade com os colegas, se aproximando das novas masculinidades alternativas.
Min	Menino com muitas faltas e aprendeu pouco sobre o clube de valentes. Não apresentava ações com muito respeito aos colegas, brigava, caluniava, tomava objetos à força e gritava muito com os outros. Não apresentou mudanças, pois poucas vezes defendeu os colegas e os tratou com respeito, o que dificultou o trabalho com ele; e não apresentou grandes mudanças, pois não se interessava pelo clube de valentes e sempre teve ações covardes para com os colegas.
Khim	Menino que apresentou algumas ações covardes ao brigar com o colega, caluniar e desrespeitar os amigos. As mudanças ocorreram devido à diminuição dessas ações com os colegas, mas como era muito silencioso, não foi possível avaliar suas ações que pudessem comprovar esse comportamento. Em único momento, ele defendeu os colegas.

(Cont.) QUADRO 11 – Meninos que apresentaram mudanças

Meninos	Comentário
Turgon	Muitas faltas por problemas de saúde.
Beleg	Segundo a professora, um menino bastante violento, com muitas agressões aos colegas. Durante a pesquisa, poucas vezes teve ações covardes de desrespeito aos colegas, e uma violência com uma menina, que ele levantou a saia. Mas, por diversas vezes, teve ações corajosas ao defender os colegas (sempre era o que iniciava a barreira protetora), tratava com respeito, igualdade e preocupação com os amigos que tinham ações covardes.
Maeglin	O outro menino que tinha comportamentos tidos como feminino. Sempre foi muito quieto, apesar de sempre apontar quem havia sido covarde consigo. Em nenhum momento teve alguma ação covarde, sempre apresentando ações de respeito e boas amizades. Entretanto, ele só interagiu com as meninas e com Halmir. Nenhum menino brincava com ele.
Malach	Um menino que apresentou poucas ações covardes (brigando e desrespeitando os colegas). A grande mudança em suas ações tange a diminuição das ações covardes. Em nenhum momento teve ação corajosa.
Hador	Menino que não apresentou, em nenhum momento, ação covarde com os colegas. Sempre tratou todos com muito respeito, igualdade, solidariedade. Emprestava seus itens e quando não tinha algo, pedia aos colegas para emprestar. Cedia seu lugar aos colegas, apoiava os amigos e ajudava os colegas em sua dificuldade.
Amras	Um menino apontado pelas meninas como um bom amigo. Tratava os colegas com respeito e igualdade. Suas ações covardes foram brigas e calúnias dos colegas, com poucas ocorrências durante a pesquisa.
Halmir	Um dos meninos que sofria bullying pelo seu comportamento ser mais parecido com o das meninas. Sua mãe relata que ele ficou mais calmo depois do clube de valentes, e ao final da pesquisa, ele passou a brincar com os outros meninos da sala, apesar da sua relutância devido às agressões sofridas nos anos anteriores. Apresentava comportamentos covardes ao caluniar os colegas, gritar, tomar objetos à força, desrespeitar. Durante a pesquisa, suas ações corajosas foram aumentando de quantidade, principalmente em relação ao respeito aos colegas. A grande mudança foi começar a brincar com os colegas. OC16, 22
Glorfindel	Esse menino sempre apresentou grande número de ações corajosas ao proteger os colegas, respeitar as diferenças, agir com igualdade. Sempre se preocupou muito com os colegas em suas ações. Por duas vezes teve ações covardes: ao destruir uma brincadeira do colega e levantar a saia de uma menina (fato que não ocorreu durante a pesquisa, mas foi relatado em uma aula OC25). Era um menino admirado pelos meninos que disputavam o lugar para se sentarem à sua mesa. As meninas sempre buscavam agradá-lo, ajudando, brincando e elogiando. Desde o início dessa pesquisa, esse menino sempre representou um modelo igualitário de comportamento, sempre tratou com muito respeito todos e todas. Teve poucas ações covardes (uma bem grave que ocorreu antes dessa pesquisa), durante a pesquisa. Apesar disso, tinha uma socialização voltada para o protagonismo. Era um dos meninos mais admirados pelas meninas e meninos.
Tauron	Menino bastante faltoso e não foi possível aprofundar o trabalho do clube de valentes. Era um menino que apresentava um comportamento tranquilo. Por duas vezes defendeu os colegas e por duas vezes teve ações covardes ao empurrar e caluniar seus colegas. Mas devido às faltas, é difícil avaliar a mudança.
Sador	Outro dos meninos apontado como um dos mais violentos da sala, pela professora. Suas ações covardes eram de desrespeito aos colegas, brigas e empurrões. Durante a pesquisa, a maioria das suas ações foram de respeito aos colegas, essa foi a grande mudança, tratar os colegas com respeito e ser um bom amigo.

Fonte: Construção do autor.

Não foi apresentada uma quantificação das ações corajosas x ações covardes, visto que muitos meninos apresentaram mudanças de comportamento no período final da pesquisa, assim, a quantificação não estaria de acordo com a realidade, pois apresentaria um maior número de ações covardes do que corajosas.

Os meninos da sala, no geral, apresentaram mudanças em seu comportamento, pois ocorreram pouquíssimas agressões físicas dentre elas: empurrões, brincadeiras de luta, ameaças com chinelo, furos com lápis, socos, tapas e chutes. Os empurrões eram a grande maioria das agressões, e algumas delas foram feitas no intuito de brincar. Durante toda a pesquisa, foi possível totalizar 20 agressões dessas, desconsiderando as ações de outras salas.

A socialização e o comportamento masculino mudaram significativamente no que tange às agressividade e violência, que foram quase extintas na sala. Os conflitos que aconteciam não geravam nenhuma forma de agressão e, por vezes, eram resolvidos de forma dialógica.

Nesse aspecto, o clube de valentes conseguiu atuar com grande efeito sobre as crianças, pois atingiu vários dos agentes de socialização. Primeiro a escola - local em que ocorria a prática; a família - como destacado anteriormente; o grupo de iguais – nesse caso, as crianças que interagiam na sala de aula; com os colegas de outra turma e os amigos do bairro, esta questão não foi trabalhada.

E por fim, os meios de comunicação – nesse aspecto, o que foi abordado eram os programas que as crianças assistiam, filmes, etc, e a professora destava quais programas tinham ações mais corajosas. A discussão sobre os meios de comunicação ocorria, centralmente, durante as tertúlias, em que era possível abordar as ações dos personagens das histórias que eram lidas (em alguns casos, as crianças haviam assistido o filme da história – exemplo Rapunzel), sendo possível transferir esses exemplos para os programas que as crianças assistiam.

Portanto, pelo clube de valentes e as atividades educativas de êxito é possível dar conta de todos os agentes de socialização. Apesar disso, as mudanças no comportamento das crianças estiveram centradas na agressividade, violência e valorização da igualdade e solidariedade, como foi possível ver com as boas amizades.

Na relação entre si, os meninos mostraram mais respeito à diversidade, visto que o comportamento das duas crianças não só foram aceitos, como alguns meninos compreenderam que existe mais de uma forma de agir, como nesse trecho que alguns meninos se arriscam a dançar: “As meninas, Halmir, Maeglin e Hador ficam dançando. Os meninos acompanham sentados. Sador fica com vontade de dançar, mas não levanta e faz os movimentos sentados. O restante só olha. Turín acompanha a música” (OC10, p. 6) e, apesar de alguns meninos não participarem, os que estavam dançando não sofreram qualquer restrição por parte dos outros.

Ou seja, ao mesmo tempo que a atividade do clube de valentes promove uma socialização de respeito, igualdade e solidariedade, valorizando boas ações, como defende Gómez (2004), ela previne ações violentas não só com as mulheres, mas contra todos os grupos vulneráveis, pois está centrado em boas relações e boas amizades, além de propor uma resolução dialógica para o conflito.

Portanto, o clube de valentes causou um impacto na forma como as crianças encaram suas amizades, destacando quem ajuda, quem não é violento e quem se relaciona como bom amigo. A atividade contribui para uma ressocialização dentro de uma perspectiva de masculinidade, visto que alterou os modelos que as crianças valorizam, prevenindo, assim, ações violentas, seja contra a mulher, contra homossexuais, ou contra o racismo.

No que tange às novas masculinidades alternativas, o clube de valentes proporcionou que os meninos se apresentassem mais corajosos e autoconfiantes para se contrapor à violência, cobrindo vários pontos do conceito, além de serem mais valorizados pelas suas ações corajosas, rompendo, assim, com a dupla moral.

Contudo, exige que o trabalho seja realizado em conjunto com as famílias e com toda a escola, o que poderia potencializar as mudanças na socialização, talvez o elemento que menos se alterou.

Mas, ainda sim, apesar de haver um contexto diferente da proposta inicial e, algumas vezes, desfavorável, a mudança foi possível e gerou uma série de transformações na vida das crianças, em seu aprendizado e na família. Pensar a socialização para uma nova masculinidade alternativa é possível.

Diante de um contexto tão vulnerável como o brasileiro (CERQUEIRA, D. *et al*, 2019; WAISELFISZ, J. J. 2015;), em que prevalece um contexto violento contra as mulheres e contra as crianças na escola (NESELLO, 2014), se faz necessário apontar esses elementos para a prevenção, pois como foi visto no começo desse trabalho, o país carece de pesquisas na área. Como destacam os estudos de Prezenszky *et al.* (2018) e Bacheга *et al.* (2019), há carência de trabalhos sobre prevenção, seja na ação prática ou na formação de professores.

Diferente do quadro internacional, diversas pesquisas apresentadas nesse trabalho destacam a importância de se trabalhar a prevenção da violência (UNESCO, 2017; UNICEF, 2012, PREZENSZKY *et al.*, 2018; BACHEGA *et al.* 2019; VALLS, 2008, BOTTON, PUIGDELLÍVOL, VICENTE, 2012; BURGUÉS, A. *et al.*2015; CASTRO, M.; MARA, L. C. 2014; OLIVER, 2014; OMS, 2014; PADRÓS, 2012;

PUIGVERT, 2014; PUIGVERT, 2016; FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013; TREMBLAY; GERVAIS; PETITCLERC, 2008), apontando alguns caminhos possíveis para, efetivamente, caminhar para um mundo sem violência, promovendo valores mais igualitários.

A partir dos dados coletados e análises das dimensões transformadoras e excludentes, foi possível ver que uma transformação é possível, que há possibilidades diferentes para a socialização dos meninos em uma masculinidade igualitária e meninas que admirem esses meninos.

As crianças puderam entrar em contato com uma forma diferente de ver o mundo, uma forma em que a base das relações é o diálogo, a igualdade, solidariedade e respeito. Com isso, elas tiveram a oportunidade de aprender mais e viver melhor durante esse ano.

As meninas não sofriam com a violência e os meninos não eram violentos, e isso pode transformar a vida dessas crianças, dos familiares e dessa pesquisa. Por fim, na conclusão será retomada a questão e os objetivos, visando responder a pergunta inicial dessa tese.

CONCLUSÃO

A presente tese de doutorado é o resultado de um longo trabalho que percorreu diversos caminhos em busca de responder uma questão importante na atualidade, que defende a prevenção da violência contra as mulheres. A partir desse problema e dos estudos sobre a temática, considerando o contexto brasileiro dessa pesquisa, se chegou a seguinte questão: *qual é ao impacto da socialização preventiva em modelos igualitários, em oposição a ações violentas, baseando-nos nas práticas dialógicas do “Clube dos Valentos” e na valorização da solidariedade e da amizade?*

Essa questão tem por base a discussão de violência de gênero contra as mulheres, a discussão de gênero, a socialização dos meninos e os modelos de masculinidades, as atividades educativas de êxito e o clube de valentes.

Inicialmente, foi apresentado o contexto de violência contra as mulheres, que é comparado a uma epidemia, devido aos dados alarmantes de quantidade de pessoas que sofrem com isso, destacando que 30% das mulheres já sofreram violência por parceiro íntimo (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2013). Vale ressaltar que essa é uma pesquisa mundial, ou seja, uma grande parte das mulheres sofreu e sofre todos os dias com a violência.

O contexto brasileiro não é diferente, diversas pesquisas destacam a violência, em uma delas há um indicativo de que 13 mulheres morrem, por dia, vítimas de feminicídio (WAISELFISZ, 2015b). E diante dessa grande violência, que tem como um dos principais causadores, os homens (INSTITUTO AVON/ DATA POPULAR, 2013), o que fazer diante desse contexto? Como prevenir a violência masculina? Foi atrás de respostas para essas questões que se buscou abordar o gênero, socialização e masculinidades nessa tese.

A discussão de gênero sobre o tema, considerando as autoras trabalhadas aqui nessa tese, apesar de contribuírem para pensar o conceito em si, aumentando sua abrangência ao incluir os homossexuais, os transexuais e outros (BUTTLER, 2003), apesar de abordarem a existência de dominação masculina sobre os diferentes gêneros (RUBIN, 1993), ou mesmo elaborar o conceito de gênero como categoria de estudo (SCOTT, 1995), com exceção de Pearse e Connell (2015), Saffioti (1999), as autoras não avançam na discussão sobre violência masculina, ou abordam isso dentro da teoria de gênero.

Em contraponto, Saffioti (1999) destaca o quão os homens são valorizados e protegidos na nossa sociedade, destacando que a violência exercida por eles é legitimada e que é necessário haver a transformação urgente desse contexto. Connell e Pearse (2015) também discutem a violência masculina, mas em relação aos homossexuais, pois são uma afronta à masculinidade hegemônica.

Portanto, a discussão do conceito de gênero perpassa essa tese ao compreender como vem ocorrendo a socialização dos meninos. Segundo as pesquisas citadas na seção 1, os meninos vêm sendo submetidos para aprender a ser homem, pela família, pela escola, pelos colegas e pelos meios de comunicação (ELKIN, 1968). Uma socialização que tem características de violência, principalmente contra as mulheres (KAUFMAN, 1987), de submissão ao risco para provar sua masculinidade (BARBERO, 2017; KAUFMAN, 1987).

A necessidade de provar a todo tempo, de se mostrar como o homem verdadeiro, sendo sempre o protagonista, levou alguns autores (KIMMEL; MAHLER, 2003a; KLEIN, 2006) a destacar os malefícios dessa visão, afirmando que os tiroteios causados nos Estados Unidos estariam relacionados a esse comportamento. Ou seja, a socialização masculina, além de promover a violência contra as mulheres, coloca em risco a vida dos homens.

Os grandes problemas dessa socialização se refletem no benefício que os homens ganham ao se comportarem dessa forma, como: a admiração/valorização dessa forma de ser, além de terem mais existo em suas relações afetivo-sexuais (GÓMEZ, 2004). Os esportes, os filmes, os jornais apresentam os homens, que se enquadram nesse padrão, como atraentes e cheios de poder. São considerados, como exemplos, James Bond, que era um espião cobiçado pelas mulheres, que tinha permissão para matar e que passou a ser um espião truculento. que resolve tudo pela força, sempre se pondo em riscos desnecessários.

Ao considerar esses elementos da teoria de Gómez (2004), de que o amor é social e aprendemos de quem gostar, os autores e autora Flecha, Puigvert e Ríos (2013) realizaram uma pesquisa e chegaram a três modelos de masculinidades: modelo tradicional dominante, modelo tradicional oprimido e novas masculinidades alternativas.

O primeiro modelo - tradicional dominante - se caracteriza pelo desprezo e violência em suas relações, mas que é admirado por isso. Já o modelo tradicional oprimido se caracteriza por não ser violento e seguir a ética do comportamento, e não

ser violento, mas não tem sucesso em suas relações e não é valorizado. Ou seja, romper com esses modelos, principalmente para os homens, é sair de um status que é socialmente valorizado, mas que apesar da dificuldade, é possível a partir do outro modelo de masculinidade abordado pelos autores e autora (FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013).

As novas masculinidades alternativas (NMA) rompe com essa dualidade, ao se comportar de forma igualitária e sem violência, ao mesmo tempo que é atraente e valorizada, além de se posicionar contra qualquer tipo de violência e contra o modelo dominante tradicional. O NMA apresenta elementos fundamentais para repensar a socialização dos meninos, e contribui diretamente para a mudança da socialização.

Portanto, levando em conta essa perspectiva, é importante considerar que somos seres condicionados e não determinados (FREIRE, 2009), que existem propostas educativas que repensam a atração e a maneira de aprender outras formas de ser meninos e meninas, e de quem devemos escolher como amigos e amigas (GÓMEZ, 2004), sendo possível a ressocialização e o aprendizado de outras formas de ser que valorizem a igualdade, solidariedade e boas amizades.

Dentro desse escopo de ressocializar e valorizar um modelo igualitário de masculinidade, além de prevenir a violência, apresenta-se o clube de valentes com uma proposta dentro da sala de aula, visando esse impacto, valorizando quem protege e se posiciona contra a violência, como nas novas masculinidade alternativas.

O clube de valentes surgiu da leitura de uma obra literária de mesmo nome¹¹⁵, e seguindo o exemplo do livro, foi realizado na Espanha, com crianças de 6-8 anos e 9-10 anos, e apresentou bastante resultado com relação à diminuição da violência.

Basicamente, a proposta consiste em rejeitar qualquer tipo de ação violenta, que é indicada como uma ação covarde, pois é realizada contra alguém que não tem condições de se defender sozinho. Assim, a proposta indica que as outras pessoas tenham ações valentes e corajosas de defender o colega e isolar quem teve ações covardes, para que essa pessoa entenda que esse comportamento não é aceito, e que ela só volta para o clube dos valentes se demonstrar que mudou de atitude.

Com essa prática, as pessoas que têm ações corajosas são valorizada,s enquanto as que têm ação covarde são desvalorizadas. Com isso, a prática ensina outros valores, pois a base dessa atividade é o modelo dialógico de resolução de conflitos, que parte do

¹¹⁵ Citado na seção 3 desse trabalho.

diálogo entre todos e todas para resolver o problema, e inclui a família e comunidade nessa prática, pois a escola, de forma isolada, não consegue atuar com êxito. Dessa forma, o modelo dialógico se configura como uma AEE – atividade educativa de êxito (CREA, 2017). Portanto, o clube de valentes parte do diálogo entre todos e todas para o desenvolvimento de suas ações.

Assim, o clube de valentes age contra todos os tipos de violência, pois nenhuma é aceitável, seja contra a mulher, contra os indígenas, contra os homossexuais, contra os negros ou contra qualquer um.

Com destaque para a sua eficiência contra o *bullying*, pois este se configura como “um comportamento agressivo indesejado entre crianças em idade escolar que envolve um desequilíbrio de poder real ou percebido. O comportamento é repetido ou tem potencial para ser repetido ao longo do tempo” (UNESCO, 2017, p. 8), no clube dos valentes, quando as crianças defendem o colega que não consegue se defender e excluem o agressor, elas evitam que essa violência se repita, prevenindo esse tipo de violência. A exclusão do clube de valentes está centrada na não aceitação da violência e de que não é possível ser amigo ou se relacionar com quem te trata mal.

Além disso, se faz necessário abordar o racismo como forma de violência, considerando o contexto brasileiro. No caso, essa forma de violência também não é aceitável, pois são encaradas como ações covardes e logo são desvalorizadas. Em todos os tipos de violência, é necessário que o professor ou professora estejam preparados para identificar e discutir o tema para além do clube de valentes, pois são práticas que, de alguma forma, são aceitas e valorizadas por manter o privilégio de alguém, qual seja, os homens, os brancos, os heterossexuais, etc.

Portanto, essa atividade acaba se configurando como uma forma de prevenir a violência, principalmente por valorizar ações corajosas. No caso dos meninos, valoriza um modelo de masculinidade diferente do hegemônico, um modelo igualitário, solidário que é contra a violência e, por isso, é corajoso.

Considerando o exposto acima, esse trabalho buscou resolver a questão apresentada, e dela foi elaborado o objetivo geral: analisar, em uma turma de educação infantil que desenvolve o clube de valentes, as transformações ocorridas nos meninos quanto aos seus comportamentos, observando os que mais se aproximam da masculinidade alternativa, bem como as transformações ocorridas na compreensão das meninas sobre quem são os meninos valentes e de quem vale a pena ser amiga.

A partir desse objetivo, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender em qual modelo de masculinidade os meninos da turma estão sendo inicialmente socializados;
- b) Analisar as interações e os comportamentos que ocorrem na turma e que são socializações transformadoras, ou seja, que levam à igualdade, à amizade e à solidariedade, e aqueles excludentes, que humilham e submetem as meninas e os meninos a alguém;
- c) Analisar, em conjunto com professora e crianças, quais elementos transformadores foram possibilitados por meio do clube de valentes na socialização preventiva da violência de gênero e que promoveram a valorização de modelos de masculinidades igualitárias no contexto estudado.

Os objetivos específicos da tese serão retomados, buscando apresentar os elementos encontrados nesse trabalho. Em relação ao objetivo A, sobre o modelo de masculinidade, os meninos da sala foram socializados seguindo os padrões descritos na seção 1 deste trabalho, apresentavam comportamentos de se colocar em risco, protagonismo, agressividade e violência.

As ações violentas ocorriam principalmente na resolução dos conflitos, ou seja, direcionada a todas as pessoas, mas se for considerando a posição de desigualdade que as meninas tinham, elas acabavam sofrendo mais que os meninos, pois não respondiam com a mesma agressividade. A socialização de uma masculinidade violenta foi pretendida principalmente no começo do ano.

Após a implantação do clube de valentes, os dados apontam que a violência diminuiu drasticamente, os conflitos ainda ocorriam, entretanto, não eram mais resolvidos com agressividade, mas sim com diálogo. Inicialmente quase todos os meninos foram socializados no modelo de masculinidade dominante, e ainda mantiveram algumas características até o final da pesquisa, pois buscavam o protagonismo, disputavam e mediam as forças, além de se colocarem em risco.

No que tange ao objetivo B, as interações transformadoras que promoviam ações solidárias foram, a partir da análise dos dados, a formação da professora, a resolução de conflito e diálogo, e as boas amizades.

A formação que a professora teve durante sua graduação e pós-graduação foram fundamentais para estabelecer o diálogo e resolver os conflitos pelo modelo dialógico, e apresentarem elementos que proporcionaram às crianças outras formas de resolver seus conflitos sem utilizar a violência.

Além da sua formação, o modelo dialógico de resolução de conflitos mostrava para as crianças que havia outras formas de resolver seus problemas, indicando outras possibilidades. Esse elemento foi fundamental para compreensão de valores como igualdade e solidariedade, pois as crianças passavam a escutar os colegas e a dividir seus pertences sem que ocorresse uma briga ou discussão.

E a partir desse diálogo com a professora, quem sempre exaltava o valor das boas amizades, as crianças começaram a agir como boas amigas, e suas interações eram guiadas por isso, como quando alguém sofria uma queda na sala e todas as crianças corriam para ajudar e não riam. E quando alguém agia de forma diferente, era compreendido como uma ação covarde e era excluído do clube de valentes. As boas amizades acarretaram um grande impacto, pois se tornaram um parâmetro efetivo para compreenderem como deveriam agir.

Em contraponto a esses elementos, as interações excludentes, que humilhavam e submetiam os colegas, foram o isolamento da prática, a socialização dos meninos e o foco na rotulação e não na ação.

Em relação ao isolamento da prática, as interações com as outras salas continuavam e, em certa medida, reforçavam as ações covardes que as crianças da sala tinham, pois elas não se sentiam excluídas e suas interações não eram questionadas pelas outras crianças.

A socialização inicial dos meninos trouxe diversas dificuldades, em alguns casos perduraram até o final de pesquisa, pois os meninos continuavam a se comportar de forma protagonista e impediam que as meninas falassem, além de sempre disputarem com as outras crianças quem era o mais forte, rápido, quem se arriscava mais. Esses exemplos dificultavam a interação, pois pautavam as relações dos meninos com as meninas, e estão distantes da igualdade e solidariedade.

E por fim, as interações em que as crianças classificavam as outras como covardes sem agir como corajosas, ou só classificavam a ação como covarde, dificultava estabelecer as relações de bons amigos, visto que colocava o colega como uma pessoa covarde e não promovia a transformação.

Em relação ao objetivo específico C, não foi possível realizar a análise com a professora e as crianças, mas foi possível identificar elementos transformadores viabilizados pelo clube de valentes na socialização preventiva da violência contra as mulheres e que promoveram a valorização de modelos de masculinidades igualitárias no contexto estudado. Esses elementos transformadores foram as boas amizades

(destacados anteriormente), a participação dos familiares, a denúncia e o modelo dialógico de resolução de conflito/diálogo (também abordado anteriormente).

A participação dos familiares contribuiu muito para reforçar a socialização dos meninos, pois as mães, em sua maioria, puderam compreender a ação do clube de valentes em relação aos valores, e começaram a resolver os conflitos em casa de forma dialógica, contribuindo para a solidariedade e igualdade. Além disso, valorizavam as falas das crianças em relação às ações corajosas e ficavam felizes com seu comportamento.

A denúncia foi outro elemento que contribuiu, pois, no começo, os meninos resolviam os conflitos com brigas, mas quando a professora começou a interferir e pedir para que as crianças a procurassem para indicar o problema, as soluções começaram a passar pelo diálogo, e com isso, a violência não era mais utilizada.

Esses elementos foram promovidos pelo conjunto do clube de valentes, que possibilitaram, aos meninos que eram mais igualitários, se destacarem; e aos meninos mais agressivos, a se comportarem de forma diferente, pois poderiam ser excluídos do clube de valentes.

Portanto, o impacto da socialização preventiva em modelos igualitários foi bastante significativo, pois a violência diminuiu e as crianças compreenderam o valor das boas amizades, se comportando como bons amigos. Muitos meninos mudaram drasticamente o comportamento. Em alguns casos, foi difícil visualizar que, em algum momento de suas vidas, eles foram violentos e agressivos.

E as meninas puderam notar e valorizar a mudança desse comportamento ao apontar os meninos mais igualitários como os melhores amigos. E o impacto foi tão significativo, que eles chegaram a continuar o clube de valentes na escola seguinte, promovendo o diálogo e as boas amizades como parâmetros para a resolução do conflito.

Portanto, o clube de valentes apresentou bons resultados em relação à promoção de masculinidades mais igualitárias e boas amizades, e mudou a percepção das meninas em relação a quem são os meninos bons para ser amiga.

Apesar disso, a pesquisa apresentou algumas limitações, em relação à metodologia comunicativa. Existe a necessidade de se ter um comitê assessor, como foi explicado na seção 4, entretanto, a prefeitura demorou a autorizar a realização dessa pesquisa, não restando tempo hábil para organizar esse comitê.

Devido a esse mesmo fator, a coleta de dados começou além do previsto, então as transformações ocorridas na socialização se referem aos relatos da professora, que pode estabelecer essa comparação. Também não foi possível a realização de uma comparação com os dados do clube de valentes que são realizados na Espanha, dessa forma, essa pesquisa acabou por se limitar a única sala que realiza a atividade no Brasil.

Por fim, esse trabalho apresenta muitas questões em torno de sua proposição: como o clube de valentes pode impactar em crianças mais velhas e como deve ser a proposição da atividade com elas? Qual a diferença do impacto da masculinidade em uma escola comunidade de aprendizagem? Quais as diferenças e semelhanças nos elementos de socialização encontrados no Brasil e em outros lugares? Essas questões, assim como outras, ficam em aberto para novas pesquisas sobre a temática.

A presente tese defendida apresenta elementos que contribuem com a educação e com a ação das professoras e professores em seu dia-a-dia na resolução de conflitos, na prevenção da violência, principalmente da violência contra as mulheres, e também apresenta uma possibilidade de transformação nas crianças – nos meninos, de sua masculinidade, para um modelo mais igualitário, dialógico, podendo promover uma transformação importante na sociedade, na esperança de que, em algum momento da história que está por vir, essa tese possa se tornar redundante e útil aos olhos da presente e futuras gerações.

REFERENCIAS

ABRAMOVAY, M. et al. **Diagnóstico Participativo das Violências nas Escolas: Falam os Jovens, como parte do Programade Prevenção à Violência nas Escolas.** [s.l: s.n.].

ALONSO, M. J.; MARIÑO, R.; RUÉ, L. El espejismo del ascenso en la socialización de la violencia de género. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 26, n. 1, p. 75–88, 2012.

ALVES, S. L.; DINIZ, N. M. F. Eu digo não, ela diz sim: a violência conjugal no discurso masculino. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 58, n. 4, p. 387–392, 2005.

ANISTIA INTERNACIONAL. **Anistia Internacional - Informe 2016/17: O Estado dos Direitos Humanos no Mundo.** Rio de Janeiro: [s.n.]. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36151>>.

AVON, I.; POPULAR, D. Violência contra mulher: o jovem está ligado ? p. 28, 2014.

BACHEGA, D. et al. Prevenção de violência contra mulher na formação docente: Análise de uma experiência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 278–292, 2019.

BARBERO, M. DE S. Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar*. **Cadernos Pagu**, n. 50, 2017.

BARKER, E. D. et al. Predictive validity and early predictors of peer-victimization trajectories in preschool. **Archives of general psychiatry**, v. 65, n. 10, p. 1185–1192, 2008.

BARKER, G. Sexualidad , Salud y Sociedad Male violence or patriarchal violence ? Global Trends in Men and Violence. p. 316–330, 2016.

BEAUVOIR, S. DE. **O segundo sexo.** 2º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOERINGER, S. B. Associations of Rape-supportive attitudes with fraternal and athletic participation. **Sage publications**, v. 5, p. 81–90, 1999.

BOTTON, L. DE; PUIGDELLÍVOL, I.; DE VICENTE, I. Evidencias científicas para la formación inicial del profesorado en prevención y detección precoz de la violencia de género. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 73, n. 26,1, p. 41–55, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** [s.l: s.n.].

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** 12. ed. Brasília: Edições Câmara, 2014b.

BRUSCHINI, M. C. A.; RICOLDI, A. M. Revendo estereótipos: o papel dos homens no trabalho doméstico. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 1, p. 259–287, 2012.

BURGUÉS, A. et al. **IDEALOVE&NAM. Socialización preventiva de la violencia de género** MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. Madrid:

[s.n.]. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=581303&orden=1&info=open_link_libro%5Cnhttps://dialnet.unirioja.es/servlet/extlib?codigo=581303>.

BUTLER, J. **Problemas de Genero: Feminismo e subversão da identidade**, 2003.

CAMODECA, M. et al. Links between Social Information Processing in Middle Childhood and Involvement in Bullying. **Aggressive Behavior**, v. 29, n. 2, p. 116–127, 2003.

CASABONA, N. M.; TELLADO, I. Violencia de Género y Resolución Comunitaria de Conflictos en los Centros Educativos. **Multidisciplinary Journal of Gender Studies**, v. 1, n. 3, p. 300–319, 2012.

CASTRO, M.; MARA, L. C. The Social Nature of Attractiveness: How to Shift Attraction from the Dominant Traditional to Alternative Masculinities. **International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences**, v. 3, n. 2, p. 182–206, 2014.

CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da violência 2019**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2019.

CONNELL, R. Masculinity research and global change. **Masculinities & Social Change**, v. 1, n. 1, p. 4–18, 2012.

CONNELL, R.; MESSERSCHMIDT, J. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 241–282, 2013.

CONSTANTINO, F. DE L. Diálogos E Tensões: O Olhar De Professoras Negras E Brancas Sobre a Constituição Da Identidade Negra No Contexto Escolar. p. 1–341, 2014.

CREA. Modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos. p. 0–17, 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa- método qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Luciana de oliveira da rocha. 2 Ed. Porto Alegre-artmed, 2007.

ELKIN, F. **A criança e a sociedade: o processo de socialização**. Rio de janeiro: Edições Bloch, 1968.

NOIS. **#Meninapodetudo**: como o machismo e a violência contra a mulher afetam a vida das jovens das classes C, D e E?. Disponível em: <https://drive.google.com/folderview?id=0B9I95kpb1spwfm00YXdXa20yb1ZHa2d0Qm9aNXpjRkwzN0RyVEJqTmNRQVFTdDB5dkF3Mms&usp=sharing>. Acessado em 15 de setembro de 2015.

FERNANDES, L. A. Relatórios De Pesquisa Nas Ciências Sociais : 2 Considerações Gerais Sobre Pesquisa. **Online**, p. 1–23, 2003.

FLECHA, A. et al. Socialización preventiva en las comunidades de aprendizaje. **Preventive socialization in Learning Communities**, v. 67, p. 89–100, 2010a.

- FLECHA, A. et al. Socialización preventiva en las comunidades de aprendizaje. **Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado**, v. 24, n. 1, p. 89–100, 2010b.
- FLECHA, A.; PUIGVERT, L.; REDONDO, G. Socialización Preventiva de la Violencia de Género. **Feminismo/s, revista del Centro de Estudios sobre la Mujer de la Universidad de Alicante**, v. 6, p. 107–120, 2005.
- FLECHA, R. GÓMEZ, J. PUIGVERT, L. **Teoría sociológica contemporánea**. Barcelona: Paidós, 2001.
- FLECHA, R.; PUIGVERT, L.; RÍOS, O. The New Alternative Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. **International and Multidisciplinary Journal of Social Science**, v. 2, n. 1, p. 88–113, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 39ª edição. São Paulo: Paz & Terra, 2009.
- GADD, D. Domestic abuse prevention after Raoul Moat. **Critical Social Policy**, v. 32, n. 4, p. 495, 2012.
- GOMEZ, J. **El amor en la sociedad del riesgo: una tentativa educativa**. Barcelona: El roure. 2004
- GOMES, V. L. DE O. A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 15, n. 1, p. 35–42, 2006.
- GOMEZ, A.; PUIGVERT, L.; FLECHA, R. Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. **Qualitative Inquiry**, v. 17, n. 3, p. 235–245, 2011.
- GÓMEZ, A.; RACIONERO, S.; SORDÉ, T. Ten Years of Critical Communicative Methodology Dialogic Research in Dialogic Societies The Dialogic Turn of Societies and Sciences. v. 3, n. 1, p. 17–44, 2010.
- GÓMEZ GONZÁLEZ, A.; SILES, G.; TEJEDOR, M. Contribuyendo a la Transformación Social a través de la Metodología Comunicativa de Investigación. **Qualitative Research in Education**, v. 1, n. 1, p. 36–57, 2012.
- HOOKS, B. El Feminismo Es Para Todo El Mundo. **Traficantes de sueños**, p. 19, 2013.
- INCLUD-ED. RELATÓRIO INCLUD-ED FINAL Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação. 2012.
- INSTITUTO AVON/ DATA POPULAR. A Percepção dos homens sobre a violência domestica contra a mulher. 2013.
- INSTITUTO AVON/ DATA POPULAR. **Violência contra a mulher no ambiente universitário**, 2015.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. O Que Dizem As Estatísticas. 2018.

JOLY, M. C. R. A.; DIAS, A. S.; MARINI, J. A. D. S. Avaliação da agressividade na família e escola de ensino fundamental. **Psico-USF (Impresso)**, v. 14, n. 1, p. 83–93, 2009.

KAUFMAN, M. The Construction of Masculinity and the Triad of Men's Violence. **Beyond Patriarchy: Essays by Men on Pleasure, Power and Changes**, p. 1, 1987.

KIMMEL, M. S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes Antropológicos**, v. 4, n. 9, p. 103–117, 1998.

KIMMEL, M. S.; MAHLER, M. Adolescent Masculinity, Homophobia, and Violence: Random School Shootings, 1982-2001. **American Behavioral Scientist**, v. 46, n. 10, p. 1982–2001, 2003a.

KIMMEL, M. S.; MAHLER, M. Adolescent Masculinity, Homophobia, and Violence. **American Behavioral Scientist**, v. 46, n. 10, p. 1982–2001, 2003b.

KLEIN, J. An invisible problem: Everyday violence against girls in schools. **Theoretical Criminology**, v. 10, n. 2, p. 147–177, 2006.

LIMA, D. C.; BÜCHELE, F.; CLÍMACO, D. DE A. Homens, gênero e violência contra a mulher. **Saude e Sociedade**, v. 17, n. 2, p. 69–81, 2008.

LUNA, N. A criminalização da “ideologia de gênero”: uma análise do debate sobre diversidade sexual na Câmara dos Deputados em 2015. **Cadernos Pagu**, n. 50, p. 46p., 2017.

MESSNER, M. A. Bad Men, Good Men, Bystanders. **Gender & Society**, v. 30, n. 1, p. 57–66, 2016.

NEW, C. Oppressed and oppressors? The systematic mistreatment of men. **Sociology**, v. 35, n. 35775, p. 729–748, 2001.

OLIVER, E. Zero Violence Since Early Childhood: The Dialogic Recreation of Knowledge. **Qualitative Inquiry**, v. 20, n. 7, p. 902–908, 2014.

OLWEUS, D. School Bullying: Development and Some Important Challenges. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 9, n. 1, p. 751–780, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Relatório mundial sobre a prevenção da violência. 2014.

ORUE, I. et al. Monkey see, monkey do, monkey hurt: Longitudinal effects of exposure to violence on children's aggressive behavior. **Social Psychological and Personality Science**, v. 2, n. 4, p. 432–437, 2011.

PADRÓS, M. Attractiveness Male Models in Adolescence. **Masculinities & Social Change**, v. 1, n. 2, p. 165–183, 2012.

PADRÓS, M. Qualitative Inquiry A Transformative Approach to Prevent Peer Violence in Schools: Contributions From Communicative Research Methods. **Qualitative Inquiry**, v. 20, n. 7, p. 916–922, 2014.

PADRÓS, M.; AUBERT, A.; MELGAR, P. A. Modelos de atracción de los y las adolescentes. **Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social**, v. 1723, p. 73–82, 2010.

PASINATO, W. Violência Contra a Mulher No Brasil: acesso à informação e políticas públicas. **article 19**, 2015.

PEÑA, J. C. Masculinidades: El juego de género de los hombres en el que participan las mujeres. **MSC - Masculinities & Social Change**, v. 1, n. 1, p. 81–83, 2012.

PREZENSZKY, B. C. et al. School Actions to Prevent Gender-Based Violence: A (Quasi-)Systematic Review of the Brazilian and the International Scientific Literature. **Frontiers in Education**, v. 3, n. November, p. 1–16, 2018.

PUIGVERT, L. Preventive Socialization of Gender Violence: Moving Forward Using the Communicative Methodology of Research . **Qualitative Inquiry** , v. 20, n. 7, p. 839–843, 2014.

PUIGVERT, L. Female University Students Respond to Gender Violence through Dialogic Feminist Gatherings. **International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences**, v. 5, n. 2, p. 183, 2016.

RIBEIRO, C. R.; SIQUEIRA, V. H. F. DE. O novo homem na mídia: ressignificações por homens docentes. **Revista Estudos Feministas**, v. 15, n. 1, p. 217–241, 2007.

RÍOS, O. **Socialització De Gènere: La Construcció De La Masculinitat a L'Escola**. [s.l.] UNIVERSITAT DE BARCELONA DEPARTAMENT, 2009.

RÍOS, O.; CHRISTOU, M. Más allá del lenguaje sexista: Actos comunicativos en las relaciones afectivo-sexuales de los y las adolescentes. **Revista signos**, v. 43, p. 311–326, 2010.

RUBIN, G. O tráfico das mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo. In: Recife: SOS Corpo, 1993. p. 32.

SAFFIOTI, H. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. **São Paulo em Perspectiva**, v. 13, n. 4, p. 82–91, 1999.

SAFFIOTI, H. I. B. Violência de gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade. **Lutas Sociais**, n. 2, p. 59–79, 1997.

SANCHO LONGAS, E. El club de valientes. **Cuadernos de Pedagogía**, v. 468, p. 1–6, 2016.

SANCHO LONGAS, E.; PULIDO RODRÍGUEZ, C.; RODRÍGUEZ, C. P. El club de valientes de la comunidad de aprendizaje CPI Sansomendi PI. **Padres y Maestros. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales**, v. 0, n. 367, p. 38, 2016.

SANTOS, W. T. M. Modelos de masculinidade na percepção de jovens homens de baixa renda. **Barbarói**, v. 27, p. 130–157, 2007.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**,

v. 20, n. 2, p. 71–99, 1995.

SEEDAT, M. et al. **Violence and injuries in South Africa: prioritising an agenda for prevention** *The Lancet*, 2009.

SILVA, I. DE O. E; LUZ, I. R. DA. Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu**, v. 34, n. 34, p. 17–39, 2010.

TIC KIDS ONLINE BRASIL. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil [livro eletrônico] : TIC Kids Online Brasil 2016**. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2017.

TREMBLAY, R. E.; GERVAIS, J.; PETITCLERC, A. **Prevenir a violência pelo aprendizado na primeira infância**. Montreal, Quebec: [s.n.].

UNESCO, U. N. E. S. AND C. O. **School Violence and Bullying: Global Status Report**. Paris, France: [s.n.].

UNICEF. **Tackling Violence in Schools: A global perspective Bridging the gap between standards and practice**. p. 57, 2012.

VALLS, R. Violencia de género en las universidades españolas. **Ministerio de igualdad**, 2008.

VALLS, R. et al. Prevención de la violencia de género en las universidades: valoración de la comunidad universitaria sobre las medidas de atención y prevención Gender violence prevention at the universities : assessment of the university community about attention to prev. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 64, n. 23,1, p. 41–57, 2009.

VALLS, R.; PUIGVERT, L.; DUQUE, E. Gender violence among teenagers: Socialization and prevention. **Violence Against Women**, v. 14, n. 7, p. 759–785, 2008.

VILLAREJO-CARBALLIDO, B. et al. Dialogic model of prevention and resolution of conflicts: Evidence of the success of cyberbullying prevention in a primary school in catalonia. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 16, n. 6, 2019.

WAISELFISZ, J. J. Mapa da violência. **Fonte: Mapa da Violência: <http://www.mapadaviolencia.org.br>**, p. 112, 2015a.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2015 - Homicídio de mulheres no Brasil**. Brasília, DF: Flacso, 2015b. v. 1

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 460–482, 2001.

WHITAKER, Dulce. **Mulher & Homem: o mito da desigualdade**. 7. ed. Sao Paulo: Moderna, 1989. 96 p.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global and regional estimates of violence against women:** prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence. p. 57, 2013.

ANEXOS

ANEXO A – Exemplo de diário da observação comunicativa

Observação comunicativa

N^o: 13

Data: 19/10/2018

Local: Escola Municipal de educação básica

Professora: Yavanna

Relator: Ernesto.

Chegada:

O dia está nublado e menos calor. Ibun vem na escola depois de 4 dias sem vir.

Lembramos as crianças quem são as crianças que estão no armário e que tiveram atitudes covardes: Ibun, Min e Khim. Depois a professora distribui blocos de montar para as crianças.

Café

Antes de ir para o café, algumas crianças permanecem na sala brincando. Turgon fala que a professora deixou ficar na sala quem não toma leite. Depois que confirmei com a professora, ela disse que era para todos irem para o café.

Glorfindel falou que Ibun estava jogando os brinquedos no chão. Em sua mesa, ninguém parece interagir com ele. Durante o café, Turín e Beleg ficam correndo enquanto o restante toma leite.

C.O. Os meninos sempre estão correndo e pulando no café, poucas vezes as meninas ficaram de pé.

Blocos

Halmir ficou sentando sozinho durante a montagem de blocos. Khim também está brincando sozinho na mesa. Turín mostra todos os brinquedos que faz para Eol que faz alguns comentários.

Beleg chama Turín para adivinhar o que havia montado, o menino responde de forma desleixada que é um trem. Beleg começa a fazer barulho com o brinquedo e a andar com ele. Em sua mesa estão três meninas, mas parece que ele não interage com elas.

Na mesa de Hador, Glorfindel e Sador, os meninos fazem um trem em conjunto, com exceção de Ibun. Na mesa de Turín, ele começa a jogar as peças na mesa e Melian pede para ele parar.

As crianças guardam os blocos com bastante bagunça.

Rotina

A professora pede silêncio para começar a fazer a rotina. Escreve o nome do ajudante – Eol. Rotina: 1 – entrada; 2 – café; 3 – blocos; 4 – atividade; 5 – parque; 6 – jantar; 7 – história; 8 – atividade; 9 – brincar; 10 – saída.

No momento que a professora falou atividade algumas crianças comemoraram, mas quando foi o parque e o brincar elas ficaram mais felizes. Na contagem das crianças, Hador levanta na cadeira e fala para a professora o resultado. Na contagem das meninas mais pessoas ficam de pé: Glorfindel e Sador. Na soma, as crianças contam todas as crianças e muitas começam a gritar o valor, mas parece estar errado, então a professora contou novamente.

Atividade

A professora explica a atividade do dia, escrever o nome dos desenhos da folha. Ela copia o nome no quadro e pede para as crianças copiarem. Tauron está numa mesa que conversa bastante, então a professora fica parada ao lado até as crianças terminarem. Tauron fica conversando e demora para responder.

Em outra mesa, Ibun não copiou o nome, e a professora apagou e ele não havia terminado. Mas Sador e Glorfindel ajudaram o menino. Tauron, que normalmente é mais devagar, consegue terminar a tempo. Min fica gritando o nome da letra. Ibun não havia feito o peixe, pois estava conversando e não prestou atenção.

C.O. Ibun não tem vindo muito para a escola.

Na escrita do telefone a professora passa de mesa em mesa perguntando sobre as letras. A professora chama atenção de Ibun que não escreveu a tempo, pois se distrai. A Nanya caiu da cadeira e Halmir perguntou se ela havia se machucado. Em outros tempos, ele teria rido da menina.

Ajudo a professora passando nas carteiras para ver se as crianças mais atrasadas estão conseguindo fazer. Tauron consegue terminar a escrita das palavras, pois estava próximo a ele. Beleg me mostrou o desenho que pintou, assim como Nienor. Turín pergunta pelo lápis dourado e pega o estojo de forma violenta e Eol tenta ajuda-lo a procurar o lápis.

Parque

Os meninos vão direto brincar com o balanço do Jacaré. Chamei Ibun para avisar que não era para jogar coisas no tanque de areia, Hador disse que avisou ao menino. Em outro momento do parque, enquanto várias crianças estavam brincando na casinha, Haleth gritou que Ibun era covarde, talvez na intenção de que as crianças não brinquem com ele.

Hador fica brincando de se equilibrar na mureta do tanque de areia.

No balanço do jacaré, Glorfindel estava brincando com Khim e Min, então pedi para Hador avisá-lo para não brincar, porque os dois não eram bons amigos. Então os meninos saíram e Min ficou sentado sozinho no balanço.

Turgon e Ibun jogaram água no escorregador da casinha, então a professora deixou os dois de castigo. Turín veio reclamar que Min estava cutucando ele no pé, e avisamos que não era para ele brincar com o menino, pois ele havia sido covarde. Depois ele veio perguntar se Tauron era covarde, pois o menino estava com Min, então Turín avisou para os outros colegas não brincarem com Min. Depois Turín contou que Glorfindel estava jogando bola com Min.

Neste momento um menino de outra sala agrediu Min, o menino disse que ele o havia empurrado. No fim, Min saiu da brincadeira e ficou em um canto olhando.

Hador veio reclamar de Halmir que não parou de balançar quando ele pediu, mas na verdade, foi Eol que não parou, pois não escutou o pedido do menino. Então a professora chamou atenção do menino, pois antes de acusar o colega é bom ter certeza do que aconteceu.

Enquanto estava no parque, Ibun brincou com Khim de luta, Turgon também brincou com o menino. Depois chamamos eles e falamos para não brincarem com Ibun. Khim entendeu que podia, pois também era covarde.

Min estava sozinho, então veio para o brinquedo de plástico, Eol chamou as crianças para não brincarem com ele. O menino ficou pelos cantos e não brincou com ninguém. Pareceu bem entristecido.

Beleg veio contar que defendeu Haleth de Min. O menino estava segurando a menina pela blusa.

C.O. Em relação ao parque, em vários momentos reforçamos com quem não era para brincar, e só então as crianças respeitavam e agiam conforme o clube dos valentes. Talvez seja necessária essa intervenção com os pequenos. A professora também comentou que só no momento das brincadeiras é importante o isolamento, pois na sala de aula as crianças precisam aprender a se ajudar.

Janta

A janta, sentei na mesa com as crianças, próximo a Beleg e Turín. Beleg reforça que foi corajoso, e como Haleth estava perto, ela confirma a história de que ele a defendeu de Min. Turín disse que foi corajoso e confirmo que foi, mas revendo minhas anotações, notei que ele só foi um bom amigo e comento com Beleg. O menino está preocupado com a ida até a pista de skate do bairro. Os dois combinaram de ir no sábado.

Falei que Turín não está no armário, mas na parede, então ele é um bom amigo. Beleg parece ficar tranquilo com a resposta.

Depois, Beleg mostra a tatuagem que Turín fez na perna com caneta, aproveitei para perguntar porque ele fez a tatuagem, mas o menino não respondeu. Disse que não ia falar mal, ou criticar, então ele disse que fez porque a mãe deixou e ele gosta. Perguntei se alguém tinha tatuagem na casa dele, ele respondeu que o irmão tem tatuagem.

Atividade

A professora retoma a atividade que estava antes do parque. Min continua a gritar as letras. A professora briga com Tauron que está atrasado com a atividade. Fiquei ao lado de Tauron ajudando o menino terminar a atividade.

Depois que todos terminaram, a professora deixou as crianças desenharem livre. Dos desenhos dos meninos, encontrei diversas pistas de carrinho, sendo duas iam até o shopping e ao mercado. Teve um desenho de caminhão. Um desenhou uma casa, outro a escola. Halmir e Maeglin desenharam meninas. Tauron desenhou um monstro e um apontador, acho que copiou de Indis.

História

A professora irá continuar a leitura do livro “Menino brinca de boneca?”. No livro tem uma cena de um menino defendendo o outro. Turín comentou que ele é magro. A professora disse que isso deixa ele mais corajoso, pois o outro é maior que ele. Teve um outro momento da bola, em que um menino pequeno pede a bola para outro que é grande. Então ele foi corajoso também.

Depois a professora perguntou o que diferencia o corpo do menino e da menina. As crianças falam do cabelo, ou roupa. Mas Haleth fica com vergonha de falar. Depois a professora fala que é o pintinho e a perereca. Ela citou outros nomes.

As crianças estão agitadas, principalmente os meninos. Turín e Beleg ficam de pé e se abraçam. Eol planta bananeira na parede, depois Min e Khim imitam o menino.

A professora continuou lendo o livro, em outro trecho, sobre homem chorar, ela pergunta para as crianças se homem chora? Glorfindel é o único que responde que sim com a cabeça. A professora questiona, depois ele disse que é “pra ser homem”. Depois as crianças começaram a relatar momentos em que homens choravam, como quando o cachorro morreu, ou o avô. Então a professora fala que homem sente as coisas, e que pode chorar sim. Assim, como ter medo de coisas. Tauron fala que não pode ter medo, porque tem que ser corajoso. A professora comenta que ter medo é normal, perguntou para mim se eu tinha medo, e disse que sim.

Depois a professora liberou as crianças para brincar, e que depois ela continuaria a leitura do livro.

Brinquedo

Nos brinquedos, os meninos brincam de pegar e de subir no muro. Turín veio contar que ajudou Indis a não cair.

C.O. Ele tenta falar sempre algo relacionado a ser corajoso, pois quer voltar para o quadro.

As meninas brincam com os brinquedos. Maeglin e Halmir também ficam brincando com as bonecas. Tauron e Min também brincam com as meninas. Turgon pega uma boneca para brincar.

No decorrer da brincadeira, as crianças vão guardar os brinquedos e rola uma pequena disputa de quem guarda mais rápido, os meninos e as meninas. Mas não consegui interferir, pois estava ajudando Hador a achar o chinelo.

Conversa final

Começamos falando sobre dois acontecimentos do dia, um foi que Haleth falou que Ibun era covarde, pois Eol estava brincando com ele. Então ela estava avisando o colega para não brincar com ele. Depois ela confirmou que Melian e Beleg defenderam ela de Min que não deixou a menina lavar a mão.

Turín disse que achava que deveria ir para o quadro, falei para ele que achava que ele permaneceria na parede do bom amigo, pois relatei os momentos que ele foi um bom amigo e não corajoso. Ele achava que deveria estar no quadro. Então a professora interferiu dizendo que quem foi corajoso era quem havia defendido o amigo, como no caso do Beleg que o menino o chamou de “gordo” e ninguém defendeu ele.

Eol falou que não sabia do Ibun. Haleth e Melian falaram de um menino que jogou areia nos olhos dela, falei que quando isso acontecer, elas têm que chamar os colegas da sala para defender ela.

Depois falamos de quem estava no armário. Min continuaria por suas ações, e ele brigou com um menino de outra sala. Khim continuou brincando com Ibun mesmo ele sendo covarde. Ibun não fez nada, mas as crianças acharam que ele deveria permanecer, pois jogou água no escorregador. A professora disse que ele ficou de castigo e que isso não tem relação com o clube dos valentes. Então o menino saiu do armário depois de uma semana.

ANEXO B – PARECER COMITÊ DE ÉTICA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A socialização dos meninos no "Clube dos Valentes": um estudo sobre a prevenção da violência de gênero a partir dos modelos de masculinidade.

Pesquisador: ERNESTO FERREIRA
GALLI

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 89504418.2.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA CIENCIA, TECNOLOGIA E INOVACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.877.617

Apresentação do Projeto:

Estudo explorará "masculinidades e socialização de meninos para modelos mais igualitários", sob o horizonte do 'Clube dos Valentes' (pessoas que se posicionam ativamente contra violências). Propõe o desenvolvimento junto a uma turma de um cenário da educação infantil. Elencou como metodologia a Metodologia Comunicativa-Crítica (MCC), que se sustenta no diálogo igualitário. Nesta direção selecionou três técnicas: relato comunicativo, grupo de discussão comunicativo e observação comunicativa. O relato comunicativo está prospectado: (1) às crianças

e seus familiares, com vistas a compreender o modelo de masculinidade no qual são socializados e (2) à professora, para compreender práticas voltadas à prevenção da violência de gênero. A observação comunicativa estará direcionada ao cotidiano das crianças que participam da socialização preventiva da violência de gênero realizada pela professora na sala de aula. E, "antes e depois da observação" prospecta a realização de uma conversa com os (as) participantes em forma de grupo de discussão comunicativa para escutar os meninos e meninas sobre os elementos transformadores e excludentes do "Clube dos valentes", e para compreender se ocorreu transformação no modelo de masculinidade das crianças". Ainda prevê um grupo focal comunicativo com familiares e outro com crianças, com a finalidade de debate do tema. Como posto no método, a análise 'inicial dos dados' será debatida junto a "professora, familiares e crianças, para consensuar ou não os entendimentos.

Objetivo da Pesquisa:

"O objetivo geral do estudo é analisar as transformações ocorridas nos meninos de uma turma de educação infantil, que desenvolve o clube dos valentes, quanto a comportamentos que mais se aproximam da masculinidade alternativa e as transformações ocorridas na descrição das meninas da turma sobre quem são os meninos valentes e de quem vale a pena ser amiga." Como objetivos específicos: "Compreender em qual modelo de masculinidade os meninos da turma estão sendo inicialmente socializados; b) Analisar os comportamentos e interações transformadoras que levam à igualdade, à amizade e à solidariedade, e aquelas excludentes que humilham e submetem as meninas e os meninos; c) Identificar e consensuar quais elementos transformadores estão presentes na socialização preventiva da violência de gênero do "Clube dos Valentes" que promovem a valorização de modelos de masculinidades igualitárias no contexto estudado, com professora, crianças e familiares."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Opta por direcionar um TCLE para cada grupo de participante (familiar, criança, professora), mas de forma global, traz como riscos: cansaço em função das situações de grupo de discussão comunicativo, relatos comunicativos individuais, das situações de observação e da gravação do áudio, ou exposição pessoal de algum tema. Garante anonimato e sigilo e, a suspensão dos procedimentos de coleta de dados empíricos diante manifestação do participante. Colocam-se à disposição para acolher os participantes em termos de orientação, esclarecimento de dúvidas ou conflitos gerados pelas perguntas e reflexões. Assume que manterá a ética na observação e interação com os participantes.

Os benefícios relacionados com a sua participação são: espaço para expor preocupações quanto à escolaridade das crianças; espaço para expressar necessidades de ensino e de aprendizagem, considerando as questões relacionadas a violência, briga e relações de amizade e poder colaborar para pensar e elaborar práticas docentes que favoreça o respeito às diferenças, a melhoria do convívio entre todos/as e as melhorias no processo de ensino e de aprendizagem para todas as crianças dentro do contexto escolar, e da diminuição a violência entre as crianças.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo será desenvolvida em uma única unidade escolar de um município do interior paulista, prospectando como participantes 24 familiares, 1 professora e 25 crianças.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Termo de assentimento, pendente no parecer anterior, foi apresentado e está na forma escrita, fato que determina a criança saber ler ou alguém ler para ela. Dessa forma, o pesquisador deve assumir e compromissar-se com este ato.

Os demais termos estão em conformidade.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Posto o dever e compromisso do pesquisador ler o TALE para a criança, com a abertura para a mesma expor dúvidas e de ter as mesmas esclarecidas, recomendo a aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Posto o dever e compromisso do pesquisador ler o TALE para a criança, com a abertura para a mesma expor dúvidas e de ter as mesmas esclarecidas, recomendo a aprovação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1120503.pdf	31/07/2018 19:22:50		Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2786258.pdf	31/07/2018 19:22:30	ERNESTO FERREIRA GALLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_criancas.pdf	31/07/2018 19:20:47	ERNESTO FERREIRA GALLI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_doutorado.pdf	03/07/2018 12:18:53	ERNESTO FERREIRA GALLI	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	03/07/2018 12:18:04	ERNESTO FERREIRA GALLI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Cartaescola.jpg	03/07/2018 12:17:17	ERNESTO FERREIRA GALLI	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2697221.pdf	03/07/2018 12:16:01	ERNESTO FERREIRA GALLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais.pdf	03/07/2018 12:12:58	ERNESTO FERREIRA GALLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_professora.pdf	03/07/2018 12:12:42	ERNESTO FERREIRA GALLI	Aceito

Ausência				
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_estudantes.pdf	03/07/2018 12:11:19	ERNESTO FERREIRA GALLI	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	03/05/2018 11:42:18	ERNESTO FERREIRA GALLI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 05 de Setembro de 2018

**Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador)**

ANEXO C – Termo de consentimento livre esclarecido (pais)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa “**A socialização dos meninos no “Clube dos Valentes”**: um estudo sobre a prevenção da violência de gênero a partir dos modelos de masculinidade”, desenvolvida pelo doutorando Ernesto Ferreira Galli, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, docente do referido programa e instituição. Tal projeto foi autorizado pela Secretaria Municipal de Educação de São Carlos e pela equipe gestora da CEMEI “José de Campos Pereira”. A pesquisa tem financiamento do CAPES.
2. Você foi selecionada por ser familiar e/ou responsável legal de alguma criança do ensino infantil que pertence a turma que realiza o “Clube dos Valentes”, demonstrar interesse na temática abordada nesta pesquisa no momento que esta foi apresentada. Sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de participar da pesquisa.
4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição escolar.
5. A pesquisa pretende construir um conhecimento em conjunto como as pessoas participantes que favoreça a diminuição da violência entre as crianças, principalmente contra as meninas e a melhora do convívio entre meninos e meninas. Pretende valorizar as amizades e os modelos de comportamentos mais solidários. A pesquisa envolverá grupos de discussão comunicativos, ou seja, reunião entre as pessoas participantes para discutir temas de melhor convívio entre meninos e meninas e como valorizar comportamentos não violentos. Também utilizará observação comunicativa em sala de aula; que significa a participação do pesquisador em atividades cotidianas da sala de aula, quando observará a interação entre as crianças e dialogando com elas sobre quais os comportamentos são melhores para a boa convivência e quais atrapalham a boa convivência. Durante as observações, o pesquisador anotará o observado em diário de campo e fará gravações de áudio das situações de aula, para ajudar na documentação do observado. Ao final de cada observação, o pesquisador lerá o observado para professora

e crianças e discutirá com eles e elas se captou bem o observado e se as interpretações representam o vivido.

A pesquisa tem como objetivos:

- a) Compreender como os meninos estão sendo educados no seu dia-a-dia para serem meninos;
- b) Analisar os comportamentos do convívio dos meninos e meninas que levam à melhor convivência, à amizade e à solidariedade, e os comportamentos que humilham e agredem as meninas e os meninos;
- c) Identificar em conjunto com a professora, crianças e familiares, quais elementos que ajudam a pensar em comportamentos e convívios que são preventivos em relação à violência e os que promovem a valorização de modelos de meninos mais igualitários no contexto estudado. Nesta pesquisa, entende-se como meninos valentes aqueles que protegem seus amigos e não aceitam que outras pessoas agriam meninas ou meninos, nem com xingamentos, nem com violência física, nem com comportamentos que humilham os outros.

6. Sua participação nesta pesquisa consistirá em discutir questões/temas nos grupos de discussão comunicativo.

7. A pesquisa apresenta riscos mínimos para os participantes, visto que não será exposto a nenhum tipo de procedimento clínico que venha a interferir em sua integridade fisiológica, psicológica ou social. Os riscos relacionados com sua participação são: cansaço em função das situações de grupo de discussão comunicativo, relatos comunicativos individuais, das situações de observação e da gravação do áudio, ou exposição pessoal de algum tema, que será controlado pelos procedimentos metodológicos da pesquisa e, caso haja necessidade, poderá ocorrer a suspensão das observações, também poderão ocorrer das crianças levantar em casa reflexões sobre o tema que antes não faziam. O pesquisador e sua orientadora estarão à disposição para orientar os familiares em caso de dúvidas ou conflitos gerados pelas perguntas e reflexões das crianças. O pesquisador utilizará procedimentos éticos para observar e interagir com os participantes, sejam as crianças ou adultos, para preservar o bem estar dos participantes.

8. Os benefícios relacionados com a sua participação são: espaço para expor as preocupações quanto à escolaridade das crianças; espaço para expressar suas

necessidades de ensino e de aprendizagem, considerando as questões relacionadas a violência, briga e relações de amizade; colaborar para pensar e elaborar práticas docentes que favoreça o respeito às diferenças, a melhoria do convívio entre todos/as e as melhorias no processo de ensino e de aprendizagem para todas as crianças dentro do contexto escolar, e da diminuição a violência entre as crianças. Refletir sobre violência e amizade, e como as pessoas se comportam umas com as outras. Aprender como as crianças se relacionam em sala de aula, e como é possível outra forma de convivência.

9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

10. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, seja de forma escrita ou áudio: você receberá um número de identificação e seu nome será trocado por um inventado (você mesmo poderá dizer um nome para ser o seu na pesquisa).

11. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

12. Contato do pesquisador: via telefone: (16) 34169236 ou (16)98117022. E-mail: efgalli@gmail.com.

Ernesto Ferreira Galli

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data

São Carlos, _____.

Assinatura do/a participante (sujeito da pesquisa)