

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

BRUNO CORTEGOSO PREZENSZKY

NOVAS MASCULINIDADES ALTERNATIVAS,
REFLEXIVIDADE DIALÓGICA E
TRANSFORMAÇÃO: a formação da masculinidade
igualitária de educadores e sua ação transformadora no
mundo.

SÃO CARLOS -SP
2021

BRUNO CORTEGOSO PREZENSZKY

NOVAS MASCULINIDADES ALTERNATIVAS, REFLEXIVIDADE DIALÓGICA E
TRANSFORMAÇÃO: a formação da masculinidade igualitária de educadores e sua ação
transformadora no mundo.

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

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

São Carlos-SP
2021



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 Bruno Cortegoso Prezenszky, realizada em 30/06/2021.

Comissão Julgadora:



Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello (UFSCar)



Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

p/Profa. Dra. Fabiana Marini Braga (UFSCar)



Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

p/Prof. Dr. Juan Carlos Peña Axt (UA)



Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

p/Prof. Dr. José Ramón Flecha Garcia (UB)



Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

p/Prof. Dr. Anselmo João Calzolari Neto

(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.

AGRADECIMENTO

Gostaria de agradecer, inicialmente, aos professores e professora membros titulares da banca Dr. Anselmo João Calzolari Neto, Dra. Fabiana Marini Braga, Dr. José Ramón Flecha Garcia, Dr. Juan Carlos Peña Axt e ao professor e professora membros suplentes Dr. Aitor Gómez Gonzalez e Dr. Isabela Custódio Talora Bozzini pelo aceite em compor a banca e contribuir com o trabalho.

Agradeço à profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello pela orientação atenciosa e ao longo desses anos todos, bem como pela confiança no trabalho, pela amizade, pelos aprendizados e apoio tanto para assuntos acadêmicos quanto para a vida.

Agradeço aos participantes da pesquisa pela disponibilidade e interesse no trabalho, por aceitarem compartilhar suas vidas e pelas contribuições inestimáveis, tanto para a pesquisa, quanto para a construção, em sua prática diária, de uma sociedade mais igualitária e dialógica.

Agradeço aos amigos e amigas do NIASE pelo trabalho comprometido, sério e coerente que permitem a construção de conhecimento transformador como essa tese aspira ser. Aos companheiros do Grupo de Homens, em especial Ernesto, Éverton, Anselmo e Paulo (*in memoriam*) que acompanharam esse projeto mais de perto e que foram relações essenciais para a minha transformação pessoal.

Agradeço à minha família por todo o amor e apoio que vêm me dando ao longo de toda essa trajetória, e por me ensinarem modelos mais igualitários de relacionamento.

Agradeço ao “Pessoal da Orquestra” e aos “Casais Queridos” pela amizade protetora e igualitária que temos construído ao longo de nossa trajetória juntos.

Agradeço, também, a todos os homens igualitários com quem tive o privilégio de conviver e aprender. Pai, irmão, amigos, professores, colegas...

Agradeço em especial à Denise, minha companheira, pela constante construção de um relacionamento dialógico, por topar superar as dificuldades e sonhar junto e sem quem essa tese não teria sentido, nem existência. E, acima de tudo, por querer trazer para nossa vida a Ciça, por quem agora tudo faz sentido.

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

RESUMO

Na presente tese é descrita uma pesquisa que buscou identificar de que forma se dá o processo de construção de nova masculinidade alternativa em professores cuja atuação se pauta em teorias e conhecimento científico de vertente dialógica e qual o papel de sua formação na temática da superação da violência de gênero. Participaram da pesquisa cinco educadores homens que haviam participado em curso acerca do Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflito. Baseada nos princípios da Metodologia Comunicativa, foram realizadas entrevistas e grupo de discussão comunicativo sobre: seu processo de socialização; sua formação acerca da aprendizagem dialógica e da socialização preventiva da violência de gênero; e como essa formação se relaciona com sua prática, tanto em âmbito pessoal quanto profissional. Explicitamos como a identidade masculina alternativa e sua ação no mundo se relacionam com o embasamento teórico acerca da formação social dialógica da identidade a partir de autores como Mead (interacionismo simbólico), Giddens (a reflexividade e a teoria da estruturação), Castells (a identidade na Sociedade da Informação) e CREA (o Giro Dialógico, a Aprendizagem Dialógica, a socialização para atração pela violência e as novas masculinidades, e os atos comunicativos dialógicos). Foi identificado que os participantes tiveram em sua socialização tanto elementos que contribuem para a construção de NAM, quanto de masculinidades tradicionais, divididos em três âmbitos de socialização: familiar, por pares e comunitário. Os âmbitos formativos (cursos, grupo de pesquisa e grupo de homens) nos quais são estabelecidas interações dialógicas, juntamente com conhecimentos científicos acerca da socialização preventiva, promovem, intersubjetivamente, a reflexividade dos participantes. Essas interações, mediadas pela reflexividade, por sua vez, promovem o fortalecimento das identidades NAM desses participantes, refletidas nas suas ações no mundo em suas características pessoais, seus relacionamentos afetivos e sua atuação profissional. Concluímos, então, com a necessidade da promoção da socialização preventiva da violência de gênero como prática educativa transformadora para o fortalecimento das NAM e a superação da VdG.

Palavras-chave: Formação de professores. Masculinidade. Aprendizagem Dialógica. Prevenção de violência de gênero. Socialização.

ABSTRACT

The present thesis describes a research that sought to identify how the process of constructing a new alternative masculinity occurs in teachers whose work is based on dialogic theories and scientific knowledge, and what role their training plays in overcoming gender violence. Five male educators who had taken a course on the Dialogical Model of Conflict Prevention and Resolution participated in the research. Based on the principles of Communicative Methodology, we conducted interviews and communicative discussion group about: their socialization process; their training about dialogical learning and preventive socialization of gender violence; and how this training relates to their practice, both personally and professionally. We explain how the alternative male identity and its action in the world relate to the theoretical background about dialogical social identity formation from authors such as Mead (symbolic interactionism), Giddens (reflexivity and structuration theory), Castells (identity in the Information Society), and CREA (the Dialogical Turn, Dialogical Learning, socialization for violence attraction and new masculinities, and dialogical communicative acts). It was identified that the participants had in their socialization both elements that contribute to the construction of NAM and traditional masculinities, divided into three spheres of socialization: family, by peers, and community. The formative spheres (courses, research group, and men's group) in which dialogical interactions are established, along with scientific knowledge about preventive socialization, intersubjectively promote the participants' reflexivity. These interactions, mediated by reflexivity, in turn promote the strengthening of these participants' NAM identities, reflected in their actions in the world in their personal characteristics, their affective relationships, and their professional performance. We conclude, then, with the need for the promotion of preventive socialization of gender violence as a transformative educational practice for strengthening NAM and overcoming GBV.

Keywords: Teacher education. Masculinity. Dialogic learning. Gender-based violence prevention. Socialization

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Caracterização dos participantes	42
Quadro 2 – Participação dos sujeitos por etapas	43
Quadro 3 – Socialização familiar: temas	50
Quadro 4 – Socialização por pares: temas	56
Quadro 5 – Socialização comunitária: temas	65
Quadro 6 – Âmbitos de reflexividade	70
Quadro 7 – Conhecimentos: características e efeitos	81
Quadro 8 – Características pessoais	85
Quadro 9 – Relacionamentos afetivos	91
Quadro 10 – Socialização familiar: elementos transformadores e excludentes	105
Quadro 11 – Socialização por pares: elementos transformadores e excludentes	110
Quadro 12 – Socialização comunitária: elementos transformadores e excludentes	113
Quadro 13 – Características pessoas: elementos transformadores e excludentes	117
Quadro 14 – Relacionamentos afetivos: elementos transformadores e excludentes	118
Quadro 15 – Atuação profissional: elementos transformadores e excludentes	120
Tabela 1 – Modelo de organização da análise	45
Tabela 2 – Número de falas sobre socialização tradicional ou alternativa	48
Tabela 3 – Número de menções a interações, conhecimento e reflexão	69
Tabela 4 – Síntese numérica dos elementos excludentes e transformadores	104

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE/AEEs	Atuação Educativa de Êxito/Atuações Educativas de Êxito
CdA/CdAs	Comunidade de Aprendizagem/Comunidades de Aprendizagem
EaD	Educação a Distância
GI/GIs	Grupo Interativo/Grupos Interativos
MDPRC	Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos
MTD	Modelo Tradicional Dominante
MTO	Modelo Tradicional Oprimido
NAM	Novas Masculinidades Alternativas (do inglês <i>New <u>A</u>lternative <u>M</u>asculinities</i>)
VdG	Violência de Gênero

LISTA DE SIGLAS

ACIEPE - Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

CREA - Comunidade de Pesquisa em Excelência para Todos (do inglês *Community of Research on Excellence for All*)

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU- Organização das Nações Unidas

NIASE - Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 MASCULINIDADE E VIOLÊNCIA.....	11
1.2 Socialização preventiva da violência de gênero	14
1.3 Grupos de Homens Iguais.....	21
1.4 A TESE DEFENDIDA.....	22
2 O CONTEXTO ATUAL: A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO, O GIRO DIALÓGICO E A APRENDIZAGEM DIALÓGICA	25
2.1 A formação social da identidade	30
2.2 Atos comunicativos, interação e relações dialógicas.....	33
2.3 O potencial transformativo da educação	36
2.3.1 Aprendizagem dialógica.....	37
3 METODOLOGIA E MÉTODO	39
3.1 METODOLOGIA COMUNICATIVA	39
3.2 MÉTODO	41
3.2.1 Participantes	41
3.2.2 Procedimento de Coleta de dados.....	43
3.2.3 Forma de Análise dos Dados	44
4 RESULTADOS	46
4.1. Socialização do sujeito	48
4.1.1 Família.....	49
4.1.2 Pares	56
4.1.3 Comunidade.....	65
4.2 REFLEXIVIDADE DIALÓGICA	68
4.2.1 Características e efeitos das Interações	69
4.2.2. Características e efeitos dos conhecimentos.....	81
4.3. Identidade e ação no mundo	84
4.3.1. Características pessoais	84
4.3.2. Relacionamentos afetivos.....	90
4.3.3. Prática profissional	93
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	104
5.1 Socialização	105
5.1.1 Familiar.....	105

5.1.2 Por pares	110
5.1.3 Comunitário	113
5.2 Reflexividade dialógica	115
5.3 Identidade e ação no mundo	117
5.3.1 Características pessoais	117
5.3.2 Relacionamentos afetivo-sexuais	118
5.3.3 Atuação Profissional.....	120
6 CONCLUSÕES	122
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista	134

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada faz parte das ações do grupo de estudos, pesquisa, intervenção e ensino de prevenção de violência de gênero, do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos. Trabalhando com a transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012) desde 2003, e com a prevenção de violência de gênero desde 2008, o NIASE vem desenvolvendo ações ligadas ao modelo preventivo junto a escolas da educação básica, bem como tem trabalhado com a formação inicial e continuada do professorado (BACHEGA et al, 2019). Na pesquisa, a tese dá continuidade à linha de pesquisa desenvolvida dentro do grupo que visa a compreender e superar a violência de gênero em diversos âmbitos, desde o ensino infantil até o universitário (SANTOS, 2014; BELLINI, 2018; PREZENSZKY et al, 2018; BACHEGA et al, 2019; GALLI, 2020). O interesse pessoal pelo tema teve origem na minha inserção na discussão sobre a violência de gênero dentro do NIASE, especialmente sobre o papel dos homens em sua prevenção, e dá continuidade às discussões conduzidas no grupo de pesquisa e, especificamente, no Grupo de Homens a ele ligado.

A temática da violência de gênero e sua prevenção são urgentes, tendo em vista o seu grave impacto social, e também pessoal para suas vítimas. A Organização das Nações Unidas (UNITED NATIONS, 1993) define a violência contra as mulheres como:

qualquer ato de violência baseado no gênero do qual resulte, ou possa resultar, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico para as mulheres, incluindo as ameaças de tais atos, a coação ou a privação arbitrária de liberdade, que ocorra, quer na vida pública, quer na vida privada. (p. 3, tradução nossa)

A ONU Mulher (UN WOMEN, 2021), por sua vez, define a violência de gênero (VdG) como “atos nocivos direcionados a um indivíduo ou grupo de indivíduos baseados em seu gênero”. Esse conceito abarca tanto a violência contra a mulher, quanto outros tipos de violência que podem afetar homens e meninos, ressaltando que a VdG afeta desproporcionalmente mais as mulheres e meninas. Utilizaremos o conceito de VdG na presente tese pois ele abarca violências decorrentes das normas sociais ligadas à masculinidade, feminilidade ou de gênero. Por conta disso, podemos considerar que inclui a violência direcionada às mulheres, aos homens que não se conformam à masculinidade hegemônica e à comunidade LGBTQI+.

A violência de gênero é um problema global. Segundo a Organização Mundial da Saúde (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2018), aproximadamente 30% das mulheres no mundo (736 milhões) haviam sofrido alguma forma de violência por parceiro íntimo ou

violência sexual por um não parceiro, sendo que a maior parte (640 milhões) havia sido cometida por parceiros íntimos. A crise sanitária decorrente da pandemia pelo Covid-19 nos anos 2019-2021, conforme divulgado pela ONU Mulher (UN WOMEN, 2020), já em seu início (março de 2020) indicava que era um fator de risco de grande relevância à VdG, especialmente aquelas cometidas por parceiros íntimos, pois, uma vez que os casais ficam confinados em casa, há menos chance de pedido de ajuda (há dados indicando uma queda de 55% de pedidos de ajuda em canais de atendimento a mulheres vítimas de violência) e maior tempo junto. No início de 2020, dados fornecidos por profissionais de linha de frente na Austrália indicavam aumento de pedidos de ajuda por sobreviventes de violência, bem como um aumento na complexidade dos casos atendidos de violência cometida por parceiro íntimo.

A violência contra as mulheres também marca o cenário brasileiro. Em levantamento divulgado em 2018 pelo Mapa da Violência de Gênero¹, no ano de 2017 haviam sido registrados 26.835 estupros no país, dos quais 89% sofridos por mulheres. Quanto a agressões físicas, dos 209.580 registros, 67% foram cometidos contra mulheres. Quanto à violência contra pessoas LGBTQ+ nesse mesmo ano, foram identificados aproximadamente 82.000 casos, sendo que 76% deles se referiam a situações de violência física. Em relação a homicídios, o Atlas da Violência divulgado em 2020 (CERQUEIRA et al, 2020) indica que a maior parte das mulheres havia sido assassinada em casa e que, enquanto a taxa de homicídio de mulheres fora de casa havia tido uma diminuição entre 2017 e 2018, ela foi mantida a mesma quando se trata de assassinatos acontecidos em casa.

Esses dados ressaltam a urgência em delinear propostas preventivas e de superação de violência em diversas frentes de ação. No Brasil, a Lei 11.340 (BRASIL, 2006) conhecida como Lei Maria da Penha, visa a combater uma das formas de violência contra a mulher: a violência doméstica. A lei define que a violência doméstica deve ser considerada crime e prevê medidas de apoio e proteção às vítimas. Ao observarmos os dados de feminicídio no país, pode ser observada uma queda acentuada do ano de 2006 (ano da promulgação da lei) para o ano de 2007; no entanto, já em 2008, a taxa de feminicídio volta ao mesmo patamar de 2006 e segue uma tendência crescente. Assim, fica claro que medidas legais punitivas aos agressores são necessárias, mas insuficientes. É preciso buscar agir nas origens da violência de gênero, identificada na estrutura social que confere poder a alguns homens sobre as mulheres.

1.1 MASCULINIDADE E VIOLÊNCIA

¹ Disponível em <https://mapadaviolenciadegenero.com.br/>

A relação entre masculinidade e violência vem sendo demonstrada ao longo da literatura científica em diversas áreas, incluindo criminologia, psicologia, sociologia e outros. Algumas produções acabam contribuindo para uma visão de naturalização da violência como característica inerente ao homem, implicando na ideia de que todo homem é violento, ou está propenso à violência. No entanto, produções mais recentes apontam que essa ligação entre masculinidade e violência se dá, na verdade, em função da forma como nossa sociedade está organizada e como os homens são educados para viver nessa sociedade, ou seja, como são socializados (KAUFMAN, 1987; 1999; GREIG; KIMMEL; LANG, 2000). Assim, as pesquisas acerca da masculinidade vêm apontando para o fato de que os homens não são biologicamente violentos, mas sim que essa associação entre violência e masculinidade ocorre na socialização dos homens, e mulheres.

O conceito de socialização baseado em Elkin e Handel (1978) pode ser compreendido como o processo pelo qual o sujeito aprende a agir no mundo, seus papéis sociais, o que é aceito, o que é esperado dele, o que é vetado a ele, etc. Ela inclui a aprendizagem de comportamentos mais explícitos, como a forma adequada de se vestir e se portar em uma situação, mas também de um aprendizado mais generalizado e implícito, que seria aprender a se preocupar em ser adequado aos padrões sociais. Essas aprendizagens se dão tanto por meio de ensino explícito, quanto pela apreensão de padrões de forma tácita. Elkin e Handel (1978) destacam alguns agentes socializadores como sendo de especial relevância, adotando um modelo ecológico, em que o sujeito vai sendo formado nas interações com outras pessoas e instituições em diferentes âmbitos. Os agentes socializadores destacados por Elkin e Handel (1978) são a família, os pares, a escola e os meios de comunicação.

Connell (1987), ao discutir a relação entre gênero e poder, ressalta como a nossa sociedade está estruturada por uma ordem patriarcal que mantém o poder masculino e seus privilégios, em detrimento das mulheres. Trata-se de uma organização que estrutura nossa sociedade. A autora aponta, ainda, como nessa estrutura não existe apenas uma forma de ser homem, apenas uma masculinidade, e sim diversas formas de sê-lo. Há, no entanto, uma forma, a que a autora chama masculinidade hegemônica, que se sobrepõe às outras e que é a maior beneficiária dessa estrutura. O conceito de hegemonia é entendido como “a ascendência social obtida em um jogo de forças sociais que se estende para além de competições de poder bruto, adentrando a organização da vida privada e de processos sociais” (CONNELL, 1987, p. 184, tradução nossa). A masculinidade hegemônica pode ser entendida, então, como aquela forma de ser homem que é tida como modelo, ou a que representa, de forma consciente ou inconsciente, para as pessoas em uma determinada comunidade, o que é ser homem. Em texto

posterior, Connel e Messerschmidt (2013) ressaltam o caráter não universal dessa masculinidade, quer dizer, essa forma hegemônica é diferente para cada comunidade e depende daquilo que cada cultura entende como definidor do ser homem. Um ponto importante é que essa masculinidade hegemônica não necessariamente é reproduzida em sua totalidade por todos os homens de uma comunidade. Inclusive, é possível que nenhum homem chegue a desempenhá-la inteiramente. No entanto, é ela que define os parâmetros de como um homem deve buscar agir, e aquilo que é esperado pela sociedade de um homem, portanto, aquilo que vai ser nele valorizado. Um dos pontos ressaltados por Connell (1987) é que essa hegemonia não é conquistada e mantida apenas pelo uso de violência, embora ele também seja uma forma. Ela se dá, ainda, pela desvalorização da mulher e também de outras masculinidades. Uma das formas dessa desvalorização é que essas masculinidades subordinadas não sejam claramente definidas. Outra questão importante é que a masculinidade hegemônica não deve ser compreendida como um traço de personalidade, uma vez que trata de um “padrão de práticas”, ou seja, está reportada a ações realizadas.

Outra questão importante a se ressaltar é que esse padrão hegemônico apesar de ser o principal beneficiário do sistema que estrutura, também sofre consequências negativas. Ressaltamos aqui, que isso não lhes retira a responsabilidade pelo cometimento e manutenção da violência, sendo as principais vítimas aqueles que, por serem de outro gênero, não se adequem ao modelo hegemônico ou apoiarem as vítimas, são agredidos de diferentes formas. Como argumenta Peralta et al (2010), a busca por adequação à masculinidade hegemônica está associada ao consumo abusivo de álcool e ao cometimento de violência contra parceiras, bem como a outros comportamentos de risco. Dentre os elementos ressaltados pelos autores, homens que apresentavam consumo abusivo de álcool indicam que em seu ambiente familiar havia uma cultura de valorização do consumo de álcool, e que iniciaram o consumo ainda em sua adolescência. Uma norma cultural que os participantes relatam é a de que homens devem ser capazes de tolerar grandes quantidades de álcool. Em outra pesquisa que busca identificar a influência das experiências de vida sobre comportamentos futuros, foi realizada uma revisão de literatura acerca da transmissão intergeracional da violência (WIDOM; WILSON, 2015). Esse conceito descreve tanto a ideia biologicista de que a violência é uma característica genética que passa de uma geração à outra, quanto a de que a exposição à violência (como testemunha ou vítima) leva à reprodução dessa violência. Como os próprios autores ressaltam, os resultados encontrados não devem ser interpretados de forma determinística, apontando mais fortemente para um caráter de influências passíveis de ações que as diminuam ou eliminam.

Se, por um lado, a expressão da masculinidade hegemônica em nossa sociedade está

associada à violência, por outro os homens têm um papel crucial na luta pela superação da violência ao transformar sua masculinidade. Nesta direção, diversos programas desenvolvem ações formativas junto a homens e meninos em diferentes âmbitos, buscando conscientizá-los acerca da socialização de gênero, o sistema patriarcal e o privilégio masculino, sexualidade, assédio e violência, treino de observador ativo, sendo que grande parte delas relatam mudanças no auto relato acerca de atitudes promotoras de violência de gênero, como discordância em relação a mitos sobre estupro, falas machistas, linguagem sexista e disposição para intervir (STEWART, 2014; JAIME et al, 2015)

Um aspecto importante acerca da prevenção da violência, incluindo a violência de gênero, está nas interações estabelecidas entre pares. Pesquisas na área do desenvolvimento infantil apontam para o fato de que ter amizades de qualidade pode estimular um desenvolvimento saudável, mesmo em contextos adversos (HARTUP, 1996; HODGES et al, 1999). De forma similar, Iñiguez-Berrozpe et al (2021) apontam que relacionamentos positivos na escola servem como fator protetivo em situações de violência e promovem a aquisição de atitudes transformativas, que contribuem para a prevenção e superação do *bullying*. Tais ações, ao nosso ver, fazem parte da socialização preventiva.

1.2 SOCIALIZAÇÃO PREVENTIVA DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Gómez (2004), pesquisador junto à Comunidade de Pesquisa em Excelência para Todos (CREA), sediada na Universidade de Barcelona, na Espanha, inaugurou uma linha de pesquisa sobre a socialização preventiva da violência de gênero, que vem contribuindo substancialmente para o debate científico mundial. Buscando compreender os possíveis papéis da educação na manutenção ou na superação da violência de gênero realizou uma revisão teórica crítica sobre o que vem sendo produzido acerca da relação entre masculinidade e violência de gênero. Identificou que a própria socialização, como homens e mulheres, aquilo que aprendemos sobre a sociedade e como nela nos comportarmos, bem como sobre as relações afetivo-sexuais são temas centrais a serem dialogados num processo de socialização preventiva. O autor analisou criticamente como a literatura da área conduz a discussão sobre essas relações usando duas linguagens diferentes, uma da ética, ou seja, aquilo que é considerado certo ou adequado, e outra do desejo, ou seja, aquilo que é atraente. Ele buscou, então, compreender como se dão os padrões de escolhas afetivo-sexuais associados aos padrões de atração. Gómez (ibid.) identificou que existe no processo de socialização do sujeito uma dupla moral, que é baseada nessas duas linguagens (da ética e do desejo). Essa dupla moral pode ser compreendida como a forma como os padrões de escolha e de atração interagem no estabelecimento de relações

afetivo-sexuais. A partir de entrevistas e grupos de discussão com adolescentes, e da análise de revistas voltadas ao público adolescente, o autor visualizou que a escolha de parceiros se dá no sentido de: o certo é se relacionar com os meninos “bonzinhos”, *mas* o gostoso é se relacionar com meninos “maus”. Ou seja, a escolha se dá entre o que é “certo” e o que é “gostoso”, o que é ético e o que é atraente.

Os garotos identificados como “bonzinhos” são aqueles que tratam bem as meninas, agem de forma mais igualitária, são respeitosos e não violentos. Relacionando esse padrão descrito por Gómez (ibid.) com o que afirma Connell (1987) sobre a masculinidade subordinada, podemos afirmar que é um tipo não hegemônico de masculinidade, uma vez que não reproduz o padrão mais valorizado socialmente. Essas masculinidades, nos meios de comunicação, são tratadas como insossas, entediantes, mas "adequadas" para se estabelecer relacionamentos, uma vez que serão igualitários, embora esvaziados de desejo, o que é reproduzido nas falas das e dos adolescentes da pesquisa de Gómez (ibid.).

Por outro lado, os garotos “maus” são aqueles que agem com indiferença, egoísmo, fazem jogos de conquista, traem, são possessivos e ciumentos, “têm pegada” e, por vezes, são violentos. Esse padrão aproxima esses garotos da masculinidade hegemônica e são valorizados socialmente, tanto por meninas quanto por meninos, e mesmo pelos adultos. Nos meios de comunicação, eles são tratados como relacionamentos arrebatadores, divertidos e apaixonantes, ainda que sejam relacionamentos errados, o que também é reproduzido nas falas de adolescentes da pesquisa de Gómez (ibid.).

Gómez (ibid.) denunciou que essa divisão entre aquilo que é desejável e aquilo que é certo é reproduzida mesmo em produções que buscam explicar a conduta humana em função de socialização, o que fortalece a ideia da atração como biológico, e às vezes quase místico. No entanto, Gómez demonstrou como a atração, tanto quanto a escolha, são aprendidas socialmente. Por final, apontou como a superação dessa socialização tradicional para a atração pela violência se dá pela junção da linguagem da ética com a linguagem do desejo, em uma socialização alternativa.

Com base nos conceitos e resultados apresentados por Gómez (2004), diversas pesquisas subsequentes desenvolvidas pelo CREA/UB vêm ampliando e aprofundando os conhecimentos na linha da socialização preventiva da violência de gênero. De forma geral, o que tem sido observado é que nos discursos de adolescentes e dos meios de comunicação em massa em diversos contextos podem ser observados atos comunicativos (SOLER; FLECHA, 2010) que reforçam ou reproduzem o discurso coercitivo dominante que valoriza como atraente o modelo hegemônico ligado à violência, enquanto desqualifica as masculinidades igualitárias,

ligando-as não só a não violência, mas ao tédio nas relações.

Em pesquisa quantitativa acerca da ligação entre atratividade e violência realizada com meninas adolescentes, Puigvert et al (2019), identificam três tendências nos dados. A primeira indica que as meninas dão preferência, de forma geral, a relacionar-se com meninos não violentos de forma mais duradoura, mas que meninos de perfil agressivo são mais escolhidos quando se trata de relações casuais (*hook-ups*). A segunda tendência aponta outra direção dos dados ao tratar de como as meninas avaliam as escolhas feitas por amigas. Nessa avaliação, as meninas indicaram, com diferença significativa, que as amigas escolhem mais frequentemente os meninos agressivos. As autoras e o autor ressaltam que essa divergência pode decorrer de uma dificuldade das participantes em avaliar adequadamente a sua própria situação, sendo mais fácil observar os padrões das amigas, embora não concluam definitivamente essa hipótese. A terceira tendência refere-se ao fato de que os dados se repetem em escolas de secundária em todos os países em que os dados foram coletados (Espanha, Chipre, Finlândia e Inglaterra). Em estudo similar, Ruiz-Eugenio et al (2020) utilizaram uma metodologia parecida para avaliar a ligação entre a atração e a violência com alunas universitárias. Os resultados encontrados seguiram a mesma tendência, indicando que, ao falar sobre as próprias escolhas, havia mais preferência por homens não violentos de forma geral, mas que para as relações casuais havia uma ligeira preferência por homens agressivos. Ao falar sobre as amigas, no entanto, apontam com maior frequência que essas, sim, dariam preferência a modelos agressivos. Além de reforçar a análise acerca da dupla moral identificada já em Gómez (2004), as pesquisas também ressaltam que, ao contrário do que se afirma em alguns âmbitos, a violência por parceiro íntimo não se dá apenas em relações duradouras, uma vez que a escolha por homens violentos está muito frequentemente ligada às relações esporádicas. Dados similares foram observados por Duque (2006) acerca de relacionamentos esporádicos em discotecas.

Ao explorar os papéis socializadores de familiares, Rios-González et al (2018), analisam de que forma os atos comunicativos de pais e mães de mulheres jovens contribuem para a manutenção da dupla moral. Os pesquisadores e as pesquisadoras identificam que os atos comunicativos de fato contribuem para essa manutenção na medida em que as mães, ao conversarem com suas filhas sobre relacionamentos afetivo-sexuais utilizam exclusivamente a linguagem da ética ao estimular que suas filhas se relacionem com meninos bons. Por outro lado, os pais ao conversarem com seus filhos estimulam padrões de relacionamento que reproduzem as MTD de objetificação e desprezo pela mulher.

De forma semelhante, Peña (2013) identificou que os atos comunicativos que ocorriam nesse ambiente traziam alguns elementos transformadores centrados no papel da mãe, enquanto

a maior parte dos elementos excludentes estavam relacionados com as interações entre o pai e o filho ou a filha. O pesquisador identifica que a relação entre pai e filha é mais distante, e que há uma diferença de tratamento com o filho homem e com a filha. As falas direcionadas ao filho, de forma geral, fortalecem a reprodução do modelo hegemônico, inclusive pelo uso do discurso coercitivo dominante estimulando o sexo com diversas parceiras e a objetificação das mesmas. Por outro lado, as interações da mãe com os filhos buscam superar a reprodução do modelo dominante, mas, para isso, restringe-se à linguagem da ética.

Tendo em vista as produções acerca da socialização para a atração pela violência, Flecha, Puigvert e Ríos (2013) realizam uma metanálise dessa produção e identificam de que forma a socialização tradicional ajuda a manter as violências de gênero ao formar masculinidades tradicionais, e como a socialização alternativa ajuda a superar essa violência, fortalecendo a formação de masculinidades alternativas. Baseados nos dados encontrados nessa metanálise, os autores e a autora definem três modelos ideais de masculinidade, sendo dois deles decorrentes de uma socialização tradicional e o terceiro de uma socialização alternativa:

a) Masculinidade Tradicional Dominante (MTD): é a masculinidade hegemônica em nossa sociedade e é caracterizada como aquela que “no ambiente em que se move, representa maior poder que os demais” (GÓMEZ 2004, p. 72). Esse poder é representado pela característica mais valorizado em determinado ambiente (p. ex., domínio intelectual no meio acadêmico, mais habilidoso no meio esportivo, mais forte na academia), e implica na desvalorização e desprezo dos que representam menor poder. São homens que buscam o prazer na conquista da mulher e, uma vez conquistada perde seu valor passa a ativamente desvalorizá-la; são frios e calculistas e não se envolvem emocionalmente com as companheiras.

b) Masculinidade Tradicional Oprimida (MTO): é a masculinidade submissa em nossa sociedade e é caracterizada não reproduzir o MTD no sentido de não desprezar as mulheres, nem buscar depreciar os outros para sobrepor-se. No entanto, tampouco combatem essas atitudes, nem mesmo em defesa própria, submetendo-se à MTD e agindo de forma ética, porém sem segurança e sem autoconfiança. Como apontam Flecha, Puigvert e Ríos (2013), esse modelo está ligado à linguagem da ética e se aproxima de algumas das masculinidades descritas na literatura como masculinidades alternativas para a superação da violência de gênero, no entanto, como não fazem frente à MTD nem têm a segurança e a força para tal, acabam por promovê-la. No processo hegemônico descrito por Connell (1987), essas masculinidades são usadas pela hegemônica como forma de contraponto para evidenciar ainda mais as características que as tornam desejáveis. São aqueles meninos e homens vistos como bons amigos, mas não como bons companheiros. Na linguagem atual, estão na *friendzone*, uma vez

que não despertam o desejo em possíveis parceiras. Também é fruto do processo tradicional de socialização, uma vez que reproduzem e mantêm a estrutura social.

c) Novas Masculinidades Alternativas (NAM, do inglês *New Alternative Masculinities*): são caracterizadas por três características essenciais: autoconfiança; força e coragem para confrontar as MTD, e; rejeição da dupla moral.

A autoconfiança se refere ao fato de que homens que representam as NAM são seguros de si e se valorizam, reconhecendo suas qualidades e valorizando-as, não se submetendo ao discurso coercitivo dominante que pressiona homens e mulheres a relacionar-se sexualmente e a relações de submissão, quer sejam com homens MTD ou com mulheres que reproduzem padrões ligados às MTD. As NAM também demonstram força, ou resistência emocional, e coragem para se opor às MTD, uma vez que também estão submetidos à mesma estrutura social que valoriza e busca manter o poder hegemônico das MTD. A decisão por intervir em situações de VdG, por denunciar publicamente ou mesmo apoiar a vítima implica na possibilidade, quase certeza, de represálias contra si, chamadas de assédio sexual de segunda ordem (FLECHA, 2021; MELGAR et al, 2020). Finalmente, a rejeição à dupla moral se expressa nas escolhas afetivo-sexuais ao não se interessar por mulheres ou homens que adotam a dupla moral em suas escolhas afetivo-sexuais, buscando estabelecer relacionamentos igualitários.

Flecha, Puigvert e Ríos (2013) indicam que as Novas Masculinidades Alternativas são aquelas que ajudam a superar a violência de gênero na medida em que, em suas ações, demonstram autoconfiança e segurança, bem como coragem e valentia e a autovalorização que as tornam atraentes às parceiras, em especial às que buscam relacionamentos igualitários e não se guiam pela dupla moral, e, assim, unem a linguagem da ética e a do desejo e se apresentam como alternativas viáveis de relacionamento respeitoso e igualitário e que é, também, apaixonante e gostoso. Além, necessariamente, de posicionar-se pública e ativamente de forma contrária às desigualdades, exclusões e violências, não apenas às de gênero. Os homens NAM, são, portanto, parceiros na luta feminista e no combate e superação da violência de gênero e se opõem às masculinidades tradicionais, uma vez que se contrapõe às relações hegemônicas de poder, esvaziando de atrativo o MTD e explicitando suas fragilidades.

Mais recentemente, em pesquisa que buscou identificar a influência do discurso coercitivo dominante sobre o prazer nos relacionamentos afetivos, Torras-Gómez et al (2020) conduziram entrevistas semiestruturadas com mulheres jovens buscando identificar de que forma experienciavam prazer em diferentes tipos de relações. Os dados indicaram que mulheres que relatavam um relacionamento afetivo ideal como sendo igualitário e apaixonado e que ao longo de sua vida rejeitaram o discurso coercitivo conseguem encontrar prazer em

relacionamentos igualitários. De forma contrária, mulheres que se submeteram a relacionamentos guiados pela socialização tradicional dominante e que relatam aproximação com o discurso coercitivo indicam não sentirem prazer em relacionamentos igualitários. Finalmente, um terceiro grupo foi composto por mulheres que adotaram, inicialmente, o discurso coercitivo, mas que conseguiram encerrar relacionamentos coercitivos e dissociar a ligação entre prazer e violência, indicando sentir maior prazer em seus relacionamentos igualitários posteriores. Dessa forma, o caráter social e passível de mudança da atração pela violência fica evidente.

Nesse sentido, é importante identificar de que forma ocorre, ou pode ocorrer, a socialização alternativa que promove as NAM e a atração por elas. Como aponta Soler-Gallart (2017), diversas pesquisas buscaram identificar de que forma essa socialização se dá e como ela fortalece essas masculinidades.

Ríos (2015), reconhecendo tanto as possíveis atuações como reprodutoras ou transformadoras de escolas buscou identificar de que forma uma educação libertadora, baseada em Paulo Freire, contribui para o desenvolvimento e o fortalecimento de NAM. Ele indica que contextos educativos em que a solidariedade é um princípio prioritário e respeitado legitimam e reforçam aos homens que cooperam. O diálogo igualitário, definido como aquele no qual cada fala é tomada pela validade de seus argumentos e não pela posição ou poder de quem fala, também é apontado como outro elemento-chave para o fortalecimento de NAM em centros educativos baseados na pedagogia libertadora. Outra característica-chave é a convivência que respeita e reforça a diversidade e que permite que diversas masculinidades ganhem autoconfiança. Nesses ambientes também são identificadas falas que valorizam as atitudes definidoras das NAM e que desvalorizam atitudes MTD, indo além da linguagem da ética. Finalmente, no centro educativo em que foi realizada a pesquisa de Ríos (ibid.) foi possível identificar que eram realizadas atividades, como vídeo-fóruns, cujo foco é, justamente, tornar explícitos e conscientes os processos de socialização tradicional e alternativo, ajudando homens que se encaixam em MTO a refletir sobre essa condição e superá-la, adotando padrões associados às NAM.

Também decorrente de formação em atuações educativas, em outra pesquisa, ao analisar as interações que ocorrem em uma tertúlia literária dialógica², López de Aguilera et al (2020)

² As Tertúlias Literárias Dialógicas são atuações educativas na qual os participantes leem de forma dialógica um texto clássico da literatura universal (FLECHA, 2014). A cada semana, em casa, os participantes leem o trecho selecionado e selecionam um trecho ou ideia que será compartilhada no encontro seguinte. As interações são guiadas pelos princípios da aprendizagem dialógica (AUBERT et al, 2016) apresentados na seção seguinte

buscam identificar a emergência da linguagem do desejo ligada a relações não violentas entre crianças de 11 a 13 anos. As pesquisadoras e o pesquisador do estudo ressaltam como as características da própria tertúlia proporcionam a emergência dessa linguagem, na medida em que cria um contexto dialógico em que podem se expressar de forma igualitária e que estimula atitudes de equidade, respeito e solidariedade, além de permitir a reflexão e o pensamento crítico. Os dados demonstram que, de fato, os participantes utilizam a linguagem do desejo para se referir ao amor e de forma associada à atração baseada em valores.

Um outro dado relevante quanto a práticas transformadoras que permitem mudanças em padrões de atração é apontado por Puigvert (2016) junto a alunas universitárias. Nessa pesquisa, as alunas eram solicitadas a avaliar se tinham por perfis fictícios de homens ora caracterizados como violentos, ora não. Em seguida, participavam de uma tertúlia feminista dialógica³, e avaliavam novamente os perfis. Foi possível observar uma mudança no padrão de atração, havendo uma menor escolha por perfis violentos após a tertúlia. Esse dado é relevante pois indica que, mesmo após a socialização inicial na infância e adolescência, é possível reorientar os padrões de atração por meio de práticas educativas dialógicas.

Outra ligação entre o contexto escolar e as NAM é apresentada por Redondo-Sama (2016), ao identificar a ligação entre as NAM e as lideranças dialógicas existentes em contexto educacional guiado por princípios dialógicos. A autora baseia-se na formulação de Padrós e Flecha (2014), de liderança dialógica como “o processo pelo qual as práticas de liderança de todos os membros da comunidade educacional são criadas, desenvolvidas e consolidadas” (p. 217) e que se guiam pelos princípios de diálogo igualitário, no qual a validade da fala é baseada na força dos argumentos e não na posição ocupada, o reconhecimento da inteligência cultural que todas as pessoas possuem e o respeito à diversidade. Redondo-Sama (2016) demonstra, a partir de um estudo de caso, que as lideranças dialógicas presentes na comunidade escolar reforçam a segurança e a participação de homens no movimento das novas masculinidades alternativas, e, de forma complementar, a participação desses homens no movimento NAM aumenta a visibilidade de suas ações e iniciativas na escola.

Com base no conjunto de pesquisas aqui apresentadas sobre os tipos de masculinidade e os espaços de socialização preventiva de violência de gênero, pode-se ressaltar o aspecto formativo deliberado que algumas atuações educativas têm desempenhado em escolas. Portanto, a intervenção formativa é possível e necessária. Mas, há também um tipo de espaço

³ “diálogos igualitários focados na transformação da linguagem do desejo para criar possibilidades para as mulheres que desejam questionar os desejos impostos pelas sociedades patriarcais, por meio da orientação esses desejos em direção a relações não violentas” (PUIGVERT, 2016, p. 190, tradução nossa)

formativo para novas masculinidades alternativas que vem sendo empreendido e pesquisado fora de escolas e que destacamos a seguir, pois demonstram papel fundamental na luta contra a superação de violência de gênero.

1.3 GRUPOS DE HOMENS IGUALITÁRIOS

A composição de grupos de homens igualitários para o estudo de temáticas relacionadas à socialização masculina, à violência de gênero, às relações afetivo-sexuais, dialogando acerca das contribuições que homens podem dar em prol da superação das desigualdades e violências de gênero, ações formativas, manifestações públicas, entre outras tem sido observada em diferentes localidades. A campanha do Laço Branco é um exemplo desse tipo de mobilização de homens pelo combate à violência de gênero que tem grande alcance global (KAUFMAN, 2001). Ao fortalecer a luta contra a VdG, grupos que atuam dessa forma para a superação de modelos violentos de masculinidade contribuem tanto para a promoção de direitos e de situação mais digna para mulheres, quanto para a melhoria de vida dos próprios homens. O CREA/UB também tem produzido conhecimento científico sobre este tema.

Serradell, Santa Cruz e Mondejar (2015) descrevem como as características das relações estabelecidas em um grupo igualitário de homens aumenta o impacto e acaba por aproximar mais jovens. Descrevem que o uso da linguagem do desejo se relaciona diretamente aos interesses dos adolescentes. Preocupações sobre como ter sucesso afetivo-sexual, ou do por que não o têm, têm um papel crucial nessa aproximação. A solidariedade e a amizade criadas nesses grupos são aspectos igualmente relevantes para o fortalecimento de Novas Masculinidades no contexto do grupo de homens, uma vez que estimulam valores diretamente relacionados às características definidoras das NAM. Esse apoio pelas amizades fortalece a autoconfiança dos participantes e permite que ajam com mais segurança de si.

Em pesquisa recente acerca da participação em um grupo de homens igualitários, Ríos-González et al (2021) ressaltam como essa participação promove a saúde de seus participantes. Uma das características ligadas à MTD está o alto risco à saúde em função da recusa de homens em procurar ajuda e a como as relações de amizade, baseadas na socialização hegemônica, promovem comportamentos de risco (RÍOS-GONZÁLEZ et al, 2021). De forma contrária, ao integrar grupos de homens igualitários, diversos comportamentos saudáveis são promovidos. Os motivos apresentados para o estímulo aos comportamentos saudáveis estão ligados tanto aos conteúdos discutidos no âmbito do grupo quanto às relações estabelecidas. Os elementos mencionados pelos participantes são o compartilhamento de conhecimento sobre saúde; a solidariedade, que pode ser entendida como a sensibilidade ou o cuidado com o outro; ter

conversas baseadas na validade dos argumentos, promovendo autorreflexão. Dentre um dos impactos decorrentes da participação nesse grupo está o ganho de autoconfiança. Diversos dos participantes relatam como o ganho de autoconfiança auxiliou na melhoria da saúde, incluindo uma autovalorização. Considerando que esses são traços definidores das Novas Masculinidades Alternativas, o pertencimento a um grupo de homens igualitários aparece como um elemento transformador na construção e fortalecimento dessas Novas Masculinidades.

1.4 A TESE DEFENDIDA

Considerando-se o contexto mundial e nacional de violência de gênero e o avanço nos estudos sobre as masculinidades e sua socialização preventiva como fator importante na superação desse quadro, a pesquisa aqui apresentada focou na necessidade do fortalecimento de professores do ensino básicos na perspectiva de Novas Masculinidades Alternativas. Entendendo que professores podem ser modelos e agentes transformadores e formadores das novas gerações, fortalecê-los para sê-lo pode ser um caminho bastante promissor no combate e na prevenção da violência de gênero. Para tanto, vislumbramos conhecer como se dá/deu o processo de construção da Nova Masculinidade Alternativa num grupo de professores assim identificados e como podem ser gerados processos deliberados para que isto ocorra. Transformando esse interesse em pergunta, formulamos:

De que forma se dá o processo de construção de nova masculinidade alternativa em professores cuja atuação se pauta em teorias e conhecimento científico de vertente dialógica e qual o papel de sua formação na temática da superação da violência de gênero?

Os objetivos do estudo foram:

- Identificar, junto a professores, que pessoas e situações foram relevantes em sua socialização e quais as suas contribuições para essa socialização;;
- Identificar quais âmbitos educativos foram relevantes para o fortalecimento desses professores como novas masculinidades e as características desses âmbitos;
- Identificar o papel das teorias e conhecimentos acerca da superação da violência de gênero em sua formação e em sua prática.
- Identificar de que forma sua atuação no mundo reflete essa identidade como NAM.
- Identificar elementos que prejudicam e que promovem a construção de novas masculinidades alternativas.

A hipótese que guiou o trabalho foi a de que o processo de socialização dos participantes seria, provavelmente, majoritariamente alternativo. A tese que defendemos é a de que o fortalecimento de professores igualitários na perspectiva das Novas Masculinidades Alternativas se dá por meio da reflexividade promovida nas interações dialógicas com diversos sujeitos a partir de teorias e conhecimentos científicos de vertente dialógica.

Além da Introdução, o texto traz uma seção sobre a base teórica do estudo, apresentando o contexto da sociedade atual conforme descrita por Giddens (2002; 2009) e Castells (1999; 2010), na qual buscamos entender as possibilidades de ação do sujeito na estrutura social da Sociedade da Informação. Também buscamos compreender de que forma o sujeito emerge nessa interação com a sociedade e de que forma essa interação condiciona a formação da masculinidade desse sujeito. Além disso, buscamos compreender a possibilidade de transformação dessa realidade por meio da educação.

A seção seguinte está dedicada à metodologia de pesquisa, contendo uma apresentação das bases teórico metodológicas da Metodologia Comunicativa, e as ferramentas e os procedimentos desenvolvidos na coleta e análise dos dados da presente pesquisa.

Os dados são apresentados na seção quatro, incluindo a categorização proposta de forma dedutiva a partir dos dados e quadros de síntese dessa categorização. Os dados permitem identificar alguns elementos relevantes na socialização dos participantes, as oportunidades de reflexividade intersubjetiva, e de que forma se dá sua ação no mundo.

Depois, trazemos a seção de discussão, mostrando de que forma os dados aqui apresentados se relacionam com as formulações teóricas e com a literatura da área e que permite identificar os processos relevantes para a formação e fortalecimento dos participantes como NAM e como isso impacta para que sua ação no mundo também seja transformadora.

Finalizamos com algumas considerações, que indicam as principais conclusões decorrentes das análises, bem como são feitas indicações de limitações da presente pesquisa, possibilidades de continuidade da pesquisa na área e indicações de ações baseadas nos conhecimentos produzidos.

2 O CONTEXTO ATUAL: A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO, O GIRO DIALÓGICO E A APRENDIZAGEM DIALÓGICA

Na presente seção, serão discutidas, a partir dos apontamentos feitos por Giddens (2002; 2009), Castells (1999; 2010), Flecha, Gómez e Puigvert (2001), Mead (1972) e Aubert et al (2016) as principais características do contexto atual, bem como a relação do indivíduo com essa sociedade e, finalmente, as implicações dessas características e relação para uma educação transformadora que promova a superação da violência de gênero. O objetivo é explicitar como o contexto atual se apresenta aos sujeitos que o constituem e que por ele são constituídos enquanto masculinidades alternativas, numa gama de escolhas mais ou menos possíveis, e mais ou menos conscientes pelos sujeitos.

As diversas características das relações estabelecidas pelos grupos humanos podem ser abordadas de diversas maneiras e a denominação dessas conformações também podem variar significativamente de acordo com o autor que as propõem, o foco de análise, o paradigma adotado, etc. Giddens (2002) nos auxilia a expor nossa perspectiva, ao denominar o período atual (a partir da segunda metade do século XX) como a alta modernidade ou a modernidade tardia (*late modernity*), afirmando-a como a continuação, o desenvolvimento ou a radicalização das características da sociedade moderna (com início no movimento iluminista do século XVIII). Na mesma direção e focando esse mesmo período, Castells (2010) propõe a nomenclatura de Sociedade Informacional para caracterizar as relações sociais que se estabelecem a partir da mesma segunda metade do século XX, especialmente com as mudanças referentes à tecnologia da informação na década de 1970. Essas descrições, apesar de focarem suas análises em âmbitos diferentes das relações sociais, nos fornecem visões complementares, e em muitos aspectos coincidentes, da sociedade atual, permitindo compreender melhor de que forma está relacionada com o indivíduo e seu fazer.

Giddens (2002) indica que o projeto da modernidade tem suas raízes no Iluminismo, que coloca em cheque as tradições e os conhecimentos dogmáticos religiosos. Os iluministas defendiam o método científico como a nova fonte de conhecimento e acreditavam que dessa forma teríamos um conhecimento seguro. No entanto, a própria natureza do conhecimento científico é a da dúvida, ou seja, está assentado no questionamento dos conhecimentos até então produzidos. A mesma lógica da produção do conhecimento está refletida na vida do indivíduo na sociedade moderna. A vida e os fazeres estão sujeitos ao questionamento e à reformulação. Dessa forma, no período que Giddens (2002) denomina de alta modernidade ou modernidade tardia e que compreende o período atual a partir da década de 1960, a sociedade é caracterizada

pela reflexividade. Ou seja, ela é constituída pela possibilidade de auto-observação, reflexão e mudança. As instituições, os indivíduos, os grupos, as práticas, tudo está sujeito a ser refletido e alterado. Dessa forma, de acordo com o autor, a modernidade permite ao indivíduo a escolha (retornaremos à questão da escolha a seguir).

De forma coerente com as ideias de Giddens (2009), não seria correto afirmar simplesmente que a sociedade moderna determina a ação dos indivíduos e que a mudança para a modernidade tenha sido alheia às ações dos indivíduos. A conformação, as relações e as práticas sociais tanto fornecem as condições para as ações dos indivíduos quanto são mantidas ou alteradas por essas mesmas ações. Nesse sentido, Giddens (2002; 2009) ressalta a importância do conceito de rotinização. A rotina seria composta pelas práticas dos indivíduos que se repetem e que, justamente, não dependem de uma reflexão para que aconteçam. O indivíduo pode até ser capaz de descrever os motivos para suas ações, porém não necessita disso para que siga agindo. Agir de forma rotinizada significa manter determinadas ações, sem alterá-las. Por isso, dizemos que o sujeito contribui para a manutenção de um sistema social. Ou seja, ao contrário dos autores estruturalistas, como Marx e Durkheim, por exemplo, que defendem que uma estrutura externa ao e maior que o indivíduo determina suas ações, Giddens (2009) indica que o sujeito tem um papel ativo na manutenção de tal estrutura. Ao mesmo tempo, o autor também não adere à proposição de autores subjetivistas ou construtivistas de que o ambiente do indivíduo seja determinado por esse próprio indivíduo, no sentido de que a compreensão que o sujeito tem do mundo a sua volta corresponda à realidade social em que está inserido e que apenas na medida em que interprete esse mundo ele estará influenciando em suas ações. Nesse sentido, Giddens (2009) defende uma posição de dualidade entre estrutura e indivíduo, ou seja, uma inter-relação de duas vias, e não um dualismo, em que apenas um determina o outro.

Como será apresentado a seguir, há situações na vida do sujeito que permitem essa reflexividade. No entanto, um elemento de extrema relevância para essa reflexividade é expresso em Freire (2011; 2012; 2014) pelos conceitos de conscientização e de transformação, como apontam Braga, Mello e Paula (2017). Para Freire (2011), o humano cumpre seu potencial de ser mais ao fazer a leitura de mundo, identificando de que forma as relações sociais influem em sua vida. No processo educativo, o educador e o educando, buscando o diálogo, desvelam o mundo. Por meio desse desvelar o mundo e de conscientizar-se, aliados à práxis, o sujeito caminha em direção à liberdade. Ou seja, na interação com o outro é que se pode atingir a referida reflexividade.

A sociedade moderna, que não é mais guiada apenas pela tradição (pós-tradicional), é, como afirmamos, caracterizada pela reflexividade. Justamente por isso, por não haver apenas uma forma de agir, e por tampouco haver uma única forma correta de agir, na modernidade (e de forma ainda mais extremada na alta modernidade), o sujeito é obrigado a lidar com as consequências da escolha de seu agir. Ainda que argumentemos que a humanidade já venha há milênios identificando a relação entre as ações do indivíduo e o que delas decorre (o conceito de *carma*, a possibilidade de entrada no Céu, os códigos penais, etc.), a proximidade com o dia-a-dia do indivíduo (cada ação da pessoa pode ser questionada, cada decisão sobre seu estilo de vida, sua alimentação, sua vestimenta...) e a possibilidade de calcular os riscos de cada ação, aproximam mais essa relação entre ação e consequência. Como afirma Giddens (2002), pela própria natureza globalizada da sociedade atual, os riscos de altas consequências (que afetam um grande número de pessoas, e até a totalidade da população), como o aquecimento global, as crises financeiras, etc., podem influir nas escolhas dos indivíduos. Dessa forma, o indivíduo está constantemente enfrentando questões existenciais (quem sou eu, quem quero ser, o que é certo fazer, etc.) a cada ação em seu dia-a-dia.

A questão da identidade é central para a sociedade atual. O indivíduo pode escolher quem quer ser. No entanto, essa afirmação deve ser vista com cuidado. A existência de diferentes formas de ser, e inúmeras possibilidades de agir sem uma predeterminação de qual seria a correta, não significa que todas estejam acessíveis a todos os indivíduos. Nesse sentido, há escolhas que não estão disponíveis a parte dos indivíduos, ou escolhas que, para que os indivíduos possam acessá-las, seria necessário que diversos outros elementos estejam presentes na realidade. Por isso, afirmamos que o sujeito não tem suas escolhas determinadas por um agente externo ou por uma estrutura externa. Elas são, ao invés disso, condicionadas, ou seja, existem condições que propiciam, ou facilitam, certas escolhas, e outras que as dificultam.

Outra característica central da sociedade atual é a globalização. Castells (1999) descreve a atual conformação social como uma sociedade em rede. Nesse sentido, o local e o global estão conectados por meio de diversos “nós”. Por exemplo, um grupo de produtores rurais de alimentos orgânicos em uma cidade de interior se conecta a um movimento global de consumo consciente e que leva um consumidor de outro país a dar preferência a esse produto. A base material para essa morfologia em rede da sociedade são as tecnologias da informação. Com o desenvolvimento mais pronunciado a partir da década de 1970, essas tecnologias permitem uma conexão mais imediata do local com o global. Elas também permitem o acesso direto dos indivíduos com a quase totalidade do conhecimento humano por meio da internet. A qualquer momento podemos “passar” virtualmente pelo museu do Louvre, ler sobre determinada

dinastia chinesa ou ver fotos de satélite de um vilarejo em Uganda utilizando, atualmente, nossos telefones celulares. As transformações sociais relacionadas, ou seja, que se originaram com e deram origem à sociedade atual estão diretamente ligadas à informação, por isso Castells (2010, p. 20) utiliza o termo Sociedade Informacional, pois, assim como na Era Industrial a sociedade era organizada em torno das indústrias, na Era da Informação, essa é o elemento organizador.

Flecha, Gómez e Puigvert (2001) ao tratarem da Sociedade da Informação, ressaltam que, inicialmente, a desigualdade e a exclusão se referiam ao acesso à informação e às tecnologias. Grande parte da população não tinha condições de adquirir essas tecnologias e a própria informação não estava tão diretamente disponível. Em um segundo momento, no entanto, a partir de reivindicações por países excluídos e movimentos sociais, o acesso foi aberto a todas as pessoas, ou quase todas. O desafio deixou de ser a disponibilização e o acesso em si, pois praticamente todo o conhecimento humano está disponível, desde que se tenha acesso à internet. Essa condição, no entanto, não é uma realidade para uma parte significativa dos estudantes no Brasil. De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), ao final do ano de 2019, 4,3 milhões de estudantes brasileiros não tinham acesso à internet. Desses, 4,1 milhões estudavam na rede pública de ensino, explicitando a grande desigualdade social presente em nosso país. Considerando-se, ainda por cima, que durante o ano de 2020 e parte do ano de 2021 a maior parte do ensino foi realizado de forma remota devido à pandemia pelo Covid-19, devemos considerar o efeito de aprofundamento das exclusões que deve se observar (e já se observa).

Para conseguir mover-se no contexto atual, além do acesso no caso de uma parte significativa da sociedade brasileira, o desafio passou a ser o de selecionar e utilizar as informações de maneira crítica (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2020). Exemplo disso é o bombardeio diário com informações que recebemos em mídias sociais, com textos gerados por robôs e notícias falsas (*fake news*), a possibilidade de criar conteúdos falsos, as “bolhas” de informação tendenciosa criadas pelos algoritmos de reconhecimento de preferências, etc. Por isso, de acordo com Mello, Braga e Gabassa (2020), a escola tem papel essencial por ser responsável pelo ensino e pela aprendizagem de habilidades centrais na Sociedade da Informação: de leitura e escrita, matemática e informática, ou seja, conhecimentos que permitem o acesso a outros conhecimentos e ferramentas.

Como aponta Giddens (2002), a rotinização da vida é a forma de lidar (ou não lidar) com as potenciais crises existenciais proporcionadas pela possibilidade de escolha na alta modernidade. A rotina, no entanto, está ligada à manutenção das relações e a uma (apenas

aparente) não-escolha. A tradição que trazia conforto e certeza foi substituída pela incerteza e pela perda de sentido, por não haver mais apenas uma forma de agir e ser, e a segurança de essa ser a forma certa. Com a reflexividade na modernidade, a pessoa tem sempre de lidar com a dúvida e com os riscos da escolha. Isso fica mais claro quando o indivíduo sai da rotina.

Uma última característica da sociedade atual de especial relevância para o presente trabalho é descrita por Flecha, Gómez e Puigvert (2001) como um Giro Dialógico. Giddens (2002) aborda algo nesse sentido ao tratar da “autoridade” e da “especialização”, assim como Castells (1999) ao tratar da horizontalização das relações. Nesse sentido, as relações sociais perdem os “degraus” ligados às autoridades. Como afirma Giddens (2002), ninguém é especialista em tudo (a própria ideia seria anacrônica) e todos são leigos em algo. Nenhum conhecimento é à prova de questionamento. A própria natureza reflexiva da modernidade garante isso. O professor não é o detentor do conhecimento humano, o conhecimento acadêmico não responde suficientemente ao certo e ao errado em todas as situações. O modelo escolar planejado para a sociedade industrial não responde mais às demandas da Sociedade da Informação. As necessidades, e, por tanto, a forma de aprendizagem, também mudaram com a mudança da conformação social. Ou seja, uma nova compreensão acerca do processo de aprendizagem, e consequentemente do ensino, deve responder a essa transformação.

Uma observação importante a ser feita se refere à submissão da educação às demandas dos sistemas abstratos. O que está sendo defendido aqui não é que a escola deva atender à demanda do sistema capitalista para a formação de mão-de-obra e de consumo. Ao contrário disso, a escola deve preparar o indivíduo para que seja capaz de escolher reflexivamente e criticamente, pois essa é a característica da sociedade atual. Qualquer transformação social que um indivíduo busque não se dará fora da realidade em que se insere. Como aponta Freire (2012), a leitura do mundo permite à pessoa sua transformação (do mundo e da própria pessoa).

Assim, a sociedade atual (Sociedade da Informação, Sociedade em Rede, Sociedade do Risco, Alta Modernidade, Modernidade Tardia) tem como principais características a reflexividade dos indivíduos e das instituições, a perda de sentido decorrente do possível constante questionamento existencial, a rotinização das ações, a possibilidade de mudança e transformação, o condicionamento das escolhas, a centralidade do acesso, avaliação e utilização da informação, a conexão global ou globalização e a horizontalização das relações. A escola, como instituição responsável pela preparação dos indivíduos para se moverem nessa sociedade, deve passar por uma transformação em suas bases teóricas e em suas práticas.

A partir dessa contextualização de nossa sociedade atual, podemos nos perguntar, então, de que forma o sujeito é formado e se forma? De que forma essa configuração social está

associada à organização patriarcal ou masculina hegemônica que forma as masculinidades dos sujeitos? Torna-se, então, necessário compreender como se dá a formação social do sujeito.

2.1 A FORMAÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE

Ao discutirmos a masculinidade, é necessário reconhecer como esse elemento é um dos marcos identitários mais relevantes para um homem. Como demonstram as produções sobre masculinidade identificamos que o gênero é uma construção social, em oposição ao sexo biológico, uma vez que é definido a partir das ações e expectativas de ação que compõem aquilo que a pessoa faz no mundo, indo além de suas características físicas, mas não necessariamente as excluindo (KAUFMAN, 1999; GREIG; KIMMEL; LANG, 2000; CONNELL, 1987). Nesse sentido, é necessário compreender de que forma essa relação entre indivíduo e sociedade permite a formação do sujeito. A partir das contribuições de George Mead (1972) acerca da formação da mente e do self por meio da comunicação intersubjetiva, vamos explorar de que forma essa masculinidade se torna parte da identidade de uma pessoa ou como um homem se reconhece (se identifica) como homem.

Mead (1972) propõe o estudo da formação do self a partir de uma abordagem comportamental da psicologia e identifica como essa formação é social. O autor é considerado o criador da psicologia social, que pode ser justamente definida por essa relação da formação do sujeito, da “mente”, a partir das interações sociais, aproximando os estudos da sociologia e da psicologia. Para Mead (id ibid), a “mente” não deve ser compreendida como uma entidade em si, apartada do corpo biológico e presente no indivíduo em seu nascimento. Ao invés disso, ressalta como essa mente é resultado das interações sociais, especificamente por meio da comunicação. De acordo com Mead (id ibid), o processo de comunicação é definido pela presença de um outro social e se desenvolve na medida em que um gesto tem o mesmo significado tanto para quem o emite quanto para quem o observa. Dessa forma, a linguagem tem grande relevância. O autor explica que o significado dos objetos (inclusive dos sons vocais, expressões faciais, entonação) está naquilo que suscitam nos integrantes de uma interação social. Assim, a linguagem (gestos que viraram símbolos significativos) constitui a mente na medida em que o indivíduo, ao emitir uma ação que suscita em si o mesmo que suscita em outro, passa a agir reflexivamente, ou seja, passa a ser o outro de si mesmo. Em outras palavras, ao interagir com outra pessoa, sua ação também tem um efeito sobre si. A partir de ir aprendendo como o outro reage à sua ação, o indivíduo passa a reagir à sua própria ação como outra pessoa reagiria. Assim, a mente vai se desenvolvendo na medida em que essa ação reação se dão por meio de gestos que se tornam símbolos significativos, ou seja, a linguagem, e, por

meio dessa linguagem, permitem que o sujeito “dobre-se sobre si mesmo” e torne-se o outro de si.

Mead (ibid.) indica que, por meio da reflexão (ou seja, o direcionamento da mente sobre si), o indivíduo consegue vislumbrar as diferentes possibilidades de ação futuras em um contexto social, as quais poderá escolher. Dessa forma, permite ao organismo o controle proposital e a organização de sua conduta em relação ao seu ambiente. A reflexão, por sua vez, só é possível por meio da autoconsciência, ou da consciência do *self*.⁴ Para Mead (1972), “A organização do self é simplesmente a organização, pelo organismo individual, do conjunto de atitudes em relação ao seu ambiente social [...] que é capaz de tomar.” (p. 91, tradução nossa). Também é a organização que o indivíduo faz do conjunto de atitudes que é capaz de tomar “em relação a si mesmo do ponto de vista desse ambiente” ou em relação a si mesmo “como um elemento funcional no processo de experiência e comportamento social que constitui o ambiente”. Essa organização das atitudes se dá a partir da interação social na medida em que o indivíduo se reconhece a partir da interação com o outro. Na interação com outro indivíduo, tomamos a atitude do outro, direcionada a nós, ou direcionada aos outros. No entanto, para o desenvolvimento do self, devemos também tomar todas as atitudes de todos os outros membros do grupo social ao qual pertencemos em relação aos conjuntos de atividades sociais cooperativas e organizadas; e, finalmente, devemos agir em relação aos processos sociais que constituem a vida a partir da generalização dessas atitudes. Ao tomar essas atitudes generalizadas, desenvolvemos nosso self. Por outro lado, o funcionamento desses processos e instituições sociais só é possível quando todos os indivíduos tomam essas mesmas atitudes, o que permite, por sua vez, a formação de seus próprios *selves*. Essa organização generalizada das ações dos outros é chamada de “outro generalizado” e constitui a fase do *self* que Mead (1972) denomina “mim”. O indivíduo toma as atitudes desse outro generalizado em relação a si e em relação aos processos sociais e, sendo autoconsciente (consciente de si ou consciente do self), observam essas atitudes internalizadas na forma de “mim” e governa a própria atitude de acordo com elas. Esse processo é o que permite o surgimento da personalidade do indivíduo.

⁴ O termo self é utilizado no inglês para descrever “a união de elementos (tais como corpo, emoções, pensamentos e sensações) que constituem a individualidade e a identidade de uma pessoa” (MERRIAM-WEBSTER, 2021). A Associação Americana de Psicologia (APA) define self como “a totalidade do indivíduo, consistindo de todos os atributos característicos, conscientes e inconscientes, mentais e físicos” (APA, 2010, p 830). Ou seja, refere-se “à identidade, ao ser [verbo] e à experiência.” (id ibid, colchete nosso), porém “o uso do termo em psicologia é extremamente extensivo e carece de uniformidade” (id ibid). A APA, então, indica que a definição do self varia conforme cada autor.

De acordo com Mead (1972), apenas como membro de uma comunidade uma pessoa pode ser um *self*.

Nesse sentido, podemos compreender que essa construção da identidade ou da personalidade que decorre da internalização do outro generalizado é o que constrói a identidade enquanto masculinidade. Em nossas interações, aprendemos como o outro social masculino age de forma organizada em nossa sociedade. São tomadas, então, as atitudes que definem o homem dentro dessa estrutura social organizada. O menino vai aprendendo que, em uma sociedade estruturada desde uma perspectiva patriarcal, as atitudes que se têm, quando se é homem em nossa sociedade, incluem a submissão de mulheres de forma a obter a própria satisfação de seus interesses, tendo em vista que o padrão hegemônico de masculinidade, em nossa sociedade, é aquele que organiza as ações dos indivíduos em sua estrutura. Tomada apenas desta forma, a análise implica numa visão determinística da ação do sujeito, e implicaria na existência exclusiva de masculinidades hegemônicas. Mead (1972), no entanto, aponta que a interação com pessoas e grupos que têm diferentes formas de agir permitem ao indivíduo tomar diferentes atitudes. Assim, havendo em seu entorno social formas diferentes de ser homem que sejam suficientemente significativas, quer seja por observar homens agindo, ou por serem valorizados em seu grupo social essas atitudes masculinas, esse indivíduo pode escolher agir de forma diferente. Com apontam Aubert et al (2016), essa constituição do *self* na interação social, então, implica que essa constituição, se se der em relações positivas, em nossa análise, se sua socialização se der de forma alternativa, a masculinidade que emergirá deverá ser uma nova masculinidade alternativa; por outro lado, se essas relações forem negativas, em nosso caso uma socialização tradicional, a masculinidade que emergirá deve ser uma masculinidade dominante ou oprimida. O último aspecto relevante na análise de Mead (1972) é que esse *mim*, constituinte do *self*, não é estático e pode ser transformado por meio das interações. Nota-se, então, que é essencial compreendermos de forma mais aprofundada os tipos de interação e as possibilidades de uma educação transformadora que promova a transformação das relações, a promoção das Novas Masculinidades Alternativas e a superação da violência de gênero.

Soler-Gallart (2007), ao descrever a formação do *self* e como ele se relaciona à prevenção da violência de gênero, identifica que a análise de Mead é chave para compreender como a interação social é a origem das atitudes do sujeito, no entanto, não é suficiente para uma compreensão integral. A autora argumenta, a partir de dados de pesquisas na temática da socialização preventiva, que a análise de Mead (1972) ainda se centra apenas na dimensão lógica, deixando de lado à questão emocional e sentimental. A autora ressalta como os apontamentos de Gómez (2004) e pesquisas subsequentes permitiram compreender que tanto a

escolha quanto a atração afetivo-sexuais também decorrem desse processo de socialização. Assim, uma proposta educacional transformadora deve aliar as linguagens da ética e do desejo, atrelando atrativo afetivo-sexual aos valores igualitários, promovendo, assim, uma socialização preventiva da violência de gênero.

Ações nesse sentido vêm sendo exploradas e os resultados apontam para como ações baseadas nos princípios da aprendizagem dialógica junto a adolescentes vêm tendo impactos positivos nessa socialização preventiva (SOLER-GALLART, 2017).

Por outro lado, no caso de pessoas que já tenham tido maior tempo de socialização e que já tenham passado pela formação inicial da infância e adolescência em ambientes que fortaleciam modelos tradicionais de relacionamento, seria possível alterar esses padrões de escolha e atração? Seria possível transformar uma socialização tradicional que atrelou atrativo sexual à violência ser superada? Como apontado anteriormente, Puigvert (2016) indica resultados junto a mulheres universitárias que participam de Tertúlias Feministas Dialógicas que apontam uma mudança nas escolhas e no padrão de atração. De forma análoga, seria possível atuar de um ponto de vista educacional junto a homens que porventura tenham sido socializados para reproduzirem uma masculinidade tradicional de forma a transformar suas atitudes e sentimentos? A presente tese teve essa dúvida como pano de fundo para a proposição de seus objetivos.

2.2 ATOS COMUNICATIVOS, INTERAÇÃO E RELAÇÕES DIALÓGICAS

Aubert et al (2016), reconhecendo que a organização social implica que as pessoas, em função de posições que ocupam, possuem maior ou menor poder em relação a outras, indicam que as interações entre elas tanto podem tanto ser interações de poder, quanto podem ser interações dialógicas.

As interações dialógicas são baseadas na igualdade e procuram o entendimento entre todos e todas os interlocutores, valorizando os argumentos trazidos ao diálogo em função de sua contribuição ao desenvolvimento do conhecimento, e não em função da posição de poder de quem os emite. [...] Por outro lado, as interações de poder são baseadas na violência física ou simbólica, que gera uma estrutura desigual. (id ibid, p. 108)

As interações de poder estão associadas a alguns papéis em uma estrutura social hierarquizada. Um professor ocupa uma posição de maior poder na estrutura escolar; o pai em relação ao filho na família, por exemplo. Aubert et al (2016) ressaltam, no entanto, que, ainda que a estrutura social sobre a qual as interações sejam produzidas seja desigual, nem todas as

interações entre as pessoas serão apenas interações de poder. É possível haver entre professor e aluno um predomínio de interações dialógicas, e até mesmo haver um predomínio desse tipo de interação, por exemplo, em um contexto que se organiza de forma a promover tais interações, como em contextos guiados por princípios democráticos e mais igualitários.

Para a compreensão integral dos tipos de interação, é necessário compreender, também, o conceito de ato comunicativo, descrito por Soler e Flecha (2010). A autora e o autor descrevem de que forma as contribuições teóricas de autores como Austin, Searle, Habermas acerca dos atos de fala contribuem para a formulação do conceito de ato comunicativo. Uma compreensão chave desses autores é a de que a fala tem uma ação no mundo. Os três autores compartilham alguns pontos, como a classificação dos atos de fala entre locucionários, ilocucionários e perlocucionários, mas divergem nas definições de cada um. O conceito de ato comunicativo também parte dessas classificações dos atos de fala, porém diferencia-se em alguns aspectos.

Uma primeira questão que diferencia os atos de fala descritos por esses autores e os atos comunicativos é que nestes há a incorporação de “outros signos de comunicação, como a linguagem corporal, a entonação e os gestos” (SOLER; FLECHA, 2010, p. 367). Assim, na análise por meio dos atos comunicativos levam-se em consideração outros elementos da comunicação.

O segundo aspecto que diferencia os atos comunicativos dos atos de fala está ligado à diferenciação dos atos ilocucionários e perlocucionários. De forma geral, os atos ilocucionários estão ligados à intencionalidade da fala (ou comunicação), enquanto os perlocucionários estão ligados ao efeito da fala. No caso dos atos comunicativos, compreende-se que o consenso é essencial para essa diferenciação. Os atos ilocucionários são aqueles que buscam o acordo, não como efeito perlocucionário. O efeito perlocucionário, ou aquilo que se deseja atingir em um ato comunicativo ilocucionário é aquilo que “for acordado fazer com o consenso” (id ibid, p. 367). Por outro lado, o ato perlocucionário terá como efeito perlocucionário o consenso, ou a aceitação, por parte do interlocutor, daquilo que o falante deseja. Uma outra forma de explicitar a diferença poderia ser que no ato perlocucionário o objetivo é o consenso, enquanto no ilocucionário o objetivo é consensuar o que será feito.

Outra característica da análise por atos comunicativos é a compreensão de que tanto atos comunicativos ilocucionários quanto perlocucionários podem ser de poder ou dialógicos. Os atos comunicativos serão dialógicos se atenderem à condição de sinceridade e de ausência de coação (AUBERT et al, 2016). Assim, nos atos comunicativos dialógicos, o efeito perlocucionário deve ser atingido por meio de um consenso sincero e livre. Para que isso seja

analisado, é necessário que a análise seja movida do campo das intenções aos das interações. Nessa análise, consideramos que as interações se dão sob uma estrutura social de poder. Então, ainda que a intenção do falante seja sincera e baseada em pretensões de validade, há uma relação de poder, na medida em que sua fala tem, socialmente, mais poder em função da posição que ocupa. Assim, além da sinceridade e da intenção de não coação, para que essa realmente não ocorra, o falante deve buscar com suas ações que o ouvinte esteja seguro de que poderá escolher livremente.

A compreensão acerca das relações, da mesma forma, indica a possibilidade de que sejam relações dialógicas ou de poder. As relações dialógicas são aquelas “baseadas na comunicação que leva a todos os sujeitos envolvidos a compartilhar uma ação, acordo, sentimento ou desejo” (SOLER; FLECHA, 2010, p. 369). Por outro lado, as relações de poder “se baseiam na violência física ou simbólica de um sujeito individual ou coletivo que converte os outros sujeitos em instrumentos para a realização de seus próprios objetivos.” (id *ibid*). Os autores indicam que o poder existe quando um ator, dentro de uma relação social, está em condições de impor sua vontade, independentemente da validade de seus argumentos.

Assim, nas relações dialógicas predominam as interações dialógicas. Note-se que se trata de um predomínio, na medida em que, ocorrendo em uma estrutura social que, em si, há uma diferença de poder, ainda ocorrerão interações de poder. Também devemos ressaltar que, ainda que as interações de poder sigam presentes na relação, elas podem ir sendo substituídas por mais interações dialógicas. Dessa forma, ao buscarmos construir relações mais dialógicas, é necessário que as pessoas envolvidas busquem ir transformando as interações de poder em interações dialógicas, e, para isso, é necessário que estejam conscientes da estrutura social, especialmente aqueles que ocupam as posições de maior poder. Apenas nessa condição é que o diálogo igualitário é possível, quando “as diferentes contribuições são consideradas em função da validade dos argumentos, em vez de serem valorizadas pelas posições de poder de quem as realiza” (AUBERT et al, 2016, p. 142).

Busquemos agora aplicar a análise das relações e interações dialógicas e de poder à socialização dos sujeitos para a construção de masculinidades. Conforme aponta a literatura acerca das masculinidades (CONNEL, 1987; KAUFMAN, 1987; 1999; GREIG; KIMMEL; LANG, 2000; GÓMEZ, 2004), a sociedade na qual estamos inseridos está estruturada em função da lógica patriarcal, ou de uma masculinidade hegemônica. Essa masculinidade hegemônica permite a alguns sujeitos o exercício de poder sobre os outros, quer seja por meio de violência física ou simbólica, instrumentalizando esse outro para a consecução de seus

objetivos e interesses. Além disso, faz uso de atos comunicativos de poder usando a mentira, e a coação para atingi-los.

2.3 O POTENCIAL TRANSFORMATIVO DA EDUCAÇÃO

Handel e Elkin (1968), ao apresentarem a definição de socialização apontam como a escola é um dos agentes de socialização da criança e cumpre, assim, o papel de ensinar a elas os modos da sociedade. Como aponta Flecha (1997), esse papel da escola pode tanto contribuir para a reprodução das relações sociais, incluindo suas desigualdades, violências e exclusões e levando à sua manutenção, como pode servir para a transformação dessa sociedade. Para tanto, os estudos dessas relações devem considerar o caráter dual da ação na medida em que essa ação nem é determinada por uma estrutura, nem o mundo é criado pela subjetividade individual, mas sim que a agência humana é possível em uma estrutura social existente. A possibilidade de transformação da educação em nossa sociedade, portanto, passa, necessariamente, pela articulação entre sujeito e estrutura (BRAGA; MELLO; PAULA, 2017). Seguindo a articulação feita por essas autoras, buscaremos aqui relacionar o que foi anteriormente apresentado sobre o contexto social atual da Sociedade da Informação ou alta Modernidade e a teoria da estruturação de Giddens (2009) ao conceito de transformação em Freire (2013) e ao interacionismo simbólico de Mead (1972) para compreender a formação das masculinidades.

Freire (2013) parte de uma base materialista histórica ao compreender que o humano não está no mundo, e sim que ele interage com o mundo, alterando-o e sendo alterado por ele. Braga, Mello e Paula (2017) argumentam que, para que consiga intervir no mundo, o humano deve compreendê-lo aprimorando “suas capacidades de refletir, avaliar, programar, investigar, transformar.” (id *ibid*, p. 189). Esse processo de tomada de consciência de si ocorre intersubjetivamente no encontro com o outro. Assim, uma educação transformadora deve ser

uma práxis desveladora de mundo, curiosa, crítica, temporalizada e situada, que busca a superação das condições sociais e culturais de dominação, e sonha com relações igualitárias, solidárias, democráticas, éticas e esperançosas para a mudança dos contextos, das pessoas e das relações com o conhecimento, reconhecendo que pessoas e mundo são históricos e se constituem de forma dialética, abrindo possibilidades de concretizar formas de dominação ou libertação, que dependem das opções assumidas e de suas ações consequentes (p. 193)

Outro ponto importante se relaciona com a tomada de consciência que permite a luta pela transformação de que “as chamadas minorias passam a se reconhecer como majorias, trabalhando as semelhanças e diferenças que carregam e criando a unidade na diversidade” (p. 192). Essas compreensões são importantes na presente pesquisa na medida em que buscamos

identificar tanto o papel das experiências educacionais e formativas de homens que agem dentro de uma lógica igualitária e que, eles mesmos, atuam por uma educação transformadora.

2.3.1 Aprendizagem dialógica

A aprendizagem dialógica é uma compreensão acerca da aprendizagem e das relações baseada em uma visão dialógica, informada por pesquisas científicas comprometidas socialmente e baseada em contribuições teóricas de diversas áreas do conhecimento (sociologia, psicologia, neurociências, filosofia, didática, etc.) que responde às características e demandas da atual Sociedade da Informação (FLECHA, 1997; AUBERT et al, 2016). Abaixo são brevemente descritos os sete princípios da aprendizagem dialógica, com base em Flecha (1997) e Aubert et al (2016):

a) Diálogo Igualitário: em qualquer situação, as falas dos participantes serão tomadas pela validade de seus argumentos e nunca pela posição, ou pelo poder, de quem fala. Assim, opiniões são debatidas e as decisões nas CdA são consensuadas pelos diversos participantes (alunos, familiares, profissionais escolares e comunidade do entorno) conforme os argumentos expressos e não pelo cargo ou posição de quem fala o ou a participante;

b) Inteligência cultural: trata da capacidade que todas e todos têm de ação em qualquer contexto e de transferência de conhecimentos de um contexto para outro. Está intimamente ligada ao conceito de diálogo igualitário, na medida em que reconhece a capacidade de todos independentemente da posição ocupada, sendo considerada a validade dos argumentos e não a hierarquia. A compreensão de que todos sabem algo leva a altas expectativas com relação a todas as pessoas, reconhecendo que todos têm algo a ensinar e a aprender;

c) Transformação: A partir das contribuições de Paulo Freire, esse conceito ressalta a capacidade que todos têm de transformar seu mundo. Compreende-se que o contexto e a história criam condições para a ação do sujeito, mas essa não é uma relação determinística, pois o indivíduo é capaz transformar suas relações e seu entorno por meio de suas ações;

d) Dimensão instrumental da aprendizagem: trata-se da compreensão de que a educação tem necessariamente de fornecer as condições para o domínio dos conhecimentos instrumentais, como a matemática, a leitura, a escrita, os idiomas, informática, além da capacidade de selecioná-los, analisá-los, criticá-los, transformá-los e aplicá-los. Dessa forma, considerando a atual sociedade da informação (CASTELLS, 1999), em que o domínio dos conhecimentos acadêmicos é necessário para a proteção e movimentação do sujeito, o sujeito seja capaz de agir;

e) Criação de sentido: na aprendizagem dialógica, altera-se a lógica individualizante e solitária e a conversão em produto técnico da vida, visando à recuperação do sentido por meio do diálogo pessoa a pessoa;

f) Solidariedade: são rejeitadas práticas e teorias baseadas e subsidiárias de violência, autoritarismo, guerra e desigualdade (FLECHA, 1997) e, conectando os sujeitos e criando o pertencimento ao mesmo mundo compartilhado, são defendidas práticas solidárias e democráticas, que permitam a liberdade sexual, a igualdade e a paz;

g) Igualdade de diferenças: reconhece que as pessoas são diferentes entre si e que têm o igual direito de sê-lo, ressaltando que o conhecimento é produzido na interação entre diferentes.

Gómez (2004), ao analisar os tipos de socialização de meninos e meninas e identificar que a cisão entre linguagem da ética (associando relacionamentos igualitários ao tédio) e linguagem do desejo (ligando relacionamentos violentos à excitação) ajuda a manter a violência de gênero aponta o papel essencial que uma proposta educacional dialógica pode ter na socialização preventiva da violência de gênero e aponta como propostas educativas baseadas nos princípios da aprendizagem dialógica podem contribuir. Como condições importantes para desenvolver as competências para um amor radical, Gómez (2004) indica: a solidariedade, a multiculturalidade, a coerência entre o que se fala e o que se faz, o conhecimento científico e o método (como os grupos comunicativos e as tertúlias dialógicas).

As competências, de acordo com Gómez (2004, p. 144-155), por sua vez, são divididas em três classes: a) para a atração, b) para a escolha e c) para a igualdade. As competências para a atração envolvem: desenvolver o amor como sentimento de origem social; examinar de forma crítica os meios de comunicação; rechaçar as pessoas que agem de forma contrária ao amor transformador; sentir atração por quem partilha dos valores do amor transformador; unir sentimentos e paixão e amizade na mesma pessoa. As competências para a escolha seriam: conhecer, distinguir e escolher dentre os diferentes tipos de escolha; conhecer as pretensões de validade e escolher tendo-as em conta; identificar e eliminar situações em que desejo se opõe à razão; e tomar consciência de como a escolha só é correta se estiver de acordo com a definição transformadora de amor. Finalmente, as competências para a igualdade incluem: conhecer as hierarquias de poder e como as interiorizamos; desenvolver o espírito crítico frente ao patriarcalismo e diferentes fundamentalismos; e desenvolver relações afetivo-sexuais que não são de poder e sim de igualdade (tendo a solidariedade e a amizade como geradoras de amor e paixão).

3 METODOLOGIA E MÉTODO

Na presente seção apresentaremos a Metodologia Comunicativa (GÓMEZ et al, 2006; GÓMEZ et al, 2019), suas bases teóricas e seus princípios para, em seguida, apresentar o método de coleta e análise de dados implementados na presente pesquisa.

3.1 METODOLOGIA COMUNICATIVA

Como apresentado na literatura acerca da pesquisa em ciências humanas (LINCOLN; GUBA, 2006; CRESWELL, 2014; MERTENS, 2014), uma pesquisa é conduzida dentro de um determinado *paradigma*. Um paradigma seria um conjunto de concepções de âmbito ontológico (qual a natureza da realidade), epistemológico (qual a natureza do conhecimento e da relação conhecedor-conhecido), metodológico (como se obtém o conhecimento) e axiológico (como se avalia a qualidade de um conhecimento, ou o que é certo e o que é errado de se fazer na produção de conhecimento) que embasam a proposição e a condução da pesquisa científica. A presente pesquisa insere-se em uma perspectiva descrita por Gómez et al (2006) como comunicativa crítica⁵, que tem como base contribuições como as de autores da fenomenologia, do construtivismo, do interacionismo simbólico, da dramaturgia, da ação comunicativa, da ação dialógica, da aprendizagem dialógica e da psicologia histórico-cultural.

A. Gómez et al (2019) descrevem a Metodologia Comunicativa como sendo uma proposta “inclusiva, igualitária e voltada para a transformação social”. Gómez et al (2006) apontam que são postulados dessa perspectiva a universalidade da linguagem e da ação, a condição das pessoas como agentes transformadores, a racionalidade comunicativa, o senso comum, a ausência da hierarquia interpretativa, o igual nível epistemológico e o conhecimento dialógico. Nessa perspectiva, compreende-se que a realidade natural existe externamente aos e independente dos sujeitos, ou seja, os objetos existem por si só, independentemente do pensamento dos sujeitos (GÓMEZ et al, 2006). A realidade social, no entanto, é construída socialmente (depende dos significados atribuídos, é constituída por estruturas historicamente situadas) por meio do diálogo, do consenso, na intersubjetividade. Na Metodologia Comunicativa, o conhecimento é compreendido como construído intersubjetivamente por meio da interação e comunicação entre os envolvidos em sua produção, ou seja, entre pesquisadores e pesquisados; buscando consensos na compreensão da realidade, cada parte aporta contribuições únicas a partir de seus diferentes conhecimentos (GÓMEZ et al, 2006; A.

⁵ Em produções mais recentes (p. ex. A. GÓMEZ et al, 2019) passou-se a utilizar apenas o termo “Metodologia Comunicativa”.

GÓMEZ, 2019). Em relação ao âmbito metodológico, os autores e autora indicam que as técnicas de coleta de dados podem tanto contar com dados quantitativos quanto com dados qualitativos, diferenciando-se de outros paradigmas pelo caráter comunicativo, dialógico, do processo de proposição, coleta e interpretação dos dados (GÓMEZ et al, 2006). Essa postura dialógica implica a horizontalidade entre pesquisador e participante, ou seja, as interpretações realizadas por um ou por outro não são de maior, ou menor, validade. Apesar de não trazer de forma categorizada como em Mertens (2014) e Lincoln e Guba (2006), quanto ao âmbito axiológico, os autores e a autora apontam que a Metodologia Comunicativa assume a responsabilidade de, além da descrição e explicação da realidade, a compreensão e a interpretação nela produzidas servem não apenas ao estudo da realidade, mas à transformação de tal realidade. Dessa forma, compreende-se que a pesquisa é, em si, ferramenta de transformação. Um exemplo que podemos citar sobre o uso da Metodologia Comunicativa para o estudo e a transformação do mundo é o número especial do periódico *Qualitative Inquiry* (2014) sobre o uso dessa metodologia para os estudos sobre a socialização preventiva da violência de gênero

Considerando o objeto de estudo da presente tese, bem como a necessidade de transformar a realidade cruel dominada pela violência de gênero, a Metodologia Comunicativa foi o meio de desenvolvimento da pesquisa. Resgatamos aqui a questão de pesquisa e os objetivos da tese:

De que forma se dá o processo de construção de nova masculinidade alternativa em professores cuja atuação se pauta em teorias e conhecimento científico de vertente dialógica e qual o papel de sua formação na temática da superação da violência de gênero?

Os objetivos do estudo foram:

- identificar, junto a professores, que pessoas e situações foram relevantes em sua socialização e quais as suas contribuições para essa socialização;
- identificar quais âmbitos educativos foram relevantes para o fortalecimento desses professores como novas masculinidades e as características desses âmbitos;
- identificar o papel das teorias e conhecimentos acerca da superação da violência de gênero em sua formação e em sua prática;
- identificar de que forma sua atuação no mundo reflete essa identidade como NAM;
- identificar elementos que prejudicam e que promovem a construção de novas masculinidades alternativas.

A **hipótese** que guiou o trabalho foi a de que o processo de socialização dos participantes

seria, provavelmente, majoritariamente alternativo. A tese que defendemos é a de que o fortalecimento de professores igualitários na perspectiva da Nova Masculinidade Alternativa se dá por meio da reflexividade promovida nas interações dialógicas com diversos sujeitos, a partir de teorias e conhecimentos científicos de vertente dialógica.

3.2 MÉTODO

3.2.1 Participantes

A presente pesquisa foi conduzida como um recorte do projeto de pesquisa “Formação dialógica inicial e continuada de profissionais em tempos de distanciamento social (COVID-19)” aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com o parecer nº 32700720.1.0000.5504. Esse projeto buscou analisar o curso de formação “Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflito” (MDPRC) visando a contribuir para a construção de parâmetros mais efetivos de ações de formação que gerem, ao mesmo tempo, criação de sentido para futuros profissionais e profissionais em exercício, bem como dimensão instrumental efetiva para atuação profissional e pessoal em âmbitos de desigualdade e sofrimento, como é o caso do atual contexto.

O curso foi oferecido de forma remota em uma universidade no interior do estado de São Paulo e, por conta desse formato, contou com a participação de estudantes de graduação da própria universidade, professores e gestores do ensino básico de diversas unidades federais e profissionais atuando em organizações não governamentais. As temáticas que foram abordadas no curso incluíram: Conflito e Violência (definição, tipos, dados e ferramentas de acesso a dados); Tipos de prevenção; Modelo Comunitário de Educação e Aprendizagem Dialógica; Socialização preventiva da violência (atração pela violência, dupla moral, miragem de ascensão, discurso coercitivo dominante, modelos de masculinidade); Violência na família, na escola e nas relações afetivo-sexuais; Violência na internet; Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos. A metodologia adotada no curso foi a de Tertúlias Pedagógicas Dialógicas⁶ e aulas expositivas dialogadas.

Foram selecionados participantes que haviam participado do curso como alunos ou professores. No caso dos alunos, foram selecionados aqueles que, em resposta ao questionário, haviam indicado a temática das novas masculinidades como sendo de especial interesse. Os

⁶ Nas tertúlias pedagógicas dialógicas os participantes se reúnem para discutir textos validados pela comunidade científica internacional que contribuam para práticas pedagógicas, com a interação baseada pelos princípios da aprendizagem dialógica (FLECHA, 2014)

professores da disciplina foram selecionados por terem sido responsáveis diretamente por ministrar a aula sobre socialização preventiva. Além disso, foi utilizada uma amostragem por conveniência, tendo em vista que os participantes foram aqueles que indicaram disponibilidade para participação. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Participaram da pesquisa **cinco homens** cisgênero⁷, brancos, na faixa de 27 a 41 anos, todos atuantes no ensino básico, em diferentes funções: professor, coordenador ou diretor, da educação infantil ao ensino médio. O mais novo declarou-se solteiro e os demais casados. Dois deles já eram pais. Para cada um, foi atribuído um nome fictício em ordem alfabética, para preservar sua identidade: Alberto, Bernardo, Caio, Diego e Elias. No quadro 1 encontram-se resumidas as informações sobre os participantes.

Participante	Identidade de gênero	Raça/cor	Idade	Cargo/função	Formação	Estado civil
Alberto	Homem cis	Branca	41	Gestor EM	História	Casado
Bernardo	Homem cis	Branca	37	Professor EF1	Pedagogia	Casado
Caio	Homem cis	Branca	27	Professor EF1	Pedagogia	Solteiro
Diego	Homem cis	Branca	33	Gestor EI	Pedagogia	Casado
Elias	Homem cis	Branca	29	Professor EM/ Gestor OSC	Filosofia	Casado

Quadro 1 – Síntese da caracterização dos participantes

EM – Ensino Médio; EF1 – Ensino Fundamental-Ciclo 1; EI – Educação Infantil; OSC – Organização da Sociedade Civil

Todos eles integravam, na época da coleta de dados, um grupo de estudo e ação na temática das novas masculinidades alternativas, ainda que com diferentes tempos de inserção no grupo. Todos eles também tinham formação na teoria da Aprendizagem Dialógica anterior ao curso de formação. Além disso, quatro dos participantes (Bernardo, Caio, Diego e Elias) integravam grupo de pesquisa e ação de base dialógica, e três participantes (Bernardo, Caio e Diego), haviam cursado disciplina optativa em graduação que introduz temáticas sobre superação de violência de gênero na perspectiva da aprendizagem dialógica: “Feminismo Dialógico”⁸. Um detalhamento dos dados sobre os participantes será encontrado no capítulo a

⁷ Conforme aponta Cava (2016) “cisgênero é normalmente definido como ‘não-transgênero’” (p. 1). Uma definição comum, embora controversa, é a de que cisgênero representa a normatividade de gênero. Outra definição, igualmente controversa, indica que uma pessoa cisgênero têm uma identidade de gênero que coincide com o sexo biológico no nascimento.

⁸ Disciplina de nível de graduação que aborda diversos temas relacionados à socialização preventiva da violência de gênero. Assim como o curso “MDPRC”, a metodologia utilizada nessa disciplina é a de Tertúlia Pedagógica Dialógica e de exposição dialogada. Para uma descrição completa da disciplina, ver Bacheга et al (2019)

seguir.

3.2.2 Procedimento de Coleta de dados

A pesquisa consistiu em três etapas: questionário online de caracterização dos participantes, entrevista semiestruturada e grupo de discussão comunicativo. No Quadro 2 é indicado quais participantes participaram em cada etapa:

	Alberto	Bernardo	Caio	Diego	Elias
Questionário online	X	X	X	X	X
Entrevista Semiestruturada	X	X	X	X	X
Grupo de Discussão Comunicativo	X	X	X	-	X

Quadro 2 – Participação nas diferentes etapas da pesquisa

O questionário online buscou fornecer uma caracterização dos participantes e identificar como haviam sido afetados pelo contexto de pandemia pelo SARS-CoViD-2, o conhecimento prévio em relação aos conteúdos e como avaliavam o curso. Para o recorte na presente pesquisa, apenas os dados de caracterização foram utilizados. Como mencionado anteriormente, o convite para a participação nas entrevistas para o presente recorte foi feito aos participantes que indicaram interesse nas temáticas das Novas Masculinidades e da atração pela violência.

As entrevistas foram realizadas por meio da plataforma Google Meet e, nos casos de Bernardo e Caio, foram conduzidas apenas pelo autor. Nos casos de Alberto, Diego e Elias, as entrevistas foram conduzidas em conjunto com a professora orientadora. As entrevistas tiveram duração aproximada de duas horas (2h) e foram gravadas por meio da própria plataforma, com a autorização dos participantes, e transcritas.

Foi realizado um roteiro de perguntas (Apêndice 1) para estimular o relato, porém a entrevista foi realizada de forma aberta e o participante teve liberdade para responder ou não às questões e trazer outros elementos. Em consonância com a metodologia comunicativa (GÓMEZ, A. et al, 2019; GÓMEZ, J., et al, 2006), além de formular as perguntas aos participantes, os pesquisadores também trazem dados presentes na literatura científica sobre a temática de forma que a conversa tenha elementos concretos e que seja embasada em dados e evidências. Esses elementos podem ser dados de pesquisas relacionados à temática (p. ex.,

incidência de violência), argumentos teóricos, ou relatos de prática. Além disso, na própria entrevista, já são discutidas ações que possam auxiliar os participantes em sua atuação e o próprio processo investigativo.

O grupo de discussão comunicativo, ou grupo focal comunicativo, caracteriza-se por promover a formação de grupo naturais, que já possuem familiaridade, buscando alcançar um entendimento comum acerca da interpretação da realidade estudada, por meio do diálogo igualitário e baseado em pretensões de validade, ou seja, na força do argumento, e não na posição ocupada pelo falante (Gómez et al, 2006; Gómez, A. et al 2019). Conforme apresentam Diéz-Palomar, Capllonch e Aiello (2014), essa ferramenta ajuda a promover o aprofundamento do conhecimento científico acerca dos modelos tradicionais e alternativos de masculinidade. O grupo de discussão comunicativo foi realizado por meio da plataforma Google Meet e visou apresentar as análises preliminares feitas pelo pesquisador aos participantes de forma que pudessem apontar concordâncias ou discordâncias, tirar dúvidas, fazer sugestões ou acrescentar informações. Dessa forma, participantes e pesquisador buscaram consensuar acerca das análises, validando os resultados. O grupo teve duração aproximada de uma hora e meia (1h30) e foi gravado por meio da própria plataforma, com a autorização de todos.

3.2.3 Forma de Análise dos Dados

Após a transcrição das entrevistas, foram realizadas leituras de saturação para duas das entrevistas, nas quais identificamos, em cada parágrafo, qual era o tema central. Em seguida, identificamos categorias temáticas que os abarcassem, selecionando aqueles diretamente relacionados ao tema da pesquisa. Analisamos as demais entrevistas tendo como base as categorias propostas, alterando-as ou adicionando novas categorias. Para cada tema, foram selecionados os trechos das falas dos participantes que os representavam.

Em seguida, as entrevistas foram analisadas por meio de análise comunicativa (GÓMEZ et al, J. 2006; GÓMEZ, A. et al, 2019). Essa análise é conduzida buscando identificar elementos presentes na vida dos participantes que são excludentes, ou seja, que são barreiras ao seu autogoverno na presente sociedade da informação. No caso específico da presente pesquisa, são elementos que representam as pressões sofridas pelos participantes para a reprodução dos modelos tradicionais de masculinidade, a própria reprodução feita pelos participantes, ou situações em que foram vitimados. Para além dessa denúncia, foram identificados elementos na vida dos participantes que servem à superação de tais barreiras, ou seja, elementos transformadores. No caso da presente pesquisa, são elementos nas vidas dos participantes que

promovam as escolhas igualitárias dos participantes, ou seja, que sejam novas masculinidades alternativas, ou ações dos próprios participantes que promovam essa socialização alternativa de outras pessoas. A Tabela 1 a seguir ilustra a forma de organização dos dados.

Categorias	Dimensões excludentes	Dimensões transformadoras
Exemplo 1	1	2
Exemplo 2	3	4
Total		

Tabela 1: Exemplo de organização dos dados em dimensões excludentes e transformadores

Com as informações obtidas na presente pesquisa, buscamos identificar elementos que possam embasar práticas educativas que promovam a socialização preventiva da violência de gênero, especialmente de adolescentes masculinos, estimulando e fortalecendo as Novas Masculinidades Alternativas. Além disso, devido ao próprio caráter transformador da metodologia comunicativa a ser utilizada, foram propostas, junto aos participantes da pesquisa, ações que contribuem para sua atuação na promoção da socialização preventiva.

4 RESULTADOS

No presente capítulo, apresentamos os dados obtidos a partir de questionário, das entrevistas individuais e do grupo de discussão realizados com os cinco professores participantes do estudo.

Conforme anteriormente indicado, participaram do estudo cinco (5) profissionais do ensino básico, que aqui serão tratados por nomes fictícios: Alberto, Bernardo, Caio, Diego e Elias⁹. Todos eles participaram da fase de preenchimento de questionário e das entrevistas, e, desses, quatro participaram de grupo de discussão comunicativo (Alberto, Bernardo, Caio e Elias)¹⁰. Todos os participantes integram um grupo de estudo e ação na temática das novas masculinidades alternativas, ainda que com diferentes tempos de inserção no grupo. Todos os participantes também tinham formação na teoria da Aprendizagem Dialógica anterior ao curso de formação. Além disso, quatro dos participantes (Bernardo, Caio, Diego e Elias) integram grupo de pesquisa e ação de base dialógica, e três participantes (Bernardo, Caio e Diego), haviam cursado a disciplina “Feminismo Dialógico”¹¹.

Alberto: Homem, branco, casado, 41 anos de idade, coordenador pedagógico em escola estadual de ensino médio e professor de História, Geografia, Sociologia e Filosofia em Educação de Jovens e Adultos na rede pública municipal no estado de Pernambuco, atuando profissionalmente na educação há 16 anos. É graduado em História e concluiu curso de especialização no estado de Pernambuco. Além disso, possui formação em Comunidades de Aprendizagem pelo Instituto Natura em parceria com o Núcleo de Intervenção e Ação Social e Educativa (NIASE-UFSCar) e o Centre of Research in Theories and Practices that Overcome Inequalities (CREA-UB), no qual conhece as bases teóricas e práticas da aprendizagem dialógica.

Bernardo: Homem, branco, casado, 37 anos de idade, professor do ciclo 1 do ensino fundamental na rede pública municipal no estado de São Paulo, atuando profissionalmente na educação há dois (2) anos. É graduado em Pedagogia e concluiu doutorado no estado de São Paulo. Possui formação em teoria de base dialógica e atua nesta vertente em pesquisas e ações desde 2009, além de pesquisar e atuar na prevenção de violência de gênero e as novas

⁹ Os nomes são fictícios de forma a preservar a identidade dos participantes

¹⁰ O participante Diego teve dificuldades logísticas para participar no grupo de discussão

¹¹ Disciplina de nível de graduação que aborda diversos temas relacionados à socialização preventiva da violência de gênero. Assim como o curso “MDPRC”, a metodologia utilizada nessa disciplina é a de Tertúlia Pedagógica Dialógica e de exposição dialogada. Para uma descrição completa da disciplina, ver Bacheга et al (2019)

masculinidades.

Caio: Homem, branco, solteiro, 27 anos de idade, professor no ciclo 1 do ensino fundamental na rede pública municipal no estado de São Paulo há um (1) ano, tendo atuado nove (9) anos em outros contextos. É graduado em Pedagogia e em Geografia e atualmente cursa especialização e mestrado no estado de São Paulo. Possui formação em teoria de base dialógica e atua nesta vertente em pesquisas e ações desde 2014.

Diego: Homem, branco, casado, 33 anos de idade, diretor no ciclo 1 do ensino fundamental na rede pública municipal no estado de São Paulo, atuando na educação há 10 anos. É graduado em Educação Física e Pedagogia, concluiu mestrado em Educação no estado de São Paulo e cursa doutorado no momento da pesquisa. Possui formação em teoria de base dialógica, tendo entrado em contato com a teoria por volta de 2007 e 2008.

Elias: Homem, branco, casado, 29 anos de idade, gestor em organização da sociedade civil atuando em educação complementar e professor em ensino médio privado, atuando profissionalmente há quatro anos. Possui graduação e mestrado em filosofia no estado de São Paulo.

Como descrito anteriormente, foram identificadas categorias temáticas a partir das transcrições das entrevistas, ou seja, de forma dedutiva. Essas categorias foram, por sua vez, divididas em subcategorias para melhor compreensão analítica. Para cada categoria, foram selecionadas falas dos participantes que as exemplificam e fortalecem os argumentos apresentados no texto.

As categorias emergiram dos dados em consonância com as bases teóricas apresentadas nas seções 1 e 2 da tese. É importante ressaltar que algumas das situações relatadas têm papéis diversos na vida dos sujeitos, então, em tais casos, uma mesma fala foi classificada em diferentes categorias. Por exemplo, uma fala do professor Caio, ao relatar a forma como um amigo da adolescência se relaciona com meninas, se refere tanto a sua socialização por pares, quanto aos relacionamentos afetivo-sexuais. Como o participante enfatiza a questão de como esse contato lhe deu “um outro parâmetro do que é ser homem” (sic), ela foi aqui classificada na subcategoria “Socialização por pares”.

As categorias identificadas na organização dos dados foram três: socialização do sujeito, reflexividade dialógica e identidade e ação no mundo. Por sua vez, em cada categoria, emergiram subcategorias que nos auxiliaram a melhor entender e descrever os dados.

Sobre a Socialização do sujeito, as subcategorias emergentes foram: familiar; por pares e comunitária. A respeito da Reflexividade dialógica, emergiram as subcategorias ‘Características e efeitos das Interações’; ‘Características e efeitos dos conhecimentos’; e

‘Reflexividade como efeito ou como fonte ou mediadora de efeitos’. Quanto à Identidade e à ação no mundo, as subcategorias foram: Características pessoais; Relacionamentos afetivos e Prática profissional. Por fim, vale indicar que geramos uma categoria intitulada “Outros” para dados que não chegaram a compor uma categoria própria.

Passemos à apresentação dos resultados descritos nestas categorias e subcategorias.

4.1. SOCIALIZAÇÃO DO SUJEITO

Foram identificados, nas falas dos participantes, elementos que descrevem os processos de socialização do sujeito. Dizem respeito a suas experiências, contatos com pessoas, ambientes e instituições que inserem o participante na sociedade, ensinando-o como agir no mundo. Essa socialização é um processo contínuo na vida das pessoas e são de especial importância as experiências vividas na formação inicial do sujeito, em sua infância e adolescência. Nesta seção, descreveremos quais são os principais meios de socialização para a formação do sujeito no que se refere a sua identidade masculina, bem como de que forma contribuíram para essa socialização. Essas categorias coincidem, de certa forma, com o modelo descrito por Handel e Elkin (1978) e incluíram a Socialização Familiar, a Socialização por Pares e uma socialização mais ampla e difusa, que aqui denominamos “Comunitária”, que inclui valores culturais locais, instituições, meios de comunicação, religião e pessoas da comunidade mais ampla. Para cada subcategoria buscamos identificar se as falas contribuíam para uma socialização tradicional ou para uma socialização alternativa. A Tabela 2 sintetiza os dados encontrados, indicando a frequência de cada elemento nas falas dos participantes.

Âmbito de socialização	Tipo de socialização	Alberto	Bernardo	Caio	Diego	Elias	Total
Familiar	Tradicional	2	1	7		3	13
	Alternativo		4	9	3	2	18
por Pares	Tradicional	1	5	9	8	5	28
	Alternativo		11	9	2	2	24
Comunitário	Tradicional	1	1	4	1		7
	Alternativo			2		3	5

Tabela 2 - Frequência de falas dos participantes relacionadas à socialização tradicional ou alternativa nos âmbitos familiares, por pares e comunitário

Como pode ser observado, os participantes indicaram elementos de socialização tradicional e alternativa em todos os âmbitos. A maior parte das falas se referiu à socialização por pares, na qual há um predomínio dos elementos de socialização tradicional, frequentemente

associados ao discurso coercitivo dominante. Esse mesmo padrão pode ser observado no caso da Socialização Comunitária. No âmbito familiar, por sua vez, a frequência maior foi de falas que representam uma socialização alternativa. Outro dado relevante é que há uma diferença grande no número de falas quando comparamos os participantes, especialmente ao compararmos Alberto com os demais participantes. Essa diferença volta a se repetir ao tratarmos das subcategorias ‘Características Pessoais’ e ‘Relacionamentos Afetivos’ (em ‘Identidade e ação no mundo’). Uma hipótese para essa diferença estaria na questão etária, uma vez que os demais participantes e o pesquisador têm idades próximas, facilitando o relato sobre temas mais pessoais. Outra hipótese, também relacionada à idade, seria de uma diferença geracional quanto ao compartilhamento de informações mais pessoais. Finalmente, outros fatores que podem ter influenciado nessa característica seria a própria distância física do pesquisador com o participante (estando em estados diferentes) ou por ter havido menor contato pessoal prévio entre o pesquisador e o participante.

Algumas observações acerca dessa descrição frequencial devem ser feitas. A análise frequencial não deve ser compreendida como uma representação exaustiva das forças de influência sobre a socialização dos participantes e nem se propõem a representar estatisticamente, uma vez que o estudo não se propõe a buscar correlações. A ausência de elementos indicados pelos participantes não significa, necessariamente, que não estivessem presentes nas vidas dos participantes. No entanto, auxiliam a compreender de que forma os participantes identificam a sua própria socialização.

4.1.1 Família

Todos os participantes mencionaram o papel de suas famílias para sua formação enquanto sujeitos, e, mais diretamente, apontam de que forma essa socialização promovida pela família contribuiu para seu agir enquanto homens. Foram identificados tanto elementos que promoviam uma socialização alternativa, favorecendo que os participantes buscassem agir de formas mais igualitárias e sem violência, quanto elementos da socialização tradicional, ou seja, que promoviam uma socialização para a reprodução de padrões hegemônicos, ou do modelo tradicional dominante de masculinidade, ou que causavam sofrimento ao sujeito ou o vitimizavam. Foram incluídos nesta categoria tanto familiares imediatos (pais e irmãos), quanto mais distantes (tios, primos, avós).

No Quadro 3, são apresentados os temas das falas dos participantes, agrupados em socialização alternativa e socialização tradicional, indicando, ainda, os participantes que as mencionaram.

Tipo de socialização	Tema
Tradicional	Consumo de álcool pelo pai (C, E) Valores familiares ligados à masculinidade hegemônica ou machismo (C, A, E) Violência exercida pelo pai (C) Incoerência na relação (C, E) Valorização por parte dos familiares de atitudes respeitadas com mulheres (linguagem da ética) (C, B) Valorização familiar da solidariedade (linguagem da ética) (C)
Alternativa	Dinâmica familiar amorosa (C, B) Valorização da educação dos filhos (C, D, E) Modelos masculinos alternativos na família (C, B, D) Abertura ao diálogo por parte dos pais (B) Reprovação da violência por parte da família (B) Reprovação do consumo de drogas (B)

Quadro 3 - Temas classificados como socialização familiar tradicional ou alternativa
A-Alberto; B-Bernardo; C-Caio; D-Diego; E-Elias

Dentre as influências negativas, foi possível observar que a temática do consumo de álcool por parte do pai do participante é de grande relevância para a formação do sujeito, sendo que dois dos participantes (Caio e Elias) relatam terem sofrido por conta do consumo excessivo de álcool pelos seus pais. Ambos os participantes relatam uma recusa em consumir álcool, mesmo após atingirem a fase adulta.

Elias relata que sente repulsa por álcool “Eu sou uma pessoa muito careta. Eu não sei se é porque meu pai bebeu, bebeu muitos anos e deixou uma marca ruim em casa.” Essa experiência familiar teve um impacto significativo em sua vida, pois essa repulsa é identificada

pelo participante como um dos fatores que interferiram em seu relacionamento com pessoas ao longo de sua vida, especialmente enquanto esteve na faculdade, pois seus colegas e amigos faziam uso frequente de álcool em eventos sociais, o que o levava a evitar esses ambientes.

Nesse mesmo sentido, o participante Caio relata que apenas recentemente havia começado a ingerir álcool, mas sempre de forma moderada e apenas acompanhado de sua companheira, pois se trata de um momento de lazer entre os dois. Apesar de não relatar uma repulsa em relação ao álcool, o participante ressalta que essa escolha está diretamente relacionada ao medo de reproduzir as ações de seu pai. “E eu fiquei preocupado. Ainda me assombra se eu vou ser esse cara, me assombra se eu vou ser meu pai. Eu passei anos sem ingerir uma gota de álcool.”

Além disso, Caio ressalta que esse medo em reproduzir as ações de seu pai refere-se à violência exercida por este quando ingeria álcool. O participante relata como seu pai tornava-se agressivo ao beber, apesar de não ser violento quando sóbrio. “O meu pai é um homem que eu admirava muito... sóbrio. E quando não sóbrio, não admirava nada.” e que “Meu pai era um homem que quando bebia ficava violento... muito violento.”

Outro aspecto destacado pelo participante Caio refere-se ao receio de reproduzir esse padrão violento que estaria ligado, como o próprio participante consegue reconhecer, a uma crença das pessoas de forma geral, e que é reproduzida em pesquisas científicas de cunho determinístico, que afirma que, por ter sido submetido a violência, o sujeito está fadado a reproduzi-la. Essa crença é internalizada pelo participante a partir das interações familiares e sociais, que afirmam explicitamente esse destino “Falar que ele vive num contexto, então ele condiciona-se a ser violento. E era muito cruel e eu escutei isso de parentes... várias vezes.” Caio relata que um dos aspectos de sua socialização que ainda o afeta, mas sobre o qual, agora, já tem um domínio reflexivo, é o que ele chama de uma “contradição”. Relata sobre o receio que tem de reproduzir o padrão violento de seu pai. Ele explicita diretamente que esse medo tem ligação direta com as interações sociais, uma vez que diversas pessoas em sua família, entre seus colegas, a mídia e mesmo teorias científicas reforçam essa crença de que um filho vítima de violência por parte do pai está fadado a reproduzir essa violência:

E o meu medo, e eu lembro muito de uma aula dessa... Quando [a professora] explicou para nós da turma de feminismo dialógico (eu estava como estudante) de que era uma dupla punição. Você falar para o filho de uma família que o pai era violento [...] que ele vai ser violento no futuro. Falar que ele vive num contexto, então ele condiciona-se a ser violento. E era muito cruel e eu escutei isso de parentes... várias vezes. Até hoje, na verdade, mas hoje eu já lido bem. Mas a questão aí me pegava muito forte. (Caio)

Como será visto mais adiante, essa professora conduz a referida disciplina de forma a promover interações dialógicas, oportunizando uma reflexão dos e das estudantes acerca da própria vida e de suas ações.

Além da violência exercida contra o próprio participante, segundo Caio, seu pai também era violento com sua mãe. “Meu pai era muito machista, muito machista. E na relação com a minha mãe, terrivelmente machista... de assustar muita gente, que às vezes teve uma infância melhor.” (Caio). Isso representa uma socialização que poderia levar o sujeito a reproduzir o modelo dominante, ensinando-o como seria um relacionamento afetivo-sexual, o que não acontece no caso do participante.

Outro impacto que o participante Elias identifica da forma como seu pai agia está em uma postura autocentrada, como se os eventos e as situações girassem em torno dele. Identifica que foi algo que precisou refletir e alterar na própria visão que tinha do mundo.

Meu pai (...) tem uma tendência a esperar demais certas situações como se as coisas é que tivessem que atendê-lo.” “Eu percebi que havia uma visão de mundo, minha, até, inclusive, que vinha desse lugar, de um certo modo, nessa construção de que a gente fica esperando algo acontecer para a gente. (Elias)

Outro participante que relata uma socialização familiar marcada pelo discurso coercitivo dominante é Alberto. “Eu fui criado pela educação que a minha avó deu. Educação machista defendida pela minha vó. Ela é uma mulher machista.” “Ela sempre dizia - e diz - a mim, filhos, netos e bisnetos, que mulher precisa obedecer ao homem.”

Na contramão dessas experiências, a maior parte dos participantes relata que a socialização fornecida pelos seus familiares poderia ser descrita como alternativa em muitos aspectos, quer diretamente quanto à identidade masculina, quer em outros âmbitos da vida.

Elias menciona que sua mãe sempre valorizou os estudos e, servindo de modelo, buscou finalizar seus estudos mesmo em idade mais avançada, apesar das diversas barreiras que lhe foram impostas pela vida (o participante relata o racismo sofrido pela mãe que foi trazida do Nordeste para o estado de São Paulo como empregada de uma família). Com relação ao seu pai, indica que “Essa pessoa, essa representação do masculino na minha vida constrói muitas coisas boas e legais, mas essa mesma masculinidade também me traz coisas ruins.”

Caio também relata como seu pai valorizava a sua formação acadêmica, e que isso refletia fortemente em suas escolhas, pois, ao se deparar com dificuldades financeiras, o participante precisou buscar uma atividade remunerada, mas que não oferecesse uma barreira a

sua educação “Eu não podia assumir o compromisso de 8 horas de emprego porque isso seria trair meu pai, que seria trair tudo o que meu pai acreditava. Ele queria que eu me esforçasse ao máximo na graduação, mas ao mesmo tempo eu precisava de dinheiro”, então a solução que encontrou foi ministrar aulas no curso preparatório para o vestibular oferecido pela universidade recebendo uma bolsa para isso. O participante indica que foi por conta dessa atuação que conheceu uma das integrantes do Núcleo de pesquisa que o convidou para participar do grupo.

Diego também menciona que um fator importante em sua criação foi o estímulo à leitura e ao desenvolvimento acadêmico. Indica que seus pais sempre valorizaram muito essa prática. Além disso, ressalta que “um pouco diferente da criação dos amigos e amigas (amigos principalmente) era a do pai, que o meu pai era bem mais velho que o pai das outras crianças e ele que era o dono de casa, por já ser aposentado e tudo o mais”. Por conta disso indica reconhecer que o modelo de masculinidade e de relacionamento afetivo que possuía em casa não seguia alguns padrões tradicionais (o homem trabalhando fora de casa e a mulher responsável pelos cuidados da casa).

Também relata sobre a sua relação com seu irmão e aponta para o seu próprio papel socializador em relação a esse. Indica que seu irmão era valorizado socialmente pelos pares por ter bom desempenho em diversos esportes, mas que não se enquadrava em alguns estereótipos valorizados em meninos e que, por isso, era também desvalorizado, tendo, inclusive, dificuldades em relacionamentos afetivos:

... meu irmão, por exemplo, que é um ano e meio mais novo, era bom em todos os esportes e era valorizado por isso, mas os outros meninos ‘zoavam’ ele por outras questões, por exemplo, por ele ser muito estudioso, mais quietinho. Então ele era valorizado pelos amigos, mas pela questão do esporte, e por ser legal, também, mas ele era oprimido, assim, por alguns amigos nesse sentido. Aí teve dificuldades com relacionamentos no princípio, e aí foi bem tarde a aproximação com meninas, ficava muito nervoso, e aí na época eu conversava um pouco com ele” (Diego)

Mesmo Caio, que relata a agressividade do pai, indica que “ser homem para o meu pai era o seguinte: é fazer a coisa certa, custe o que custar... e usava muita essa expressão ‘Seja homem.’” e ressaltava que o participante deveria tratar suas companheiras com respeito sempre. O participante relata que, ao falar com seu pai sobre uma companheira, foi por ele questionado “Você vai namorar ou você vai brincar com os sentimentos dela?” e orientado dizendo “Olha. Ela é filha de alguém.” Para além disso, para a irmã de Caio, seu pai ressaltava que “Você precisa ter um emprego porque você não pode depender de homem nenhum, porque homem nenhum nesse mundo vai fazer tão bem para você quanto você mesma.”

Ainda relacionado à família de Caio, o participante ressalta que sua mãe e sua irmã tiveram papéis também muito marcantes na sua forma de ser no mundo. Ressalta que “Minha mãe gosta de ver as pessoas bem. Minha irmã gosta de ver as pessoas bem.” e que esse também é um valor que carrega consigo, influenciando, inclusive, suas escolhas acadêmicas e profissionais, mencionando que a escolha pela carreira na pedagogia se deve ao fato de querer ver as pessoas estando bem.

Caio também indica que sua mãe é uma pessoa muito amorosa e que ele mesmo também o é: “... ela é muito amorosa e ela me ensinou a ser muito amoroso.” Essa característica pessoal do participante também transparece nos relacionamentos com pares e afetivos, em sua formação teórica e em sua prática profissional, como será descrito posteriormente.

Ao falar sobre a relação com a mãe, Caio indica ter um laço afetivo forte com ela, inclusive participando de brincadeiras com seus amigos. Além disso, indica que “Minha mãe foi uma pessoa que me protegeu muito”. Relata sobre uma situação em que um colega do primeiro ciclo do ensino fundamental, que era um menino bastante agressivo na escola, e com pais igualmente agressivos, tentou enganar o participante a trocar um de seus jogos de videogame e que a mãe interveio e ofereceu um lanche para os meninos. Por conta disso, esse menino, que era violento com outras pessoas, deixou de agredir Caio, além de protegê-lo quando esse foi ameaçado em uma ocasião.

Essa socialização que misturava elementos de uma socialização tradicional com outros alternativos, gera no sujeito sentimentos e ações que lhe trazem, ou trouxeram, sofrimento, como o próprio participante relata:

Então eu tinha, aí, uma mistura que hoje eu avalio que era boa, só que ela estava sendo mal usada. Ela estava sendo muito mal usada. Eu tinha uma mistura de pessoas que se preocupavam com o outro, porque é isso (...) e que tratavam os outros com respeito, com amor. Só que ela estava muito subaproveitada, porque minha autoestima era muito baixa... era extremamente baixa, porque eu era gordinho na infância, porque eu tinha medo do meu pai, eu não conseguia me desvencilhar da imagem paterna. (Caio).

Ao descrever sua criação, Bernardo indica que seus pais se separaram quando tinha 10 anos, e que isso, provavelmente, tenha impactado em sua socialização, pois que, em decorrência disso, teve menos contato com seu pai, ficando sem uma referência masculina mais próxima. Sua mãe o ensinava que ele não deveria agir com violência, e também que, mesmo diante de agressões que viesse a sofrer, não lhe foi ensinado a reagir com violência. “eu lembro que ninguém nunca me ensinou a reagir de forma violenta a essas agressões.”

A influência de sua mãe também se faz presente na relação do participante com o consumo de álcool e tabaco na adolescência, e mesmo posteriormente. Ao relatar as pressões por parte de amigos durante a adolescência para beber e fumar, indica que “Então isso [eu] não fazia, mas ao mesmo tempo havia essa coação para fazer isso. E isso para mim era muito definido, né? Aí tem a ver um pouco com a criação da minha casa, da minha mãe” (Bernardo).

Além de seus pais, o participante reconhece que a irmã, apesar de ter a idade bem próxima à sua, foi uma agente socializadora muito importante, especialmente sobre relacionamentos amorosos. “... a minha irmã era uma grande referência de como se relacionar de forma amorosa. ‘O que que eu faço para essa menina gostar de mim?’. E ela sempre dizia ‘Você tem que ser uma pessoa boa, uma pessoa legal e etc. porque é isso que eu quero num homem, num companheiro’” (Bernardo).

Especificamente sobre seu pai, esse participante indica que, apesar de seu papel como pessoa de referência ter sido enfraquecido com a separação, ele seguiu servindo de modelo para as interações com as pessoas sendo que sempre esteve aberto ao diálogo e sempre tratou bem as pessoas. Ao passo que, na infância do participante, seu pai tenha chegado a defender que “você tem que aprender a brigar, porque você tem que aprender a se defender”, “ele nunca tratou mal as pessoas” e “sempre foi uma pessoa que problematizou muitas coisas e trouxe o diálogo muito presente com a gente, com os filhos”.

Ao relatar sua amizade com um colega homossexual, Caio relata que em sua família havia um posicionamento violento em relação à homossexualidade, sendo visto como “algo errado”. Por outro lado, indica que o melhor amigo de seu pai era homossexual, e que, quando apresentou seu colega à família, seu pai identificou que ele era homossexual, mas que nunca se opôs de qualquer forma à amizade. Caio ainda indica que sabe que seu pai temia que ele fosse homossexual, por isso ficou surpreso quando não houve oposição à amizade.

Um familiar que Caio identifica como tendo influência significativa em sua forma de ser é seu tio, a quem descreve como alguém que tratava bem sua esposa e as pessoas de forma geral, e que realizava trabalhos domésticos.

Uma das coisas que Caio ressalta é que sua família era reconhecida em sua cidade como sendo pessoas “muito nervosas”, e que ele, assim como outros parentes, não tinha essa característica, mas que eram prejudgados por pessoas da cidade por conta de pertencerem a essa família.

4.1.2 Pares

Os pares são definidos como pessoas de idade próxima ao participante e que não possuem, institucionalmente ou legalmente, qualquer hierarquia em relação aos participantes. São colegas de escola, colegas de grupos esportivos, amigos que compartilham gosto musical, colegas profissionais ou em grupos diferentes, como grupos de estudo.

De forma geral, todos os participantes relatam possuir boas amizades, tanto em sua trajetória de vida durante a infância e adolescência, quanto atualmente. As boas amizades são aqui definidas como aquelas que protegem o sujeito, que o querem bem e que valorizam relações mais igualitárias ao passo que rejeitam a reprodução de violências.

Contrariamente a isso, os participantes também relatam as pressões e influências negativas para suas ações. Todos identificam terem sofrido algum tipo de pressão ou coação para a reprodução de modelos tradicionais ao longo de sua vida, porém o período da adolescência parece ser um momento em que a influência desses pares é especialmente forte.

Os temas pertencentes à categoria são sistematizados no Quadro 4, onde são classificados de acordo com o tipo de socialização que promovem (alternativa ou tradicional).

Tipo de socialização	Tema
Tradicional	<p>Valorização do MTD e masculinidade hegemônica (C, B, D)</p> <p>Reprodução do MTD por pares (C, B, D, E)</p> <p>Pressão de pares para a reprodução da MTD (incluindo pressão explícita, violência por não adequação a modelo hegemônico e preterimento por parte de companheiras) (C, B, D, E)</p> <p>Pressão para o consumo de álcool e outras drogas por pares (B, D)</p> <p>A prática esportiva como exercício da MTD (B, D, E)</p>
Alternativa	<p>Grupo de amigos não-MTD na infância/adolescência (B, C, E)</p> <p>Amizades solidárias (B)</p> <p>Amizades protetivas (C)</p> <p>Contato com pares NAM na</p>

	infância/adolescência (C, B) Grupo de pares que rejeitam discurso coercitivo dominante na infância/adolescência (B) Grupo de homens igualitários (B, C, D) Relações com pares (grupo de pesquisa e grupo de homens) pautadas pela ética e pela coerência (B, C) Convivência na diversidade (C, E)
--	---

Quadro 4 – Temas relativos à categoria socialização por pares

Ao serem questionados em relação a pressões sofridas por parte de pares para a reprodução do modelo tradicional dominante, todos indicaram que tiveram experiências desse tipo. Indicam terem sido pressionados diretamente por colegas ao consumo de álcool e drogas, inclusive na adolescência, para reproduzirem padrões de intimidação de outras pessoas e para formas de conquista amorosa que desqualificam as mulheres. No entanto, vale ressaltar que a pressão por pares com maior efeito sobre o comportamento do participante não era explícita, mas sim aquela relacionada ao status social e valorização ou desvalorização por parte de potenciais parceiras amorosas.

Uma das formas de coerção descrita pelos participantes é para adequação ao modelo hegemônico de masculinidade e, quando isso não acontece, de desqualificação da própria condição masculina do participante, chamando o participante de homossexual. É importante ressaltar a dupla violência nesse tipo de fala. O primeiro sendo referente à homofobia, atribuindo à orientação homoafetiva um caráter negativo e não masculino, misturando identidade de gênero e orientação sexual. O segundo, a obrigatoriedade de conformidade a um padrão nocivo ao próprio homem.

Elias relata violências que sofreu ao longo de sua vida por não se conformar ao MTD indicando que “Sempre fui motivo de muita chacota.” [porque] “Eu tinha uma visão muito romântica dos relacionamentos” enquanto seus colegas “estavam acostumados a ter várias mulheres, a traírem as companheiras”. Ressalta que:

Isso eu percebo que era um motivo de incômodo muito grande por parte dessas pessoas. Inclusive, eu tive que aprender a lidar com as ofensas, com os xingamentos. Que para eles eram xingamentos. E depois, na faculdade, conhecendo pessoas da comunidade LGBT eu aprendi que não eram xingamentos. (Elias)

Dentre as violências cometidas por colegas, Elias também relata uma situação de violência física em que foi amarrado pelos colegas e teve os pelos de seu corpo retirados forçadamente por seus colegas. Indica que apenas ao participar do curso sobre o Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos identificou que havia sofrido uma forma de violência.

A questão da pressão por reproduzir o padrão de conquista do MTD também é relatada por Caio. Ele aponta que, mesmo identificando que a maior parte de seus amigos não reproduzem o MTD, em um momento em que terminou um relacionamento “Os amigos mais próximos, eles me pressionavam para um movimento que não era de ser maldoso, mas era aquele movimento de ‘Bom, agora que você está solteiro, aproveita. Passa a farra.’” O participante também ressalta que esse padrão de conquista está presente naqueles pares que reproduziam o MTD, além de outras características:

“esses homens que eu não gostava, eram muito autoconfiantes, muito individualistas, eu sabia que eram autoconfiantes, mas não sabia que eram individualistas, isso eu já falo hoje. E eles eram... eles ficavam com muitas garotas. Galãzões, assim. Nem eram tão bonitos assim. Eram bonitos, mas ficavam com muitas garotas. Chegaram a ficar com garotas que eu estava interessado, naquela relação de disputa, assim. Do que a gente considera que não é uma coisa de amigo. [...] são pessoas que pensam e agem dessa forma, que alguém tem que levar vantagem em relação ao outro. E esse outro não basta levar vantagem, ele tem que tirar vantagem de alguém. Então é uma questão de poder. (Caio)

Caio também indica o porquê dessas pessoas seguirem portando-se assim, indicando que

Nós, que somos homens, a gente aprende desde o colegial - sempre com outra pessoa, ou com a gente mesmo, meu caso era com outra pessoa - que o jeito mais fácil e prático de você se relacionar com outras mulheres é: você fala pouco, agir de forma teleológica, dizer só aquilo que tem que falar, falar pouco, de responder só aquilo que você tem que responder, tratar mal, desapegar, fazer piadinha, principalmente em público, e ser atencioso no particular. Fez esse movimento, se a pessoa tiver qualquer possibilidade de interesse, vai dar certo.

Esse mesmo tipo de pressão do grupo, não diretamente de homens pressionando homens a agirem de determinada forma, mas do grupo de iguais valorizando determinados padrões, também é expresso por Bernardo “O padrão era... o cara que tinha sucesso... na minha infância, os caras que tinham sucesso era o cara que jogava futebol, era o cara que brigava com todo mundo, era um esporte.”

Uma questão relevante levantada por Bernardo é que existe uma diferença entre o dominante e o hegemônico. Essas características, segundo o participante, estão presentes na masculinidade hegemônica, ou seja, aqueles homens valorizados de forma mais generalizada em uma cultura. No entanto, como apontam Flecha Puigvert e Rios (2013), a violência, a agressividade, e o Modelo Dominante são definidos pela relação estabelecida com as outras pessoas, e que ele pode ser reproduzido, inclusive, por homens que não reproduzem o modelo hegemônico.

“Eu tinha amigos, ao mesmo tempo também, que gostavam de heavy metal, que gostam ainda de heavy metal e eu lembro que esse grupo já não era assim. E esse é um grupo que apesar de alternativo era mais agressivo, mais não sei o quê.”

Exemplifica a pressão desses amigos indicando que

na época tinha que, para ser legal, tinha que ficar sentado no shopping xingando as pessoas. Que coisa mais idiota. Eu achava idiota, mas eu fazia porque meus amigos ‘metaleiros’ faziam, e eu tinha...eles tinham que gostar de mim, né?” e “ficar sentado no shopping, por exemplo, enchendo a cara” [...] “havia essa coação para fazer isso.”

Diego relata uma pressão semelhante pelo consumo de álcool na adolescência ao relatar sobre uma tradição de formandos do ensino médio em escolas particulares de fazer uma viagem com a turma para Porto Seguro (BA). Indica que há uma pressão por parte de colegas mais velhos e da própria turma, desde a entrada no ensino médio, por participar dessa viagem e por consumir álcool e reproduzir o padrão de conquista e de relacionar-se com o maior número possível de meninas.

O participante relata também como a violência era valorizada socialmente na turma, exercendo, inclusive, atração sobre as meninas da turma:

... lembro de um deles vir depois de um jogo com o olho roxo, e que aí tinha participado de uma briga das torcidas [...] E aí o professor até brincou com ele [...] um pouco depois ele começou a se relacionar com uma das meninas que era considerada muito bonita na mesma sala. Então... e ele aparecia em poucas aulas, então era o modelo desenhado. (Diego)

Diego relata que o período da adolescência, e, especificamente o ensino médio, foi negativo em sua experiência

essa parte dos amigos e amigas quase nenhum ficou daquela época. E acho que porque muitos reproduziam isso. Tinha muitos conflitos. Dava

para ver como o outro grupo da turma sofria, queria ter aula às vezes e não conseguia. Ou era humilhado, com desenhos e coisas assim.

Todos os participantes indicam que a grande parte dos seus amigos atuais são de longa data, e relatam que seguem mantendo amizades estabelecidas ainda no ensino fundamental, ou que retomaram contato com amigos do ensino fundamental e médio após algum tempo. Ao descreverem essas amizades mais duradouras, os participantes indicam serem relações menos ligadas ao discurso coercitivo dominante e serem amigos que não reproduzem o modelo tradicional dominante, nem agora e nem antes. Em alguns casos, como representado pelas falas de Bernardo e Caio a seguir, a reprodução do MTD levou ao distanciamento ou mesmo à escolha por cortar os laços com outras pessoas que antes consideravam amigos.

Ao falar sobre como o conhecimento da teoria impactou suas escolhas por amizades, Bernardo indica “Mas ao mesmo tempo como lidar com os amigos mais antigos? E é isso, eu não lido, né! Eu não converso mais com essas pessoas.” Nesse mesmo sentido, Caio, ao indicar que mantém contato com a maior parte de seus amigos de infância por agirem de forma ética e não agressiva, indica que os amigos “Mesmo sem teoria nenhuma [...] se orientaram para aquilo que é certo. Exceto um deles. Um deles eu perdi contato, mesmo.”

Elias, por outro lado, indica que das amizades de infância, apenas uma permaneceu. Ressalta que esse amigo “É a única pessoa que permaneceu. Que era de fato uma amizade.”, e que não reproduzia a MTD, sendo também relativamente pouco valorizado entre os pares.

Bernardo também ressalta algo similar quanto ao seu círculo de amizades na infância e adolescência, relatando que os grupos aos quais pertencia não reproduziam os modelos hegemônicos e eram, igualmente, desvalorizados socialmente.

a gente sempre se relacionou com um grupo que [...] não se alocavam dentro dessa masculinidade tradicional [...] a gente gostava de coisas que não eram [...] hegemônicas. [...] Pelo menos os meus amigos sempre, nós nos relacionamos de uma forma mais igualitária nesse sentido. Porque todos eram de uma certa forma excluídos.

No entanto, como fica claro na fala do participante, o grupo em si se relacionava de forma não violenta. E esse é um aspecto ressaltado por outros participantes quanto ao seu círculo de amigos, como Caio (“Nós somos todos nerds. A definição mais completa que eu posso te dar é essa”). Bernardo indica, inclusive que, ao entrar em contato com os modelos de masculinidade, pôde identificar que “na verdade a maioria dos meus amigos eu avalio hoje como uma masculinidade ou oprimida ou uma nova masculinidade mesmo”, e ressalta que, desde então, não se relaciona com MTDs. Além disso, relata que retomou contato com diversos

dos colegas de seu ensino fundamental e que, aqueles com quem não se dava bem na época, seguem agindo da mesma forma e com quem decidiu não se relacionar. Por outro lado, os amigos dessa época com quem tinha boas relações, de fato não reproduzem atualmente o MTD: “... mas eu voltei a interagir com outros amigos e fiquei feliz de poder ver que eles não eram essas pessoas de fato que eram agressivas etc.”

Um dos aspectos que Bernardo ressaltava sobre alguns de seus amigos da época da adolescência, de forma oposta às relações agressivas, permeadas por coações, teve amizades que genuinamente buscavam promover o bem-estar dos amigos: “... lembro que eu tinha amigos que eles faziam de tudo para você se sentir bem, cara, então era uma loucura. Eu nunca tinha visto isso na minha vida.” Ressalta como essa relação era baseada na sinceridade e não por objetivos egocêntricos e exemplifica indicando uma situação em que não tinha dinheiro para sair com seus amigos, mas em que eles se dispuseram a pagar para que ele pudesse sair com eles: “Ele não ia pagar para mim porque ele era um cara legal no sentido de ‘Eu estou fazendo caridade’. Não. Vai pagar porque ‘eu gosto de você e eu quero que você esteja lá.’”

Ele relata que esse grupo de amigos teve um papel importante em sua socialização, pois a relação com esse grupo o ajudou a não aceitar submeter-se a relações de coação como havia acontecido anteriormente no grupo de heavy metal que tinha integrado. Nesse novo grupo, Bernardo indica que havia uma rejeição explícita a tentativas de coação entre os amigos e relata como, em um certo momento, um outro menino passou a integrar o grupo e que ele chegou a tentar coagir algum outro membro, mas que o grupo não aceitou, rejeitando explicitamente esse tipo de relação indicando que “... se você quer entrar no nosso grupo, você não pode fazer isso.”

Ao refletir sobre esse grupo de amigos a partir dos modelos de masculinidade, Bernardo aponta para como se afastavam de um modelo dominante, se aproximando de modelos de masculinidades alternativas: “no limite talvez todos estivéssemos ali caminhando para uma nova masculinidade, juntos [...] Não tínhamos um guia...alguém para... mas juntos acho que a gente deu esse impacto.” Uma das coisas que transparece nessa fala seria a relevância de algum modelo de masculinidade alternativa que traria mais um elemento para fortalecê-los nessa reflexão e ação.

O participante Caio, ao relatar sobre seus amigos da infância e adolescência lembra que tinham, de forma geral, uma boa relação, mas que reproduziam violências entre si, como piadas racistas ou homofóbicas, mas que, conforme crescem, mudam suas relações (“em algum momento a gente para. Não sei quando nem sei por que”) e passam a posicionar-se contrariamente às diversas formas de violência. Conforme mencionado anteriormente, uma das violências que reproduzem é a de ofender um menino por não se adequar a um padrão de

masculinidade hegemônica (“Ele chorava mais facilmente”). Mas Caio nota que quando, nas mídias tradicionais e mídias sociais, passam a ficar mais evidentes “pautas como o movimento negro, feminismo, machismo, violência contra a mulher” “esses meus amigos reagiram muito bem, muito racionalmente - eu diria -, mesmo sem teoria nenhuma, e se orientaram para aquilo que é certo.”

Um dos aspectos que Caio ressalta em relação a seus amigos é que existe uma relação de confiança mútua e um esforço para manter o contato e regularmente interagir, mesmo durante o período de distanciamento decorrente da pandemia. No mesmo sentido, Bernardo também indica que se reúne periodicamente com seus amigos por meio de ferramentas virtuais.

Como será descrito adiante, o clima escolar em que estudou Caio era de alta conflitividade, mas uma das coisas que aponta é que seus amigos sempre se posicionavam ao seu lado, bem como ele ao lado de seus amigos.

No grupo de amigos, Caio relata que nos intervalos da escola brincavam de brincadeiras violentas, e que ele mesmo participava dessas atividades, como um jogo de futebol em que se agrediam fisicamente, mas que sempre algum de seus amigos acabava se machucando.

Caio relata que no ensino médio estabeleceu amizade com um colega que posteriormente assumiu publicamente ser homossexual, e que “isso me marcou muito, porque marcou uma outra forma de ser homem”. Outra experiência que o marcou por lhe dar “um outro parâmetro do que é ser homem”, foi um outro amigo que ficava com muitas garotas e que chegou a sentir inveja desse amigo, pois enquanto o amigo se relacionava com muitas meninas bonitas, Caio não havia se relacionado com nenhuma. E relata um sentimento misto em relação a esse amigo, pois ao mesmo tempo em que o invejava por ter relações, “não achava certo” a forma como ele fazia e “Não queria”.

No entanto, Caio indica que uma das pessoas que mais marcaram sua concepção acerca da masculinidade foi seu cunhado pois “Ele não era durão,[...] Não era um garanhão, [...] Não era um cara violento [...] e não era a fragilidade que via no J. [seu amigo]”. Eles tornaram-se amigos e Caio indica que, apesar de uma dúvida inicial sobre como seria possível alguém que não era considerado esteticamente “bonito” estar com uma menina considerada muito bonita sem ser um “Don Juan” (sic) e tratando as pessoas bem, mas ao mesmo tempo “falava o que pensava”, “rapidamente você entende. O cara era muito confiante.” Isso, segundo o participante, lhe “deu um outro parâmetro” e que sentiu que “Esse cara ia me dar a segurança que eu não tenho.” O participante ainda faz a síntese de que, apesar das condições sociais em que estava inserido (família pobre, em cidade do interior com valores conservadores), teve oportunidade de conviver com diferentes formas de ser homem, e que isso foi muito

significativo para seu desenvolvimento, considerando “O contexto social, a sociedade da informação, a internet, ajuda muito, sem dúvida, e essas relações em particular também ajudam.”

Um aspecto que Caio levanta é a influência que o contato com sua família teve sobre seus amigos. Reconhece que a influência não pode ser somente atribuída a sua família, mas que seu pai sempre conversou com seus amigos estimulando-os a sair de sua cidade, pois havia poucas oportunidades para eles ali, e que deveriam dar prosseguimento aos estudos. E que o seu cunhado também foi uma influência positiva sobre seus amigos, principalmente na questão da masculinidade.

Sobre as amizades estabelecidas na época de graduação, Caio indica que a maior parte dos amigos homens é homossexual e que teve dificuldade em manter amizades com homens heterossexuais nesse período.

Ao refletir sobre as amizades estabelecidas com mulheres e meninas ao longo do ensino médio, indica que não soube estabelecer boas relações de amizades. Menciona que com uma, em determinado momento, relaciona-se afetivamente e, em decorrência, acabam se afastando quando terminam o relacionamento; e com outra, o interesse partiu da menina, porém ele mesmo não sentia esse interesse dela. Mas identifica que, de forma geral, manteve poucas amizades do ensino médio, indicando que os conflitos com o pai acabaram dificultando que ele se relacionasse positivamente com os colegas de turma, e que apenas aqueles amigos de longa data que já conheciam a dinâmica familiar do participante permaneceram próximos e dando apoio.

Sobre as amizades construídas no grupo de pesquisa, Caio, assim como Bernardo, ressalta que as relações são positivas, tendo em vista que são pautadas pela ética e pela coerência entre a teoria que embasa as pesquisas e práticas do grupo e as ações individuais e formas de relacionamento interpessoal.

A questão da prática esportiva aparece no relato de alguns participantes (Bernardo, Diego e Elias). Descrevem como há uma relação da prática esportiva, especialmente do futebol, à masculinidade hegemônica, e mesmo à MTD. No caso de Elias, aponta como grande parte das ofensas que recebia por parte de seus pares se dava no contexto da prática do futebol:

E o ambiente do futebol, os homens que jogavam futebol, muitos deles podem ser classificados como essa masculinidade tradicional dominante [...] eles estavam acostumados a ter várias mulheres, a traírem as companheiras [...] Sempre fui motivo de muita chacota.

Uma característica que transparece no discurso de Elias é que desde sua adolescência tinha clareza do tipo de relação que gostaria de estabelecer com as pessoas, ou seja, livre de violência. Além disso, também fica claro como em diversos momentos de sua vida enfrentou situação em que poderia ter se submetido ao discurso coercitivo dominante, porém escolhe não o fazer, como quando seus colegas dizem que ele deve se relacionar com diversas garotas. Mas como o próprio participante relata, essas pressões feitas por colegas lhe causaram muito sofrimento: “Eu falei muito com a G. Falei ‘G., talvez se eu tivesse vivido isso de novo hoje, eu viveria de uma forma completamente diferente’ Foi motivo de muito sofrimento.”

Elias indica que as amizades estabelecidas na universidade tiveram uma característica bastante diferente do que teve em sua adolescência. Relata que “durante o curso, em nenhum momento o meu comportamento pelos colegas foi questionado. Nunca foi um problema.” e que, pelo contrário, teve oportunidade de conviver com outras pessoas que também haviam sido excluídas ou desvalorizadas em sua adolescência, mas que, no contexto universitário obtiveram esse reconhecimento devido à dedicação aos estudos. O contato com esses amigos, segundo Elias, permitiu superar algumas barreiras, deixando de se submeter a relações abusivas.

Caio relata que no ensino médio estabeleceu amizade com um colega que posteriormente assumiu publicamente ser homossexual, e que “isso me marcou muito, porque marcou outra forma de ser homem”. Outras amizades estabelecidas na graduação, também com outros homens homossexuais, o ajudaram a “entender muito esse universo, que é totalmente diferente para mim.” De forma semelhante, Elias relata que durante a graduação passou a ter contato com pessoas da comunidade LGBTQI+ e que isso foi muito positivo, inclusive por reconhecer as opressões sofridas por essas pessoas.

Ao recordar quem eram os garotos valorizados socialmente durante sua adolescência, Diego aponta que havia um padrão hegemônico de ter “confiança, falar mais, ser brincalhão, o padrão de beleza”, e que como ele próprio não reproduzia esse padrão, era desvalorizado socialmente, então sentia-se coagido a essa reprodução. Outro aspecto que ressalta como característica das relações entre os adolescentes de sua escola era que as meninas no ensino fundamental só se interessavam por garotos mais velhos, do ensino médio

Dessas relações no ensino médio, Diego comenta que mantinha amizade com meninos que reproduziam o MTD, mas que reconhecia que o que faziam era negativo. Relata que tinha dificuldade em lidar com a situação na época:

“era o modelo desenhado. E aí, para mim, foram algumas experiências ruins, de não saber como lidar, que era amigo, mas via que fazia coisas ruins. Não tinha como conversar. Não tinha experiência para conversar e pensar o que era ruim ou não.”

Diego relata que, após entrar em contato com os conhecimentos sobre a socialização preventiva, se afasta de pessoas que agem de forma a prejudicar outras pessoas e que se manifesta quando nota que alguém o faz, desde a época de sua segunda graduação. Aponta como houve uma mudança na forma de se relacionar com seus amigos da sua primeira graduação para sua segunda graduação, antes e depois de formar-se na teoria.

Sobre o grupo de homens, Bernardo, como integrou o grupo desde seu início, pôde acompanhar as mudanças em sua dinâmica. Relata como, inicialmente, nos encontros eram discutidos temas de nível mais pessoal, como agir nas relações afetivas de amizade e amorosas. Indica como foi importante para seu fortalecimento enquanto NAM. Atualmente, indica, o grupo tem um caráter menos pessoal. Ainda discute questões do agir no mundo, porém menos diretamente a vida pessoal dos participantes, focando bastante os estudos sobre a temática. O grupo também discute ações formativas e participação em eventos, sempre atrelado à ação no mundo, mas os temas mais do indivíduo e pessoais acabam sendo tratados com os membros com quem se tem maior afinidade.

Quanto aos impactos da participação no grupo, como comentado anteriormente, muitos homens acabaram por se afastar de amigos que reproduziam padrões violentos. No caso de Bernardo, o participante indica que não passou exatamente por esse processo, pois já não tinha contato frequente com amigos antigos que talvez reproduzissem esses padrões, e que as amizades estabelecidas na graduação já eram pautadas pela temática, ou seja, já haviam sido estabelecidas apenas com colegas que não reproduziam violências.

4.1.3 Comunidade

A subcategoria “Comunidade” abarca contextos sociais mais amplos do que o círculo social mais próximo ao sujeito. Foram incluídas nessas categorias instituições, religião, espaços de interação, falas que indicam uma pressão social mais difusa, processos sociais, ou valores de uma determinada localidade. Também foi possível identificar impactos negativos desse entorno social sobre os sujeitos, quer por exercerem uma pressão para que o participante reproduzisse o modelo dominante, quer por submeterem o participante a condições prejudiciais a seu desenvolvimento ou bem-estar. Os temas nessa categoria são descritos no Quadro 5.

Tipo de socialização	Tema
Tradicional	Cultura local machista (valorizando masculinidade hegemônica) (C, A)

	<p>Cultura local racista (expressas em relações e pela comunidade) (B)</p> <p>Crença na transmissão geracional da violência (expressas em relações e pela comunidade) (C)</p> <p>Alta conflitividade na escola (C)</p> <p>Descaso da escola com as relações entre seus integrantes (D, C)</p>
Alternativa	<p>Serviço social da universidade (E)</p> <p>Bolsas de extensão (B)</p> <p>Instituição pública de acesso irrestrito (biblioteca municipal) (E)</p> <p>ONG contribuindo para educação (E)</p>

Quadro 5 – Temas relativos à socialização comunitária alternativa ou tradicional

Ao refletir sobre valores machistas e a valorização de um modelo tradicional dominante de masculinidade, Alberto reconhece que é uma realidade mais ampla, mas que em seu contexto local, essa valorização é muito expressiva:

“Eu fui criado pela educação que a minha avó deu. Educação machista defendido pela minha avó.(...) ‘Poxa vida. Por que ensinaram ela a ser dessa forma? Obediente, submissa, aquela concepção industrial, patriarcal.’ E eu vejo que aqui... isso é no mundo inteiro, mas eu sinto que aqui é muito forte... Interior, zona rural. Eu acho que isso é muito forte.” (Alberto)

A realidade local também é ressaltada por Bernardo, indicando que a região em que morava durante a adolescência era reconhecidamente racista, e que isso influía nas relações entre os seus colegas, com piadas desse cunho, mas que ao reencontrar seus colegas já adultos, eles também se mostram conscientes desse tipo de violência e manifestam-se contrariamente.

Quanto a sua socialização para o papel masculino, Caio resalta que havia aprendido em sua criação que, como homem, não deveria expressar sentimentos e identifica que essa prescrição de comportamento se dá por um contexto social mais amplo do que seu núcleo familiar. “não podia demonstrar emoção quando era jovem. Fui ensinado que a gente não demonstra emoção... que isso fragiliza a gente... socialmente, não dentro da família. Era socialmente”.

A escolha profissional foi um elemento relevante na formação da identidade de Caio. Relata que a escolha inicial por fazer engenharia teve uma influência significativa do status da profissão: “era moda fazer engenharia”.

Ao relatar sobre sua experiência no ensino fundamental, Caio conta que “Você está na hierarquia da selva”. Os alunos mais velhos (7ª e 8ª série) ditam a ocupação dos espaços durante o intervalo, havendo lugares mais valorizados (palco e arquibancada) e desvalorizados (“um espaço que tinha barro”. Além disso, o ambiente é descrito como altamente conflitivo “Não é que você vá morrer lá. [...] Mas você precisa não ser vítima de *bullying*, você precisa não apanhar, você precisa não chorar... Porque você nunca sabe se vai apanhar ou não naquele dia. Por qualquer coisa.”

E continua afirmando que “tinha briga toda semana”. Ressalta ainda que profissionais da escola, pouco, ou nada, contribuía para a melhoria desse ambiente: “E eu lembro, também, como que não tinha responsabilidade nenhuma de adulto. A hora do intervalo, a hora da entrada e a hora da saída eram um caos.” Com relação às brigas que aconteciam na saída da escola, indica que havia uma comoção maior quando eram meninas que brigavam, e que o motivo geralmente era por disputa em relação a algum menino.

Caio ressalta que a cidade em que nasceu e cresceu no interior de São Paulo é muito conservadora e refratária a mudanças sociais. Exemplifica indicando que “o que a gente está discutindo hoje aqui de novas masculinidades, vai aparecer lá, mesmo com internet, daqui 6-7 anos. Então eu não tenho essa paciência para esperar.” E ressalta como foi importante para ele mudar-se de cidade, afastando-se de pessoas e relações prejudiciais que tinha em sua cidade natal.

O âmbito religioso aparece como relevante para a socialização de três dos participantes (Caio, Elias e Alberto). Apesar de identificar-se como ateu atualmente, Caio relata que sua criação católica teve impactos significativos na formação da sua identidade. Ao falar sobre a relação conflituosa que teve com uma companheira relata que “fui criado no catolicismo. Para mim, a frase que define o catolicismo para mim é ‘Amar o próximo como a ti mesmo’. Não sou samaritano, nem um pouco, mas não fazia sentido tratar uma pessoa mal.”

Elias indica que era atuante dentro de sua comunidade religiosa, participando de grupo de jovens, inclusive, como líder religioso no grupo, mas que, ainda assim, sofria assédio por parte dos colegas por não reproduzir o modelo dominante.

Segundo Alberto, sua socialização foi especialmente marcada por essa influência religiosa: “Tive uma forte formação religiosa e meus principais amigos são da igreja, tanto da

infância quanto adolescência. Fomos ensinados e aprendemos a seguir a bíblia. Isso influenciava fortemente a cada um de nós.”

Outro tópico mencionado pelos participantes se relaciona com as oportunidades de estudos formais. Elias relata que conseguiu cursar uma graduação devido ao apoio recebido de um filantropo que lhe forneceu uma bolsa para que pudesse se manter financeiramente na cidade em que estudava. Indica que “Foi quando eu comprei roupa, aí eu tinha meia para usar todo dia, eu tinha bermuda, eu tinha tênis.”, pois até então, não tinha roupas suficientes para poder usar uma a cada dia. Além disso, essa mesma pessoa ofereceu-lhe a oportunidade de ir para outro país, pagando-lhe uma bolsa de estudos que permitiu que realizasse parte de sua graduação em uma universidade francesa.

Dentre os estímulos que a mãe de Elias lhe deu para que estudasse foi o acesso à biblioteca municipal de sua cidade, onde, além de poder ler e estudar, teve acesso à internet e a conhecer “pessoas de outra classe social, [...] que viam coisas que eu não via, vivenciavam coisas que eu não vivenciava. E estavam num contexto de mundo diferente.” O participante atribui uma importância muito grande a esse estímulo de sua mãe pois “apoiado por essa mulher, que tem esse estudo, que eu consegui pensar que meus sonhos eram possíveis.”, mas também ressalta como o acesso a essa instituição teve papel fundamental para sua formação, promovendo o contato com a diversidade.

Ainda com relação à instituição escolar, o relato de Diego aponta como, apesar de importantes interações sociais estarem acontecendo no local, a escola cumpre uma função apenas instrumental. Ressalta que, ainda que cumprisse esse papel satisfatoriamente, não atenta ou busca contribuir para a construção de relações mais positivas. “[a escola] era voltada só para o vestibular e tinha provas... tudo muito padronizado, assim. Vários professores para cada disciplina, bem o que a gente enxerga hoje como mercantilizada. E sem uma ligação com as relações.”

Um outro aspecto relacionado às instituições educacionais, conforme relatado por Caio e Elias, é o apoio oferecido pela universidade em que estudaram para que tivessem condições materiais de seguir estudando. Ambos relatam que os auxílios financeiros (bolsas) que receberam, tanto atuando em projetos de extensão quanto pelo departamento de Serviço Social, foram essenciais para que pudessem estudar. Elias também ressalta a moradia estudantil como tendo esse mesmo papel, visto que não teria condições de arcar com o custo de moradia ou de transporte de sua cidade para a universidade.

4.2 REFLEXIVIDADE DIALÓGICA

Esta categoria temática se refere a elementos que promovem que os sujeitos reflitam acerca de suas socializações e suas ações no mundo em diálogo com o outro. Parte dos dados aqui apresentados incluem processos de socialização por meio de interações dialógicas, especialmente em grupos pautados por tais interações, em processos educacionais, na interação dialógica com outros indivíduos, ou mesmo decorrente de um processo auto-reflexivo desencadeado por alguma situação específica. A partir dos relatos dos participantes, foi possível identificar características dessas interações, características das teorias e conhecimentos e impactos dessas interações e conhecimentos. Dessa forma, a tabela 3 sintetiza a frequência com que os participantes se referiram a: características e efeitos das interações; características e efeitos dos conhecimentos; e à reflexividade como efeito de interações e conhecimentos, ou como fonte ou mediadora de efeitos ligadas às interações e conhecimentos.

Dentre esses impactos puderam ser observadas mudanças de comportamento e atitude, reinterpretção da história do próprio indivíduo e superação de sofrimento, fortalecimento de características ligadas às NAM, criação de sentido e a tomada de consciência acerca do mundo. Outro dos efeitos dessas interações e conhecimentos sobre os participantes foi a reflexividade que, por sua vez, aparece como mediador dos efeitos tanto dos conteúdos quanto das interações.

		Alberto	Bernardo	Caio	Diego	Elias
Interações	Características	1	1	5	1	2
	Efeitos	7	9	6	5	9
Conhecimentos	Características	2	3	3	-	1
	Efeitos	1	3	8	1	2
Reflexividade	como Efeito	3	5	7	4	7
	como Fonte/ Mediação	3	1	3	2	3

Tabela 3 - Frequência de menções às características e efeitos das interações em diferentes âmbitos e dos conhecimentos (teóricos e científicos) e à Reflexividade como efeito das interações ou como fonte ou mediadora de outros efeitos.

4.2.1 Características e efeitos das Interações

As falas dos participantes se referem a diferentes âmbitos de interações e relações que promoveram a reflexividade e outras aprendizagens e que auxiliaram no desenvolvimento e fortalecimento enquanto NAM. Os participantes também ressaltam como as próprias características desses âmbitos promoveram a reflexividade e as outras aprendizagens. Esses âmbitos são descritos no Quadro 6 e incluem interações com indivíduos, em grupos, em cursos e a própria participação na presente pesquisa.

Âmbitos de reflexão		Características das interações	Efeitos
Interação	Indivíduos (professorxs, amigxs, colegas, parceiras)	Respeito; Admiração; Diálogo igualitário; Sonho; Diversidade	Compreender a própria ação; Reflexividade; Compreender a própria história; Compreender o mundo; Mudar a ação profissional
	Grupos (grupo de homens, grupo de pesquisa)	Diálogo igualitário; Sinceridade; Solidariedade; Transformação; Respeito; Coerência	Compreender a própria ação; Mudar a ação pessoal; Fortalecimento NAM; Criação de sentido; Compreender o mundo; Reflexividade
	Cursos (Feminismo Dialógico, MDPRC, CdA)	Diálogo igualitário; Impactante/Difícil; Transformador; Rigor científico;	Reflexividade; Compreender a própria história; Mudar a ação profissional; Mudar ação pessoal; Fortalecimento NAM; Compreender o mundo; Compreender a própria ação;
	Pesquisa (Metodologia Comunicativa)		Reflexividade; Mudar a ação profissional; Compreender a própria história
Outros	Mudança de cidade		Reflexividade; Compreender a própria ação; Mudar a ação pessoal
	Autorreflexão		Mudar a ação pessoal

Quadro 6 - Âmbitos de reflexão, suas características e seus efeitos.

Como apontado no quadro 6, em todos os âmbitos de interação (com exceção da Metodologia Comunicativa), houve menção explícita ao diálogo igualitário como característica da interação. Outro dado relevante para a presente análise é o de que a Reflexividade foi um efeito comum a todas as interações e a muitos dos conhecimentos ligados à Socialização Preventiva.

Os efeitos mencionados foram:

- Compreender a própria ação: quando os conhecimentos ou interações promovem que o sujeito identifique padrões de comportamento, reprodução de modelos masculinos, práticas profissionais, etc.;

- Reflexividade: quando o próprio processo de pensamento se torna consciente para o participante;

- Compreender a própria história: quando o sujeito consegue interpretar, ou reinterpretar vivências que tenham tido, como o próprio processo de socialização
- Compreender o mundo: quando o sujeito consegue interpretar ou identificar padrões sociais e culturais;
- Mudar a ação profissional: quando o sujeito constrói ou altera sua prática profissional;
- Mudar a ação pessoal: quando o sujeito constrói ou altera sua forma de agir em suas relações pessoais, ou mesmo em sua identidade;
- Fortalecimento NAM: quando são fortalecidas as ações e valores pessoais dos participantes ligados às características definidoras das NAM;
- Criação de sentido: refere-se à identificação com alguma prática ou valor.

Um contexto no qual houve essa promoção da autorreflexão foi uma disciplina ministrada na universidade em que estudaram, denominada Feminismo Dialógico. Caio relata que pôde compreender as razões para o consumo de álcool de seu pai (“ele bebia para poder dizer e fazer as coisas que ele queria dizer e não tinha coragem, não sabia lidar com as emoções dele, etc.”) a partir do diálogo e dos temas abordados na disciplina, bem como por meio de conversas com a professora responsável, e que tem, por esta, muito respeito e admiração.

O processo de se perceber reproduzindo ações do MTD e do MTO gera sofrimento ao participante Caio, uma vez que não deseja se enquadrar em nenhum desses modelos. Ressalta, então, o papel de uma professora, que tanto ao ministrar aulas, quanto ao acolhê-lo para conversar individualmente, “me ajudam a me tirar desse momento, desse mar de lama” pelo qual passa ao reconhecer-se agindo dentro desses padrões.

Elias aponta como o diálogo com a sua atual companheira promoveu a autorreflexão. Como será visto adiante, a relação estabelecida com ela é de compartilhamento de sonhos, de diálogo constante. Nesse diálogo, identifica como teria sido positivo para ele ter entrado em contato com a temáticas da NAM em sua adolescência:

Eu falei muito com a G. Falei “G., talvez se eu tivesse vivido isso de novo hoje, eu viveria de uma forma completamente diferente”. Foi motivo de muito sofrimento. E hoje, eu viveria bem, porque o errado eram eles, e não eu. Não era eu quem devia me sentir mal. Eram eles, que tinham esse tipo de atitude, que faziam o que faziam... Eu não. Eu estou bem. Mas eu também só consegui entender isso quando a G. me falou.

O participante ressalta que, a compreensão dessa reflexão foi muito beneficiada por estar cursando uma disciplina sobre o MDPRC, na qual os modelos de masculinidade são

discutidos. Apenas por meio do diálogo com a companheira e da participação na disciplina é que passa a se reconhecer como NAM.

Elias também aponta como a participação na disciplina proporcionou que o casal refletisse sobre seu relacionamento, sobre suas próprias socializações:

“eu acho que foi muito importante foi que a gente trouxe o debate daqui para nossa casa. Então nós aqui começamos a discutir juntos, eu e a J. o que que a gente tinha aqui e que a gente representava. Do que a gente trazia. Tanto eu, enquanto homem talvez trouxesse para nossa relação algo externo, quanto a J. como mulher, que trazia representações masculinas (...) uma postura feminina. Conversamos muito sobre isso assim.

Nesse diálogo, Elias se lembra de uma situação de violência em que foi imobilizado pelos colegas e teve os pelos raspados, ressaltando como passou a identificar a situação como uma violência à qual submetido, e que antes não conseguia identificar dessa forma.

Outra reflexão promovida pela participação da disciplina se referiu à própria organização em que trabalha. A associação da qual faz parte teve seu início oferecendo atividades culturais no contra turno escolar, e segue oferecendo essa oportunidade aos alunos. No entanto, Elias, juntamente com sua companheira, passa a refletir sobre essa atuação e identificam a necessidade de dirigirem parte de suas ações às mulheres da comunidade, uma vez que a maior parte das famílias são chefiadas por mulheres.

Além da importância de algumas pessoas específicas para as escolhas dos participantes e para suas ações no mundo, integrar um grupo também foi ressaltado pelos participantes como relevante para isso. Dentre o que os sujeitos ressaltam estão características das interações no grupo, o próprio questionamento acerca de ações do indivíduo e de sua socialização, e o suporte fornecido pelo grupo para as escolhas feitas pelos participantes.

Todos os participantes integravam no momento da pesquisa um grupo de homens que busca estudar e promover relações igualitárias e promover a superação da violência de gênero. Bernardo e Diego começaram a participar do grupo no momento de sua criação (Diego havia deixado o grupo por um período e retornado havia alguns meses), Caio integrava o grupo desde 2014 e Alberto e Elias tinham passado a integrar o grupo havia alguns meses.

Sobre esse grupo, Bernardo indica que sempre discutiram a prática diária e “como nós podemos ser melhores”. Indica que inicialmente havia uma discussão mais pessoal, acerca de como cada um se relacionava com amigos, companheiras e companheiros, etc. Também discutiam formas de dialogar com outros homens sobre a temática para que o conhecimento

sobre os modelos de masculinidade, bem como a socialização preventiva, tivesse um maior impacto. Bernardo ressalta que

a partir do momento que você se abre para outras pessoas para ajudar a pensar, dentro desse diálogo, dentro dessa teoria toda que é a aprendizagem dialógica, eu acho que a gente consegue ter um impacto muito mais significativo

A participação no grupo teve um grande impacto nas ações pessoais dos participantes, pois, como ressalta Bernardo, “ o grupo de iguais é um grupo que te fortalece e as redes são... são um dos elementos significativos no combate à violência... no combate... ou também um elemento que é impactante na mudança de atitude...”; e indica como essa mudança de atitude significou, para algum dos membros, afastar-se de amizades antigas, ou deixar de frequentar locais por sentirem-se fortalecidos o suficiente para escolherem afastar-se de relações coercitivas.

Em sua vida pessoal, Bernardo menciona como o diálogo no grupo pautou diretamente suas relações afetivo-sexuais. O participante indica que anteriormente ao contato com a teoria, convivia com o conflito entre não reproduzir a MTD e não ter sucesso afetivo-sexual ao ser preterido por mulheres como parceiro e sempre visto como um bom amigo. Indica ter se fortalecido como NAM a partir das interações estabelecidas no âmbito do grupo.

Um destaque muito relevante para a pesquisa feito por Bernardo é o de que fazer parte do grupo de homens e do grupo de pesquisa é essencial para a efetividade da teoria na transformação da vida das pessoas, tendo em vista que, sem isso, há uma forte pressão da sociedade pela reprodução dos padrões tradicionais:

acho que eu não consigo ver o impacto positivo da teoria sem ter esse apoio formativo constante. Então a gente acaba indo para o caminho mais tradicional...a gente acaba esquecendo...não esquecendo, mas a gente acaba indo com a correnteza.

Além disso, essa participação no grupo permite a criação de sentido, que muitas vezes é perdido no cotidiano institucional escolar: “...mas acho que no passado, o que me manteve muito são dentro da instituição escolar foi ter o doutorado como pano de fundo. [...] o grupo de homens, as reuniões do grupo de pesquisa.” (Bernardo).

Ao falar acerca das relações e interações que ocorrem no grupo de pesquisa, Caio relata como são pautadas pela sinceridade e guiadas em direção à transformação, relatando como foi impactante o primeiro contato

Eu reconheci a seriedade do trabalho e reconheci prontamente, que é o tipo de relação que eu estou acostumado, mas falei assim “O pessoal

aqui é muito duro” sem ser mal-educada, jamais foi mal educada, mas é muito direto, muito objetivo. E eu falei “Gostei. Vou querer fazer.”,

mas que essa prática passa a ser parte de suas próprias ações: “Uma coisa que eu aprendi muito no grupo de pesquisa e nas tertúlias [...] é a falar o que eu penso, com verdade, com respeito à norma social, e que acompanhe o que eu vou fazer, com veracidade.”

O participante ressalta como a participação no grupo de pesquisa desde o início de sua graduação lhe deu segurança, tanto pessoalmente quanto profissionalmente. Tendo começado a lecionar no ensino básico há menos de um ano, relata que se sente bem formado para atuar como professor, tendo domínio da teoria da aprendizagem dialógica e das práticas dela decorrentes: “A aprendizagem dialógica dá grande suporte teórico, emocional e prático.” O participante menciona como cada leitura feita junto ao grupo de pesquisa lhe permite compreender algum aspecto da aprendizagem humana, e indica que é um esforço seu refletir como cada aporte teórico contribui para sua prática e para sua vida de forma geral.

Dentre as características do grupo, Caio ressalta que há sempre respeito nas relações, bem como a coerência entre aquilo que é estudado e defendido publicamente pelo grupo, e as interações entre seus membros.

Uma das ideias que Caio teve contato no grupo de pesquisa foi a de que Jesús Gómez descreveu as NAM, abrindo espaço para que o assunto fosse aprofundado. No entanto, essas masculinidades, ou essa forma de se relacionar, é algo que já existia historicamente, e que isso oferece ao sujeito um guia, um parâmetro, não deixando-o aflito por conta de ser algo inédito. Trata-se de identificar em quem se espelhar ao escolher sua forma de agir: “Porque não é ‘Eu sei algo novo e eu não sei para onde olhar. Porque é tão novo que eu não sei como ser’. É ser... é saber olhar para esses homens que são desde antes, e ser como eles. Aí eu penso em alguns familiares meus.”

Ao comentar sobre as aprendizagens junto ao grupo de pesquisa, Elias ressalta que passou a reconhecer a importância de buscar dados e argumentos ao dialogar com alguém:

eu aprendi isso convivendo com vocês, vendo isso. [...] [Quando] alguém fala alguma coisa, eu falo ‘Espera. Mas quais são os dados? Quem que falou? Quem disse? Quando disse? Quem que pesquisou? Quais são as evidências? Funciona? É da tua cabeça?’. Eu aprendi isso.

Um outro ponto que a formação no MDPRC e acerca das Novas Masculinidades e do Feminismo Dialógico contribuiu tanto para sua prática profissional quanto pessoal, foi na segurança para poder se manifestar publicamente acerca da violência de gênero, que antes acreditava que não devia se manifestar sobre o assunto por ser homem.

De forma semelhante, Alberto relata como a entrada no grupo de homens permitiu maior aprendizagem e segurança ao tratar do tópico. Ressalta que conheceu o projeto de Comunidades de Aprendizagem, a teoria da aprendizagem dialógica e as atuações educativas de êxito por meio de formação promovida pelo Instituto Natura, bem como cursou a disciplina sobre o MDPRC e ressalta “o quanto isso é transformador: tanto pessoal quanto profissional”.

A partir da perspectiva de responsável por conteúdo didático da disciplina Bernardo ressalta que

Os temas que a gente trata na no curso sobre MDPRC são temas muito impactantes, muito difíceis, que a gente vem estudando ao longo da disciplina de feminismo. Ao longo aí de sei lá, 10 anos. [...] E a gente sabe do impacto disso, sabe de como é o impacto para as pessoas.

Ao relatar sobre seu primeiro contato com a temática da prevenção de VdG, de feminismo dialógico e da atração pela violência em uma disciplina na sua graduação, e como isso o afetou pessoalmente, Bernardo ressalta que “eu acho que esse foi o primeiro impacto para mim. Então tem que ser diferente, mas ao mesmo tempo há formas de ser diferente, há modelos de masculinidades onde a gente consegue de fato conquistar e que eu fui entender... fui entendendo isso ao longo da disciplina.”

De forma semelhante, para Caio, a temática da socialização preventiva e das NAM promove a reflexão sobre a própria masculinidade, e indica que em nenhum contexto anterior a isso havia feito essa reflexão: “... É na questão da masculinidade. Isso é uma coisa que às vezes a gente... é até um ponto que a gente não fica pensando. Eu não ficava até o presente momento: como foram as minhas transformações de ser homem.”

O contato com a aprendizagem dialógica e do MDPRC se deu de diferentes formas para os participantes. Bernardo, Caio e Diego tiveram contato ainda na graduação, quer seja por meio de disciplinas, quer por participar em pesquisa na temática e integrar o grupo de pesquisa. Alberto foi aluno do Curso de Formação em Comunidades de Aprendizagem oferecido pelo Instituto Natura em parceria com o NIASE e CREA. Elias teve contato com a temática por meio do curso do MDPRC oferecido pelo grupo de pesquisa. Uma disciplina mencionada por Bernardo, Caio e Diego em que a temática dos modelos de masculinidade é diretamente abordada é a disciplina de Feminismo Dialógico. Tanto Caio quanto Bernardo indicam como foi a participação na disciplina de Feminismo Dialógico.

A disciplina de feminismo dialógico é uma disciplina muito interessante, principalmente quando você é um dos poucos homens, e acaba sendo... no final só sobra você e mais um. E no meu caso eu era

o único homem hétero. Então era muito particular a questão. E no final o clima é bom. Mas no começo é muito difícil. (Caio)

Quando a gente vai para o Feminismo Dialógico e você percebe... Isso é um pouco duro, até, de falar. (Caio)

Os temas que a gente trata no curso sobre MDPRC são temas muito impactantes, muito difíceis, que a gente vem estudando ao longo da disciplina de feminismo. Ao longo aí de sei lá, 10 anos.”, e “Então eu me recordo que isso, a masculinidade, pegou na disciplina.” (Bernardo)

Ao comentar acerca dos impactos dos cursos e disciplinas que tratam da temática, Caio indica que são instâncias muito transformadoras, ainda que leve tempo para que a pessoa consiga reconhecer esse impacto. Em seu caso pessoal, ao cursar a disciplina de Feminismo Dialógico identifica que, durante sua adolescência e início da vida adulta, reproduzia um MTO, e como isso é causa de sofrimento:

“a gente vai para o Feminismo Dialógico e você percebe... Isso é um pouco duro, até, de falar. Mas quando você percebe que você é a masculinidade tradicional oprimida, você se sente um trouxa, na verdade. Você sente que perdeu tempo da sua vida. [...]

Em relação a oportunidades de reflexão na interação com outras pessoas, enquanto ainda cursava engenharia, Caio relata uma perda de sentido, mas que, ao dar aula, volta a encontrar esse sentido para suas ações. Mas antes que conseguisse definir que curso iria fazer ao desistir da engenharia, relata ter entrado em crise, e que busca apoio profissional para “conseguir, pelo menos, saber o que eu queria da minha vida, ou pelo menos para eu saber o que eu não queria”. Relata que a psicóloga que o atendeu cobrou um valor diferenciado, permitindo que ele conseguisse pagar, e que essa oportunidade de diálogo permitiu refletir sobre suas ações e escolhas.

Ao relatar sobre um relacionamento que teve no início da graduação, Caio aponta que o desgaste e os conflitos com a companheira, juntamente com as brigas que tinha com o pai, o levaram a uma crise pessoal, pois estava sendo incoerente com seus próprios valores. Ressalta, então, que os estudos sobre a aprendizagem dialógica, bem como o feminismo dialógico e os modelos de masculinidade, permitiram refletir sobre a própria vida e decidir pelo término do relacionamento, bem como sobre ações suas no mundo “E só consegui superar porque meu pai estava me estorvando [...] eu precisava solucionar um pouco minha vida, e a teoria do grupo de pesquisa, da aprendizagem dialógica estava incorporando na minha vida lentamente.”

A autorreflexão também aparece como uma das consequências do contato com a diversidade. Além da situação anteriormente mencionada sobre o contato com pessoas muito diferentes na biblioteca municipal, Elias relata como a entrada na graduação permitiu-lhe tomar consciência da sua própria situação econômica.

acho que eu entendi o que era ser pobre da Periferia na faculdade. Até então, eu não entendia, porque eu não me importava com isso, mas na faculdade, quando eu entendi, por exemplo, o meu pai não era registrado, então ele não era trabalhador formal; que minha mãe era empregada doméstica; a questão da raça. Quando eu vi isso, aí eu entendi o que era ser pobre.

Outra análise que Elias faz acerca de suas experiências também decorre de estar cursando a disciplina do MDPRC, que se refere à vitimização em situação de violência moral, na qual é agredido verbalmente por um pai de aluno e que, ao buscar apoio da instituição escolar, não é apoiado. Por conta de a temática ter sido discutida na disciplina, Elias consegue identificar como se trata de uma violência e como a instituição está se omitindo, posicionando-se ao lado do agressor, ao invés da vítima.

A Metodologia Comunicativa, que embasa a presente pesquisa, tem como um de seus princípios o potencial e o compromisso transformador da própria pesquisa. No caso de Alberto, Elias e Diego, isso fica explícito em algumas das trocas feitas entre pesquisadores e participantes. No caso de Elias, a pesquisadora orientadora aponta, ao comentar o trabalho desenvolvido na associação de fortalecimento das mulheres:

Então fica aí a sugestão de incorporar, também, o trabalho com os meninos para fortalecer a masculinidade alternativa.[...] E se a gente não trabalha as masculinidades também, mesmo que a gente ajude a fortalecer as mulheres, se a gente não tiver homens que se entendam fortes na contraposição a esse modelo, a gente deixa as mulheres sem alternativa de relacionamento.

A reflexão decorrente desse diálogo fica expressa na fala de Elias:

A professora, falando, me fez pensar. [...] a gente tem 4 meninos que cresceram com a gente, a gente acompanhou muito mais rente. E são 4 meninos negros. São 4 meninos que se enquadram nessa masculinidade [...] que não são vistos como meninos desejáveis (...) São meninos que a gente trabalhou [...] E que são meninos que queriam muito conhecer isso.

De forma semelhante, Alberto relata sobre uma ação que está desenvolvendo em sua escola na qual os alunos estão lendo o livro “O amor na sociedade do risco”, de Jesús Gómez. A pesquisadora sugere:

E se você quiser fazer também a [tertúlia] científica, ela também ajuda muito. Então a científica, ela pode ser com artigos sobre temáticas específicas, [...] E pode ser lido com as meninas também. Tanto podem ser tertúlias mistas, com meninos e meninas, como podem ser separadas, só de meninos, só de meninas.

O que gera a reflexão pela parte de Alberto de que “eu amei essa ideia de fazer uma tertúlia só de meninas sobre o texto. Não tinha pensado nisso. Foi uma sacada genial. Lá eu não tinha imaginado isso... E uma só de meninos. Tem uma professora que é muito próxima a eles. Eu acho que ela vai ser vai ser a pessoa ideal”.

Ao falar sobre a disciplina de MDPRC, Alberto faz um destaque que “o quanto isso é transformador: tanto pessoal quanto profissional.” e que a temática dos modelos de masculinidade é impactante:

Então a primeira coisa que eu diria é que foi um contato perturbador. [...] Acho que essa é a primeira coisa que a gente tem no choque introspectivo. E dizer “Poxa vida o que que eu estou fazendo nas minhas ações para não alimentar a masculinidade tradicional e ao mesmo tempo viver a alternativa e defender essa construção social?”

Diego relata como o contato com um colega que já vinha estudando a questão da socialização para a atração pela violência o levou a refletir sobre como trabalhar com os alunos e a identificar os modelos de masculinidade. “E aí tem a ver uma coisa que foi o E., inclusive, quem comentou [...] Então desde aquele momento eu fiquei pensando bastante nisso.”

Alberto aponta como os temas tratados no curso sobre o MDPRC, bem como na literatura acerca dos modelos de masculinidade e da socialização preventiva impactam em sua vida diária. Indica que passa a refletir acerca de produções audiovisuais, e mesmo de interações e falas do dia a dia que reproduzem a atração pela violência. Exemplifica como as meninas da escola que coordena e as mulheres da escola em que leciona dizem diretamente coisas como “Não, eu quero um cara que seja macho, que tenha pegada, que tenha...”, mas que só começou a notar como essas falas são comuns a partir dos estudos na temática.

Ao mencionar o potencial transformador da participação no curso sobre MDPRC, Alberto ressalta como a condução da disciplina, e as interações dialógicas que acontecem nas relações estabelecidas entre os responsáveis didáticos (professores e monitores), para além dos conteúdos, são transformadoras. Indica que, a partir do modelo de interação que vivencia na

disciplina, passa a mudar a forma de gestão que emprega na escola que coordena. Exemplifica relatando que em uma reunião em que seria tratado um assunto geralmente conflituoso entre gestão e corpo docente, propõe que o objetivo do encontro seja a chegada a um consenso, e não apenas a definição da situação. Aponta que toma essa decisão observando como se dá a condução das aulas e as tomadas de decisões no âmbito da disciplina.

Diego relata como desde a sua primeira graduação em Educação Física, entra em contato com a teoria dialógica de Paulo Freire e ao iniciar sua prática profissional, busca desenvolver o diálogo em suas aulas. Sobre a socialização preventiva especificamente, indica que seu contato inicial se deu por meio de sua participação no grupo de pesquisa durante sua graduação, mas que, na época, havia se aprofundado pouco na prática em si. Ao assumir cargo de gestão em escola de ensino infantil, conta com o apoio e o diálogo com uma das professoras da escola, que já desenvolve práticas de socialização preventiva em sua turma, especificamente o Clube dos Valentes, e busca aprofundar-se no MDPRC.

Diego relata que consegue conversar sobre relacionamentos afetivos com alguns de seus amigos. Com alguns deles, inclusive, chegou a discutir e a explicar sobre a temática da socialização tradicional, a atração pela violência e os modelos de masculinidade, e de como a teoria e os dados permitem argumentar junto a esses amigos. Destaca, ainda, o diálogo estabelecido no grupo de homens e como essas relações e interações permitem a autorreflexão: “E como isso é importante pelo que a gente está... tem discutido e está vendo das construções de cada um e isso vai dar mais recursos pra analisar como é essa construção de um jeito e de como poderia ser de outro.”

Acerca da decisão por assumir o cargo na direção da escola, Diego expressa como o diálogo com uma professora e amiga ajudou-o a refletir acerca de sua atuação profissional e a escolher, de fato, assumi-lo. Relata que um dos principais elementos que ajudaram na decisão foi que, estando no cargo de diretor, poderia ter maior impacto positivo na educação para as crianças.

Um dos aspectos transformadores da disciplina do MDPRC para Diego foram as ferramentas para obtenção de dados acerca da VdG em cada município, indicando como essa informação é relevante para o trabalho na escola. Além disso, as informações acerca dos riscos aumentados de violências domésticas em decorrência do isolamento social promovido para conter a pandemia pelo Covid-19, bem como o diálogo com uma colega, motivaram o participante e aos demais profissionais da escola a agirem de forma preventiva, promovendo diversas ações, como campanhas de conscientização acerca dos riscos, fornecimento de

materiais de estudo, promoção de eventos junto à rede municipal de educação para formação sobre a temática.

Sobre experiências reflexivas durante a adolescência, Bernardo relata que, em certo ponto de sua juventude, depois de ter tido a experiência de conviver com colegas que o pressionavam a reproduzir violências e ao consumo de álcool e cigarro, reflete acerca dessas amizades e consegue identificar que ele mesmo não gosta desse tipo de atitude e que não tem interesse em fazê-las apenas para ser aceito no grupo. E chega à conclusão de que não seguirá mais tentando essa aprovação fazendo algo que ele mesmo não gosta:

na adolescência eu cheguei no momento em que eu falei ‘Meu, para que que eu vou fazer coisas que eu não quero? Então, por que eu vou me relacionar com essas pessoas só para elas gostarem de mim? Mas eu nem gosto de fazer isso que elas estão fazendo.’ Então foi aí que eu parei.

Bernardo também relata como mudou-se de cidade diversas vezes em sua infância e adolescência. O participante indica que essas mudanças foram muito importantes para seu processo reflexivo, uma vez que, a cada mudança, podia pensar em suas ações, avaliar o que gostaria de mudar em seu comportamento, considerando que estaria com novas pessoas em um novo local. Uma dessas mudanças foi o contexto que permitiu a reflexão anterior sobre agir para ser aceito socialmente e que entrou em contato com os amigos que, como foi antes relatado, faziam de tudo para que o outro se sentisse bem.

Outro âmbito de interação que proporciona ao participante Caio oportunidade de autorreflexão são as conversas que tinha com os colegas professores no curso preparatório popular em que lecionava. O participante indica que grande parte dos colegas se interessava pela prática docente por conta do interesse nos assuntos que ensinavam e mesmo pela experiência de falar para outras pessoas sobre. Para ele, no entanto, essa exposição não o atrai, pois é bastante tímido. “Mas eu gosto de outra coisa. Eu gosto muito de como quando a pessoa vê que o conteúdo ficou muito fácil. Acho isso muito bonito. E eu sempre procurei fazer isso.”

Caio indica que o processo de decisão por abandonar sua primeira graduação foi bastante custoso emocionalmente. Indica que houve uma perda de sentido, recuperado ao dar aula. Nesse processo ressalta que uma das poucas pessoas a o apoiar foi um professor que presenteou-o com um livro de Paulo Freire, cuja temática central é o conceito de transformação, e que fez muito sentido para ele.

4.2.2. Características e efeitos dos conhecimentos

No quadro 7, são descritos os conhecimentos e teorias mencionados pelos participantes, as características que atribuem a esses e os efeitos que tiveram sobre o sujeito. Na categoria Aprendizagem Dialógica foram incluídos os conhecimentos, na condição de conteúdos de aprendizagem, relacionados aos sete princípios descritos no capítulo 2 “O CONTEXTO ATUAL: A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO, O GIRO DIALÓGICO E A APRENDIZAGEM DIALÓGICA” (diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças). Na categoria Socialização Preventiva da VdG foram incluídos os conhecimentos relativos à socialização para a atração pela violência, ao MDPRC, à dupla moral e aos modelos de masculinidade.

Tipo de conhecimento	Característica	Efeito
Aprendizagem dialógica	Rigor científico; Aplicação prática	Mudar a ação profissional; Mudar a ação pessoal; Compreender a própria ação; Compreender o mundo
Socialização preventiva VdG	Impactante/Difícil/ Perturbador; Rigor científico	Compreender a própria história; Compreender a própria ação; Fortalecimento NAM; Mudar ação pessoal; Mudar ação profissional; Reflexividade; Compreender o mundo

Quadro 7 - Conhecimentos e teorias, suas características e seus efeitos sobre a ação do sujeito.

Todos os participantes compartilham o fato de terem uma formação na teoria da aprendizagem dialógica e acerca da socialização para a atração pela violência, o feminismo dialógico e os modelos de masculinidade, ainda que essa formação tenha se dado em diferentes momentos, de diferentes formas e com diferentes níveis de aprofundamento. Nesta categoria estão inclusos os impactos relatados pelos participantes promovidos pelo contato com esse conjunto teórico.

Uma experiência transformadora para Alberto foi o embasamento teórico e científico que conseguiu ter para sua prática profissional. Ele ressalta que, a partir dos dados e temas estudados tanto no curso sobre MDPRC, quanto na formação no projeto de CdA, passou a ter

argumentos em favor de promover que as turmas não fossem organizadas conforme o desempenho dos alunos, buscando maior heterogeneidade.

Porque encontrei uma resposta para uma dúvida que eu tinha e que eu perguntei até especialistas por aqui. Inclusive perguntei à pessoa que implantou a escola integral em Pernambuco, e ele não foi muito claro nessa resposta. Eu encontrei essa resposta nos dois princípios [dimensão instrumental e igualdade de diferenças]

Bernardo, ao relatar seu contato com a teoria dialógica indica que se deu ainda durante sua graduação ao ingressar no grupo de pesquisa. Indica que buscava uma teoria que pudesse utilizar na prática, algo que não havia encontrado nos seus estudos de autores pós-modernos. Relata que ao longo de sua trajetória de formação e atuação profissional “o diálogo sempre foi uma questão muito fundamental para mim e é o que eu levo hoje muito a ferro e fogo na minha prática, hoje como professor” e que “A gente aprende muito a escutar as outras pessoas e a dialogar de fato. Não só escutar, assim, fazer um contra ponto e comentar.”

Com relação à temática da prevenção de violência, Bernardo ressalta o quanto o tema é impactante para as pessoas por referir-se diretamente aos relacionamentos delas e às suas escolhas. Destaca, ainda, a dificuldade e o cuidado necessário ao tratar da temática sendo homem e explicar o conceito de atração pela violência e de como homens e mulheres se atraem por modelos violentos, quer seja uma atração afetivo-sexual, quer seja para a reprodução desse modelo. Por conta disso, inclusive, ressalta que não é um tema que discuta com os colegas na escola em que atua. Ressalta que, até mesmo ao discutir a temática com pessoas de sua família, as quais também são educadoras, teve reações negativas.

O contato com os estudos sobre socialização e modelos de masculinidade também permitiram ao participante refletir acerca das suas amizades. Ele indica que “E aí você começa a pensar que muitos desses amigos estão também dentro de um [modelo] [...] e na verdade que a maioria dos meus amigos eu avalio hoje como uma masculinidade ou oprimida ou uma nova masculinidade mesmo”

Um dos impactos do contato com a teoria foi promover que Caio refletisse acerca de modelos de masculinidade que teve em sua vida, especialmente aos seus familiares e amigos, percebendo que diversos deles tinham padrões de NAM. E que ao tomar contato com a teoria passa a ser capaz de decidir por quais modelos vai se guiar em sua vida.

Caio descreve que, em sua formação acadêmica entrou em contato e leu com frequência textos com forte influência marxista, que apresentavam uma proposta de mudança de mundo, porém que, de forma geral, indicavam que a superação da realidade objetiva passava pela

violência, e que se recusa diretamente a isso. Por isso se identifica com a proposta da aprendizagem dialógica, pois consegue identificar sua proposta transformadora baseada no diálogo e no consenso, em contraposição ao embate da outra.

O participante Caio aponta como o estudo dialogado das bases teóricas da aprendizagem dialógica fornecem, além de um aprofundamento teórico, reconhecer as implicações à prática docente e para a vida no dia-a-dia. Descreve como cada autor contribui para que consiga compreender o processo de ensino e aprendizagem, da formação dialógica do sujeito por meio da linguagem, das capacidades humanas, etc., e como isso embasa suas decisões teóricas, práticas e éticas:

comecei a perceber que a aprendizagem dialógica [...] É uma teoria, dentro de um paradigma de como nós agimos no mundo. [...] cada vez que eu leio um autor eu entendo porque ele faz parte desse quebra-cabeça, e como ele me ajuda a agir no mundo.

E como o diálogo e a relação com o outro permite uma compreensão mais aprofundada e sensível ao outro: “Agora, você fazer esse processo de reflexão de como isso afeta o outro não é fácil. É muito difícil fazer individualmente. E é extremamente necessário.”

Elias ressalta que um dos aspectos mais positivos da teoria da aprendizagem dialógica e do MDPRC é o respaldo científico que oferecem à prática, algo que sentiu muita falta em sua atuação profissional, tanto na escola quanto na associação. O segundo aspecto que ressalta é a autorreflexão promovida pelo curso: “eu fiz um mergulho muito profundo... Pessoal, mesmo. E de reconhecimento de como forma a minha masculinidade na minha trajetória, assim.”

Essa autorreflexão é estendida para a compreensão acerca dos processos de socialização que acontecem para todas e todos. Ao comentar sobre a jovens que atendem na associação e como frequentemente se relacionam como homens MTD, indica que “... essa visão de masculinidade, eu só tive desse lugar de aprofundar, entendendo melhor cientificamente, como vocês nos apresentaram.”

O rigor científico também foi destacado por Alberto ao descrever o curso sobre o MDPRC: “Para mim esse encontro no curso sobre MDPRC foi transformador, porque eu vi a seriedade, eu vi a ciência mais aplicada, a preocupação com o rigor.” O participante menciona como a teoria fornece respostas e argumentos para dúvidas que tinha acerca de práticas didáticas como a de separar aluno em salas de acordo com seu desempenho. Além disso, ressalta como foi impactante compreender a questão do amor e a atração serem sociais. Indica que sua formação em Paulo Freire já o permitia compreender como a realidade não é dada, mas construída dialogicamente, e que “A realidade não é, ela está. Se ela está de uma forma, ela

pode estar de outra.”, mas nunca havia refletido como isso também se aplicava à questão das masculinidades. Indica ter dúvida sobre como podemos atuar de forma a promover essa transformação. No entanto, como será visto adiante, o próprio participante propõe ações na escola em que atua que promovem a reflexão acerca dos modelos de socialização e como já pode observar impactos dessas ações junto aos estudantes.

Uma das questões que Alberto levanta é “Para mim é um tema que, poxa vida... Como é que uma coisa tão forte não é tão divulgada?” Juntamente com as falas dos demais participantes sobre como teriam passado por menos sofrimento durante a adolescência tendo esse conhecimento, essa fala de Alerta ressalta a importância de se trabalhar junto aos adolescentes a temática.

4.3. IDENTIDADE E AÇÃO NO MUNDO

Esta categoria abarca os dados referentes à forma dos participantes serem e agirem no mundo, suas escolhas, sua forma de ser, tanto em sua vida pessoal quanto em sua prática profissional. Essas características se referem tanto a como agem atualmente quanto a como identificam terem agido no passado. As falas dos participantes foram classificadas em três subcategorias: características pessoais, relacionamentos afetivo-sexuais e prática profissional e, dentro dessas categorias, quando possível, aquelas que representam atitudes ligadas à Masculinidade Tradicional Dominante, à Masculinidade Tradicional Oprimida e às Novas Masculinidades Alternativas. Tendo em vista que algumas ações ou características podem tanto estar presentes na MTO quanto na NAM, foi adicionada a categoria “Não-MTD” quando não ficava claro em que categoria se encontrava.

4.3.1. Características pessoais

Essa categoria refere-se mais diretamente à identidade dos participantes, sua forma de agir no mundo, sua autoimagem e como interagem com outras pessoas. Esta categoria permite observar como os participantes se aproximam ou se afastam dos modelos de masculinidade. Também é importante ressaltar que as características pessoais identificadas se referem tanto ao momento atual quanto ao seu jeito de ser ao longo de sua trajetória. Além de descrições sobre si, incluem valores expressos pelos participantes, bem como ações concretas que os exemplificam. Como pode ser observado no quadro 8, foram identificadas características ligadas às masculinidades tradicionais (MTD e MTO) e características ligadas às NAM. Um quarto conjunto de características é caracterizado por não se associarem às MTD, mas que podem tanto ser ligados às NAM quanto às MTO, que nomeamos NMTD. No quadro 8 são

apresentadas as características mencionadas pelos participantes e sua classificação como ligadas às MTD, às MTO, às NAM ou não ligadas à MTD (NMTD).

Modelo de masculinidade	Característica
MTD	Reprodução de falas e piadas homofóbicas; Reprodução MTD em relacionamento afetivo ou para aceitação social; Tratar mal a companheira Não demonstrar emoção
MTO	Insucesso afetivo-sexual por reproduzir MTO Baixa autoestima Timidez Agir corretamente (linguagem da ética) Medo de tornar-se MTD
NMTD	Recusar a reprodução de MTD Valorização do agir ético Lealdade aos amigos Recusar agir violentamente Empatia
NAM	Não submissão à violência Reproduzir NAM na adolescência Autoconfiança para falar sobre seus sentimentos Solidariedade Coerência Posicionar-se publicamente contra prática excludente Posicionar-se evitando o protagonismo

Quadro 8 – Características pessoais – MTD, MTO, NMTD e NAM

MTD – Masculinidade Tradicional Dominante; MTO – Masculinidade Tradicional Oprimida; NMTD – Não-Masculinidade Tradicional Dominante; NAM – Novas Masculinidades Alternativas

Bernardo, ao se descrever em sua infância e adolescência, considera que reproduzia um modelo oprimido de masculinidade.

“era um menino mais calmo, era... não era violento com os colegas... não reagia de forma violenta ... até hoje não reajo. Se eu sou... se eu tenho algum estresse de uma agressão, se alguém me xinga, a minha reação é chorar, não é reagir.”

E ressalta que aprendeu a “ser uma pessoa legal”, também por influência de sua irmã que lhe indicava que esse era o tipo de companheiro que ela buscava. No entanto, ressalta que, “ser legal com as mulheres não tem impacto”, “nunca tinha efeito positivo com as mulheres”. E que, “E é isso, as meninas sempre me viam como um amigo”. Como mencionado

anteriormente, ao tomar contato com a teoria, Bernardo identifica outras formas de agir, que são igualitárias, mas que ao mesmo tempo são atraentes para as mulheres.

Ao se descrever durante a adolescência, Caio indica que sua autoestima era muito baixa. Indica como razões o fato de que “eu era gordinho na infância” e “ porque eu tinha medo do meu pai”. Como indicado anteriormente, ao conhecer os modelos de masculinidade, Caio identifica como em sua adolescência e início da vida adulta reproduzia o modelo tradicional oprimido. Ao terminar um relacionamento que não fazia bem nem para si nem para a companheira, indica que seus amigos o incentivaram a se relacionar com diversas mulheres, mas ele se recusava a reproduzir padrões de masculinidade dominante. Por outro lado, queria desvencilhar-se do padrão oprimido. Tendo conhecido acerca das Novas Masculinidade Alternativas, consegue identificar outro modelo de masculinidade que associava seus próprios valores (tratar bem as pessoas, p. ex.) com maior satisfação em seus relacionamentos amorosos. “Vieram as NAM me ensinando que precisa ter coragem, precisa ser atraente, precisa ter autoconfiança [...]. Eu falei ‘Olha só. Vou tentar. Quem sabe praticando eu não acabo incorporando um pouco disso?’ E tentei ser autoconfiante”. A partir desse momento, conhece duas mulheres com quem começa a conversar e a ser claro e direto quanto aos seus interesses. Uma delas se afasta e com a segunda, acaba estabelecendo um relacionamento duradouro que segue até o momento. Algo que destaca nesse relacionamento é que ele foi construído desde o início por meio do diálogo, entrando em consensos, argumentando e sendo direto quanto aos próprios interesses, respeitando a companheira e sendo igualmente respeitado.

Ainda em relação aos modelos de masculinidade, Caio faz um destaque específico de que “Um dos meus maiores medos [...] era me tornar uma masculinidade dominante”. Relata que só passou a usar essa denominação a partir do contato com a teoria, mas que desde sua adolescência identifica padrões masculinos de que não gosta, e que,

chegou num momento que eu percebi... nos meus 20 anos... que eu percebi que eu poderia tranquilamente virar um dominante.[...] Então tinha os elementos para isso, mas não queria. E estava em crise. Eu não queria ter essa masculinidade oprimida, mas não queria fazer essa barbaridade. E é aí que entra NAM [...] o que eu estou tentando reexplicar aqui [...] é que por um minuto muito pequeno, por um momento muito pequeno, eu quase virei uma masculinidade dominante

Nesse momento de crise que seguiu o término de um relacionamento no início da graduação, indica que chegou a se relacionar com uma ex-colega do ensino médio que estava muito interessada nele.

Ao descrever seus amigos, Caio relata valorizar que as pessoas sejam éticas e trabalhadoras. O mesmo transparece na descrição que faz dos colegas do grupo de pesquisa e da justificativa para decidir entrar no grupo.

Quanto às suas características pessoais, Caio indica ser uma pessoa muito solícita, que se prontifica a ajudar quando necessário e que isso leva a que muitas pessoas gostem dele. Por outro lado, apesar de sempre estar apoiando outras pessoas, ressalta que não é alguém que busca reconhecimento, e que prefere auxiliar alguém para que esse alguém tenha sucesso do que fazer pela pessoa, e que por isso as pessoas, em especial de sua sala, gostavam muito dele. O participante indica ainda que as pessoas lhe diziam que ele sempre se prontificava e que isso era uma característica marcante dele, porém ele não se via dessa forma e demorou para reconhecer que age dessa forma.

Outra característica que descreve de si é que é muito leal às pessoas que gosta. E que isso é algo que as pessoas admiram e respeitam nele. E que muitos o buscam para conselho e apoio. Indica que apoiou vários amigos a assumirem para suas famílias sua homossexualidade, por exemplo.

Como mencionado anteriormente, Bernardo recusa-se a cometer qualquer tipo de violência. Para além disso, também se recusa a ser submetido a qualquer tipo de violência por parte de amigos, preferindo afastar-se de pessoas que maltratam:

Não caio mais nessas armadilhas também que esses amigos fazem...de te maltratar a ponto de “Olha você me maltratou”... “Não, se você está fazendo isso, cara, eu não quero que você faça isso. E se você continuar fazendo eu não falo mais com você.

Quanto ao seu reconhecimento como NAM, Bernardo indica que, juntamente com seus amigos na adolescência, já se aproximava desse modelo de masculinidade. O único aspecto que identifica que ainda não demonstrava era a manifestação pública e combate à violência.

Uma das características que Bernardo indica sobre si é a sua sinceridade ao conversar com seus alunos. Um dos aspectos que causa espanto, e posteriormente admiração, nos alunos é o de explicitar como agiria em diversas situações, como, por exemplo, chorar. Essa sinceridade com os próprios sentimentos e ao falar diretamente aos alunos expressa autoconfiança, elemento-chave nas NAM.

Pensando na teoria, no próprio modelo nova masculinidade, a autoconfiança é muito importante. Então, você ser autoconfiante é você saber quem você é e que você não vai agir de forma violenta. E expor isso de forma muito clara, para todo mundo.

Ao falar sobre os colegas no grupo de pesquisa, Caio indica um aspecto que valoriza nas outras pessoas, que seria o esforço e a dedicação ao trabalho e à dedicação aos outros.

É uma admiração que tem a ver o tanto que sabe e o tanto que faz, o que despende de energia em favor dos outros. E isso é uma coisa que por algum motivo que até hoje eu não sei muito bem eu acredito que a gente tem que fazer.

Sobre si, Caio se considera uma pessoa tímida, não tendo interesse em falar para grupos grandes, mas que, devido à importância do trabalho transformativo, aceita fazê-lo. Além disso, indica como a socialização para uma determinada forma de masculinidade, não demonstra facilmente as emoções: “E como eu sou uma pessoa muito acostumada a conter a emoção [...] Eu explodo muito rapidamente. Rapidamente você percebe que eu fiquei muito nervoso.”; mas ao mesmo tempo, como indicado, recusa-se a agir violentamente: “... e eu não sou nada violento. Apesar de que reajo as vezes muito objetivamente, muito diretamente, não costumo ser violento. Não me lembro de alguma vez que eu agi violentamente.”

Além disso, Caio se descreve como uma pessoa sensível aos outros. Descreve como no processo autorreflexivo que o levou à escolha do segundo curso de graduação que buscou, indica que se reconheceu como alguém que “gostava muito de trabalhar com gente e gostava muito de ver as pessoas estarem bem. E eu assumi isso. [...] Eu gosto de ver as pessoas bem.”

Quanto à sua identidade como homem, Caio indica que até entrar em contato com a literatura acerca dos modelos de masculinidade, sua definição de homem era pautada pela ética aprendida com seu pai: “ser homem para mim era aquilo que meu pai me dizia [...]: é fazer a coisa certa, custe o que custar [...] e usava muita essa expressão ‘Seja homem. Seja homem’”.

Como indicado anteriormente, Elias relata ter sofrido durante a adolescência por não se encaixar no modelo hegemônico e dominante de masculinidade. Recusa-se a reproduzir padrões de conquista que desvalorizam a mulher e, além disso, possui uma visão romântica de relacionamento. Menciona como se sentiu triste ao ver seus colegas reproduzindo padrões negativos de relacionamento com mulheres. Como indicado anteriormente, o participante estabelece uma relação dialógica com a companheira que promove sua autorreflexão, e em uma dessas interações, identifica a potência da teoria: “Eu falei muito com a G. Falei ‘G., talvez se eu tivesse vivido isso de novo hoje, eu viveria de uma forma completamente diferente’ Foi motivo de muito sofrimento”. Essa fala se aproxima muito da ideia expressa por Caio, de “tempo perdido”.

Acerca da influência de sua socialização por parte de sua mãe e a valorização que ela dava à formação acadêmica, Elias relata sobre uma oportunidade que teve de ficar um período

em outro país. Indica que o mesmo filantropo que o apoiara para que conseguisse finalizar sua graduação, ofereceu-lhe a oportunidade de fazer “*au pair*” (um programa em que a pessoa vai para outro país para trabalhar, geralmente como cuidador de crianças, e pagar a própria viagem por meio desse trabalho). No entanto, Elias consegue argumentar para que, ao invés de realizar esse tipo de intercâmbio, viaje para realizar parte de sua graduação em uma universidade em Paris, valorizando sua formação acadêmica.

Elias também reconhece seu potencial profissional, e como ele não é devidamente valorizado em seu trabalho como professor, havendo uma perda de sentido. Por outro lado, recupera o sentido do trabalho em sua atuação junto à associação, especialmente quando a instituição em que trabalha é omissa em situação em que o participante é moralmente assediado por um pai de aluno. Além de não se posicionar no sentido de defender o professor, não apresenta qualquer iniciativa de apoio e recusa-se a oferecer apoio psicológico, solicitado pelo participante, devido a estar dando sinais de ansiedade decorrente da situação.

Um dos pontos que Elias ressalta quanto a sua atuação profissional que é fortalecida pela formação para o MDPRC é a necessidade de posicionar-se publicamente, e, como homem, também tem o direito de trabalhar pela superação das desigualdades de gênero. Além disso, um dos aspectos que indica é que em sua atuação profissional não busca ganhar reconhecimento pessoal, pois está realmente interessado em que o trabalho tenha sucesso. Para além disso, reconhece a importância de que o protagonismo seja de outras pessoas conforme o momento.

Alberto, ao comentar sobre as mudanças que o contato com a temática movimentou em si, indica que passou a notar posicionamentos machistas em músicas ou piadas. Relata como agora está mais consciente de suas ações, buscando cuidar para não reproduzir qualquer tipo de violência, ainda que inadvertidamente: “... a gente fica meio que medindo o que vai dizer, porque a gente pode estar alimentando uma coisa, e naturalizando uma coisa que parece ser banal, sem intenção, mas vira uma coisa meio que no automático.” Atualmente, consegue identificar que ele mesmo já fez piadas machistas, dado a quão normalizada é essa forma de violência.

Uma das características de Alberto fortalece a ideia de ser uma NAM. Trata-se do posicionamento ativo e público contrário a qualquer forma de violência. No caso da escola, indica que busca sempre se posicionar. No caso específico da organização escolar, posiciona-se contrário à prática didática excludente de separar os alunos por salas conforme seu rendimento.

Diego ressalta identificar algumas mudanças em sua forma de se posicionar quando adolescente e atualmente. Relata que na adolescência, ao contrário de alguns dos colegas, era

mais sensível aos efeitos que algumas agressões tinham sobre o outro. Relata que, ainda assim, não sabia se posicionar e, ao mesmo tempo que, quando estava apenas com as amigas, se relacionava bem com elas, quando seus amigos também estavam perto, ele agia de forma diferente, tentando reproduzir alguns padrões hegemônicos, porém sem causar humilhação a outras pessoas: “Acho que fazia essa de ser mais meninão, como se diz, mas não ao ponto de fazer mal para outra pessoa, humilhar, ou falar mal, características de outras meninas ou meninos.”

Diego relata, ainda, como sempre teve bom relacionamento com diversos grupos de amigos, inclusive na época de graduação em que havia diversos grupos que não se relacionavam bem entre si. Indica que notava que havia tensões entre os grupos e que, por vezes, faziam ações que podia prejudicar ou ofender um ao outro. Na época, não sabia como agir, porém, ao iniciar sua segunda graduação, já com conhecimento sobre os modelos de masculinidade e consegue se posicionar claramente. Na época em que iniciou o curso de Educação Física, Diego relata que, agora, percebe que reproduzia uma MTO, mas que, a partir de sua formação, conseguiu superar essa condição, buscando agir de forma mais confiante e segura.

Diego relata que a questão do protagonismo, de se deve se manifestar ou não, se deve deixar outra pessoa falar, etc., ainda é algo que precisa cuidar. Relata como sempre foi valorizado por se manifestar em qualquer contexto e que, durante a graduação, notou esse padrão entre os homens das turmas. Além disso, reflete sobre seu lugar de fala, se em alguns momentos deve se manifestar justamente por ser homem, com o intuito de fortalecer uma ideia, e não de tomar o protagonismo, ou em quais momentos não deve se manifestar, justamente por ser homem, então não contribuiria para avançar determinada ideia. Menciona como exemplo, uma interação que tem com uma professora da escola em que trabalha e que, ao afirmar-se feminista, se posiciona desqualificando suas ações pelo motivo de ser homem. Para isso, indica contar fortemente com o suporte de outra professora, que também se identifica como feminista, que apoia as ações de Diego contrapondo-se à ideia de que homens não podem agir em prol da superação das desigualdades de gênero.

4.3.2. Relacionamentos afetivos

A temática da socialização para a atração pela violência e dos modelos de masculinidade estão diretamente ligados aos relacionamentos interpessoais estabelecidos pelos participantes e, dentre esses, os relacionamentos afetivo-sexuais são de especial relevância por se tratarem diretamente de relacionamentos de grande intimidade e que tanto exemplificam as ações que

representam o tipo de masculinidade, quanto contribuem para sua formação e fortalecimento. Foram identificadas falas que representam a forma de se relacionar dos participantes com suas companheiras atuais, bem como relacionamentos anteriores, além de valores expressos pelos participantes quanto a relacionamentos afetivo-sexuais e experiências significativas, próprias ou de pessoas próximas. Foram identificados padrões de relacionamentos que reproduzem o discurso coercitivo dominante (quer seja como padrões de masculinidade dominante ou oprimido), quanto aquelas que o rejeitam, ligadas a relacionamentos igualitários. No quadro 9, são descritos os tipos de relacionamento mencionados pelos participantes e as suas ações que os representam.

Tipo de relacionamento	Ações
Tradicional	Agir ético (MTO); Tratar mal a companheira (MTD) Sofrimento por ser preterido por meninas (MTO) Preterimento por não reproduzir MTD (MTO) Baixa-auto-estima (MTO) Associação entre paixão e brigas (MTD) Valorização de masculinidade hegemônica pela companheira (MTO)
Igualitário	Autovalorização Reconhecimento e valorização dos próprios sentimentos Diálogo e consenso Amor romântico Apoio mútuo Envolvimento afetivo Compartilhamento de valores igualitários

Quadro 9 – Relacionamentos afetivos: tipos e características

Ao compartilhar sobre sua adolescência, Bernardo relembra uma situação em que uma menina por quem estava interessado romanticamente “me chamou, ela leu esse texto¹² e falou ‘olha, você é esse bobo aqui’. E aí, óbvio, eu era o bobo que era amigo dela, era o cara legal e o cara que ela... que ela... No dia que ela leu [o texto para o participante], ela saiu para encontrar o cara que não queria nada com ela e etc.”

Caio indica que aprendeu a se valorizar como homem em função dos estudos sobre masculinidades. Indica que “conseguiu movimentar esses valores que eu tinha - eu reconheço que eu tinha -, mas eu não sabia utilizá-los.” Essa transformação, no entanto, se deu já em sua vida adulta, tendo ingressado na universidade e entrado em contato com a teoria. Relata sobre

¹² *Das vantagens de ser bobo*, de Clarice Lispector

relacionamentos que teve no colegial e na faculdade, um dos quais, próximo ao término, ele e a companheira começaram a se tratar mal. Eventualmente conseguiram romper, e indica que o contato com a teoria foi fundamental, uma vez que buscava a coerência entre seus valores pessoais (de sempre tratar bem as pessoas) e como estava se relacionando com a companheira.

Um dos impactos do contato com os estudos sobre modelos de masculinidade foi a realização de que vinha reproduzindo um padrão de masculinidade oprimida, e que isso foi um “tempo perdido” em sua vida. “No meu colegial, [...] No meu começo de graduação, eu não fui feliz amorosamente”, mas que é feliz em seu atual relacionamento.

Caio indica que, a partir da 8ª série, “[t]odo mundo parece que dá um giro e quer arrumar um namoro. [...] E eu não queria. Eu era gordinho”. Caio relata que, devido a sua baixa autoestima, passa a se preocupar muito com seu peso e a se desvalorizar, receando, inclusive, perder suas amizades caso não se adequasse a um padrão estético.

Bernardo relata que a questão principal que tinha ao cursar a disciplina de Feminismo Dialógico era exatamente “Poxa ser legal com as mulheres não tem impacto.”, pois seguia sendo preterido pelas meninas, apesar de tratá-las bem. Ao cursar a disciplina compreende que pode agir de forma diferente, sem reproduzir as masculinidades tradicionais e, com isso, ter sucesso afetivo: “Não sei, acho que pautou muito a questão das masculinidades as minhas relações afetivo-sexuais.”.

Caio relata que seus relacionamentos afetivos da adolescência e do começo da vida adulta, antes do conhecimento acerca das NAM, não foram positivos. Relata ter sofrido muito durante a adolescência por conta de amor não correspondido, por se submeter a relações nas quais não se sentia verdadeiramente feliz, ou que associavam paixão e brigas. Atualmente reconhece como escolhia sofrer na adolescência, pois, mesmo com as meninas por quem se interessava dizendo-lhe diretamente que não tinham interesse, ou ficando com outros rapazes na frente dele, ainda seguia interessado nelas. Também relata ter permanecido em relacionamento no qual não se sentia feliz pelo medo de ficar sozinho. No entanto, ao entrar em contato com a teoria dialógica, decide mudar sua forma de agir. Ainda que com dificuldade, por ter sido inseguro em sua adolescência, busca desenvolver a autoconfiança para reconhecer seus sentimentos e buscar um relacionamento dialógico. Relata que é assim seu relacionamento atual. Relata como há um apoio mútuo e que buscam tomar as decisões por meio de diálogo, visando o acordo e o consenso.

Como apontado anteriormente, Elias, em sua adolescência, tinha uma visão romântica sobre os relacionamentos. Um dos pontos que ressalta é que conheceria e se relacionaria com alguém que partilhasse a construção de sonhos. Por conta disso, relata não ter tido qualquer

relacionamento até entrar na universidade. Ao falar sobre sua companheira, indica que o relacionamento que têm é exatamente como ele imaginava em sua adolescência. Tanto a forma como se conheceram, quanto o relacionamento construído a partir de então.

De forma similar, Diego relata que, desde a adolescência, não tinha interesse em manter relacionamentos esporádicos. Relata que ao se envolver com alguém, sempre teve interesse em manter o relacionamento, “aproveitar enquanto estiver sendo de uma forma boa”. Por conta disso, não teve muitos relacionamentos na adolescência. Relata já ter se submetido a relacionamento no qual a companheira não compartilhava valores de igualdade, e que foi um relacionamento que o participante avalia como negativo. Relata, finalmente, que com a companheira atual partilha de valores igualitários e com quem tem abertura para dialogar.

4.3.3. Prática profissional

Nesta categoria as ações do sujeito no mundo se referem à sua prática profissional e como esta está relacionada tanto com suas características pessoais quanto com a reflexividade intersubjetiva do participante e com sua formação teórica e científica.

Mesmo antes de conhecer a produção científica acerca dos benefícios de se ter grupos heterogêneos de alunos para gerar melhores resultados de aprendizagem, Alberto se posiciona contrariamente à adoção de medidas segregacionistas de separar os alunos em turmas conforme seu desempenho.

Sobre sua ação como coordenador, Alberto relata ações compatíveis com um modelo de liderança dialógica (PADRÓS; FLECHA, 2014), compartilhando as oportunidades de decisão sobre as práticas da escola e protagonismo dos envolvidos. Ao buscar soluções para uma turma que vinha apresentando baixo rendimento em matemática, propõe a implementação de AEE à professora e às mães de alunos.

Era uma turma muito complexa. E aí eu chamei a professora de matemática e disse ‘Olha, você topa, a gente implantar os grupos?’ Até então, ninguém conhecia, nem eu também. Aí ela fez assim ‘Eu topo, agora como é que funciona isso?’ Aí eu fui explicar para ela, fui conversar com as mães individualmente...[...] e aí eu filmei um desses [grupos interativos], o de física. Foi incrível, porque eu filmei para passar na reunião com os pais para não ter que estar explicando de um por um, que deu muito trabalho. Aí eu passei na reunião dos pais e algumas mães que participaram, eu ofereci a palavra para elas para contarem.

O participante também ressalta como essa prática dialógica de incluir as vozes dos professores e responsáveis resultou positivamente, havendo adesão de três outros professores aos Grupos Interativos (GIs), bem como a uma manifestação de 80% dos responsáveis para participarem como voluntários nesses grupos. A implementação dos GIs, por sua vez, levou à melhora do rendimento da turma específica, bem como de outras turmas em diversas disciplinas, conforme relata Alberto. Outra consequência não antecipada dessa abertura ao diálogo promovida pelo participante foi que, com a necessidade de realizar o contato com os responsáveis interessados em fazer o voluntariado, a escola passou a ter o contato da maior parte desses responsáveis, algo que antes não conseguiam fazer. Isso se mostrou especialmente favorável uma vez que as aulas presenciais tiveram de ser suspensas pela maior parte do ano de 2020 devido à pandemia do Covid-19.

Como comentado anteriormente, Bernardo valoriza muito o diálogo em sua prática profissional e relata que “escutei do Coordenador, que tem que assistir as nossas aulas, e isso, como professor de quinto ano, ele falou que a minhas aulas eram muito democráticas, que eu escutava muito as crianças.” Outro exemplo de como o participante coloca em prática o diálogo é exemplificado pela própria relação com os alunos:

... tinha várias vezes que eu sentia que as crianças tinham tanta confiança nesse diálogo, que elas faziam argumentos muito contundentes, muito plausíveis, a ponto de eu falar então vamos mudar a proposta inicial porque vocês estão argumentando o contrário e faz muito sentido. Eu lembro que elas romperam muito com isso porque elas vêm de um contexto de aula muito expositiva ainda. Muito o professor sabe e aí elas foram rompendo com isso, até que da metade do ano para frente, isso mudou completamente.

Uma das questões que Bernardo e Caio ressaltam na sua relação com a teoria da aprendizagem dialógica é a coerência entre o que se fala e o que se faz, tanto em termos pessoais quanto profissionais.

questão de prática mesmo, eu tento sempre buscar uma questão de coerência nas ações. Tento sempre dialogar com muitas pessoas, escutar muitos lados, mesmo em situações muito difíceis como essas de situações políticas do Brasil. (Bernardo)

Além do ensino infantil, Bernardo relata sobre o tema da prevenção de violência, o qual estuda e sobre o qual fez apresentações tanto em congressos quanto em cursos. Ressalta que “Os temas que a gente trata no curso sobre MDPRC são temas muito impactantes, muito difíceis, que a gente vem estudando ao longo da disciplina de feminismo. Ao longo aí de sei lá, 10 anos. [...] E a gente sabe do impacto disso, sabe de como é o impacto para as pessoas.”

Ao tratar de seu papel como formador de profissionais na atuação junto ao grupo de pesquisa, Caio ressalta que a temática das Novas Masculinidades ainda são um desafio para ele. Ao relatar uma situação em que precisou ministrar uma aula sobre a temática, sentiu dificuldades, chegando, inclusive, a se questionar enquanto responsável didático, porém no contato com os demais colegas, tranquilizou-se para seguir trabalhando na formação.

Caio relata sentir-se seguro em sua prática docente, apesar de possuir pouca experiência no ensino infantil (onde atualmente atua). Atribui à sua formação na teoria dialógica essa segurança. E que, apesar de ainda estar em período probatório, devido ao seu compromisso ético relacionado à aprendizagem dialógica, decide não seguir a definição do sistema de ensino municipal para o período de isolamento de não trabalhar conteúdos em aula, e decide incluir em suas aulas e atividades de ensino, devido ao reconhecimento da necessidade ética de promover a aprendizagem instrumental de seus alunos:

... mas é a aprendizagem dialógica que me dá coragem. [...] Ela me dá os instrumentos, as técnicas, os conhecimentos que são necessários para saber agir no mundo e pra conseguir aprender outros conhecimentos. Me dá uma posição como ser humano.” “Ela me dá muita possibilidade de agir profissionalmente. Ao mesmo tempo ela me dá uma régua ética muito grande. (Caio)

Bernardo reconhece o seu papel enquanto agente socializador para seus alunos e comenta como é importante o diálogo sincero com eles. Aponta que “Acho que de uma forma bem impactante, querendo ou não, como educador a gente é uma referência muito significativa para as crianças.” Relata como identificava alguns de seus alunos que já davam mostras de reprodução de padrões MTD, ainda que bem novos. Ao conversarem sobre o clube dos valentes, um dos temas que aparece é como Bernardo reagiria em algumas situações, a que ele responde que provavelmente choraria. Essa honestidade causa espanto nos alunos, mas também oferece a eles o contato com outra forma de expressar a masculinidade, com a autoconfiança de reconhecer e admitir seus sentimentos:

eu acho que, conceitualmente, me ajuda pensar que esses modelos, que eles precisam ter outros exemplos, outras interações, então eu proporciono outras interações quando eu vejo que um modelo hegemônico vai sendo estabelecido. [...] E você vê que crianças que estão sendo socializadas no modelo oprimido precisam de mais autoconfiança, no sentido de ‘Olha, cara, você é ótimo... está tudo bem, vamos lá’.” e “Eles veem que é outra forma de agir e eles entendem isso rápido. ‘Se meu professor fez isso, eu posso agir assim também’. Os meninos mais velhos já resistem um pouco porque vêm... têm outras formas que estão aprendendo. Mas as crianças mais novas, é muito impactante você ter esse outro modelo.

Bernardo também menciona como é comum que alguns de seus colegas rotulem alunos e reclamem deles. Indica que se recusa a repetir esse tipo de comportamento, e que nunca fala mal de alunos para outros professores.

Com relação à socialização tradicional à qual estamos acostumados, Bernardo aponta como há uma certa expectativa em relação a ele de agir de determinada forma e que é reproduzida pelas professoras com quem trabalha na escola. Um dos pontos é o de que sempre esperam e cobram que ele fale em contextos de reunião e formação, mas, tendo conhecimento sobre essas expectativas de gênero, Bernardo inclusive questiona aos colegas quando reproduzem essas falas, indicando que outras colegas têm colocações que podem contribuir inclusive mais do que as dele e que todos deveriam ter a oportunidade de fala.

Bernardo também menciona que, ao iniciar sua atuação como professor de ensino infantil, e sendo homem, recebeu um tratamento diferente ao de outra colega que entrou na mesma época na escola. Indica que, em seu caso, ao ser feita sua avaliação de estágio probatório sentiu certa resistência por parte de sua gestora. Indica que a diretora assistiu uma de suas aulas, o que não fez com a colega, por exemplo.

Além disso, relata que sua prática docente foi afetada por conta de questões burocráticas da escola. Indica que teve de fazer mudanças naquilo que entendia como sendo a melhor forma de ensinar para se aproximar da forma que a gestão compreendia como a mais adequada. Indica que foi muito importante abrir o diálogo para conseguir chegar a uma prática que buscava atender a essas demandas institucionais e das famílias. No entanto, ressalta como as relações de poder ficam explícitas nesse contexto:

Eu comecei o ano: “Olha, ano passado você fez coisas que não agradavam todo mundo tem que mudar esse ano”. E esse ano é ano de eleição, vem pai e mãe, vai lá na secretaria cobra e os caras te tiram da escola, e aí, entendeu? Então, vêm ameaças nesse sentido, então, é nesse sentido que você acaba tendo que se adequar.

Também aponta que os entraves burocráticos, como falta de material, dificultam a condução de atuações educativas de êxito com sua turma. Aponta que conseguiu realizar algumas tertúlias e que foram muito bem, mas que não conseguiu realizar grupos interativos ou mesmo implementar o Clube dos Valentes.

Sobre sua atuação profissional como professor, Caio indica que o domínio da temática da prevenção de VdG é muito útil. São instrumentos que considera muito importantes para

“fazer a diferença”. O participante indica que não tem interesse em cargos de gestão, o que seria comum para homens que cursam pedagogia.

Com relação à rede de ensino em que atua, indica que houve suporte fornecido aos professores no período da pandemia, mas que houve a normativa de não ensino de conteúdos, que discorda e não segue, trabalhando com seus alunos, por exemplo, conceitos matemáticos. Caio relata que não entra em embates frontais com a gestão ou com colegas, pois ainda está em estágio probatório e receia ser vítima de uma “caça às bruxas”, mas não deixa de atuar como identifica ser a melhor para seus alunos. Para além da gestão da rede, Caio indica a contradição que nota em alguns colegas que se afirmam freireanos e utilizam trechos da obra do autor de forma incoerente, apenas quando lhes convêm, mas não em sua prática em aula. Ressalta como é forte entre os profissionais da rede a pedagogia do brincar e que se recusam a ministrar aula no período de pandemia, deixando seus e suas estudantes desamparados.

Dentre as contribuições de Elias à associação em que atua está a escrita de projetos para submissão a editais que forneçam condições financeiras de seguir trabalhando em benefício da população local. O participante relata como se sente realizado com o trabalho e indica que pretende deixar o trabalho docente para poder dedicar-se ao trabalho junto à associação. Elias relata como conseguiram aprovação em diversos projetos que permitiram impactar a vida de muitas pessoas. Os dois últimos que descreve possuem um recorte de gênero que explicita a sensibilização do participante e demais profissionais da equipe à questão das desigualdades de gênero. Em um, o foco é garantir condições mínimas de sobrevivência com acesso a um valor fixo mensal a mulheres chefes de família pelo período da pandemia. O outro visa tanto a construção de autoestima, quanto a realização de rodas de conversa. Para esse projeto, também identifica como é importante oferecer supervisão e atividades para as crianças de forma que as mães possam participar.

Elias relata que a participação no curso sobre MDPRC teve impacto muito positivo na prática da associação, uma vez que demonstrou a importância da obtenção de dados para informar decisões e avaliar o sucesso do programa, além de indicar temas e realidades aos quais deveriam prestar atenção, como a questão da atração pela violência, bem como os modelos de masculinidade. Exemplifica com o caso das adolescentes que atendem na associação e como muitas delas se relacionam com MTDs e acabam abandonando os estudos ainda na adolescência. Por outro lado, Elias identifica que alguns dos meninos que participam das atividades da associação que não reproduzem a MTD. Também indica que esses garotos não representam NAM e se aproximam mais de uma MTO. No diálogo estabelecido no processo de pesquisa, Elias reflete sobre uma ação que pode contribuir para o fortalecimento desses garotos

para uma NAM, e também para a proteção das garotas em relação a relações com MTD, que seria a realização de tertúlias e vídeo-fóruns.

Quanto a ações superadoras de violência por parte da associação, Elias recorda de um caso em que apoiaram uma adolescente da comunidade que vinha sofrendo ameaças e não se sentia segura dentro de casa por medo de sofrer abuso por parte de um familiar. Elias indica como as instituições competentes (conselho tutelar e polícia) se eximiram de cuidar da situação, então na associação ofereceram abrigo para que a menina passasse o dia todo na associação para que pudesse ser protegida.

Uma das características da ação na associação, segundo Elias, é que ela é baseada em uma construção e na “crença no processo de educação”. O participante ressalta a importância do sonho, não como inação, mas sim como possibilidade de transformação, aproximando-se do conceito de utopia e do inédito viável de Paulo Freire (2011).

Ainda que se sinta frustrado ou desesperançado com a atuação no sistema educacional, Elias atua de forma a promover a transformação no contexto em que trabalha. Relata como a escola em que trabalha adota um modelo de ensino baseado em projetos, mas que a escola não fornece a formação necessária aos alunos para que possam de fato utilizar essa estratégia de ensino para sua aprendizagem. Decide, junto a outros professores, promoverem as aprendizagens instrumentais necessárias para que os alunos consigam desenvolver-se no sistema proposto, e passam a ensinar habilidades acadêmicas de compreensão e interpretação de texto e de pensamento crítico. No entanto, encontram resistência por parte da instituição e, em uma situação específica, sofre assédio moral por parte de um pai que se opõe ao uso de um texto de Paulo Freire. Ainda comprometido com o trabalho, Elias, ao orientar o trabalho de suas alunas que deveriam fazer a proposta de um projeto, identifica que o plano das alunas se baseava em preconceitos sobre a periferia e as comunidades de baixa renda, pois propunham oficinas de materiais reciclados. Sendo ele mesmo de família de baixa renda e tendo crescido na periferia, identifica como o projeto não contribui para a transformação social e recomenda que as alunas conheçam as Atuações Educativas de Êxito. Elas buscam formar-se e, em seguida, Elias busca o grupo de pesquisa para auxiliar na formação delas, o que o participante avalia muito positivamente, uma vez que são conduzidas tertúlias dialógicas (científica e literária) e vídeo-fóruns com as alunas. O participante identifica como essas atividades contribuem para a formação das alunas, inclusive para a questão da atração pela violência, que surge nos diálogos emergentes nessas atividades.

Alberto relata que sua atuação como coordenador e como professor foi beneficiada pela formação no curso sobre MDPRC. Indica como a escola que coordena havia passado a

desenvolver AEEs no ano anterior, depois que ele havia se formado no curso oferecido pelo Instituto Natura e levado aos professores as propostas das tertúlias dialógicas e dos grupos interativos. Indica que nunca impôs aos professores a realização dessas AEEs, mas apresentou o funcionamento e auxiliou na implementação e condução das atividades e, como houve sucesso inicial com uma professora, outros decidiram também implementar. A própria condução das reuniões de professores e de planejamento mudou a partir do curso sobre MDPRC, pois indica que pôde observar a forma como esse curso era conduzido, e decide reproduzir a prática do consenso como objetivo e a mediação das reuniões com inscrição de fala. Além disso, conta com o apoio das mães que se voluntariam para as AEEs para explicar aos demais pais sobre as práticas e consegue uma adesão alta de voluntários, indicando que prefere dar às mães o protagonismo, ao invés de assumir para si esse papel.

Em sua prática docente, indica que sempre buscou atuar de forma mais dialógica, evitando aulas meramente expositivas e promovendo a leitura dialogada dos textos abordados em aula. Após a formação para as AEEs, também começou a implementar tertúlias literárias dialógicas em aula, buscando integrar as aulas pelas quais é responsável (história, geografia, sociologia e filosofia) com outros professores, como de literatura. Uma das dúvidas que tem é com relação à escolha dos textos para serem trabalhados em aulas de história, e que tem buscado escolher textos clássicos de literatura que retratem, ou sejam de, determinadas épocas. No diálogo estabelecido no processo da entrevista, define que também possível realizar tertúlias científicas utilizando textos originais, como documentos que registram a história (p. ex., a carta escrita por Pero Vaz de Caminha ao avistarem as terras brasileiras ao tratar da chegada e invasão europeias ao continente americano).

Além disso, Alberto, ao descrever o impacto do contato com a teoria e com os conhecimentos acerca da socialização preventiva aponta que ainda tem dúvidas quanto a sua possibilidade de ação e de transformação, como o que pode fazer para contribuir para a superação de violência. No entanto, o próprio participante relata uma ação desenvolvida na escola que coordena cujo impacto transformativo é quase imediato. O participante sugere ao professor do idioma espanhol que leiam o livro *El amor en la soiedad del riesgo*, de Jesús Gómez e façam uma tradução informal do mesmo. Relata como após o início da leitura uma aluna o procura para dizer como a leitura lhe impacta e como está aproveitando a leitura. Alberto ressalta que especificamente a aluna que o busca é alguém que o preocupa pois mantém um relacionamento com um garoto que reproduz diversos padrões da MTD, que se mostra possessivo e ciumento com ela, então lhe dá a entender que a garota começa a identificar o

padrão de relacionamento. Outra ação que relata ter interesse em conduzir na escola são tertúlias científicas desse mesmo livro, porém com a participação com os pais de alunos.

Ao responder se identifica a reprodução dos modelos de masculinidade dentro da escola, Alberto relata alguns casos que mais claramente os exemplificam. Relembra dois alunos que passaram pela escola e que não apenas reproduziam o MTD, como eram extremamente violentos fisicamente. Um deles chegou, inclusive, a levar uma arma para a escola, além de ter espancado um colega na escola anterior. O outro caso, além de reproduzir o MTD, também chegou a vender drogas na escola. Ambos os alunos advinham de famílias de classe média alta, mas nunca haviam efetivamente passado pelo sistema de justiça. Algo que notou é que ambos se relacionavam com muitas meninas na escola. Por outro lado, relata que outros alunos que descreve como mais tímidos, estudiosos, quietos, calmos e “bonzinhos” que chegaram a lhe procurar dizendo ‘Professor, ninguém se interessa por mim.’, e, de fato, nota que esses recebem pouca atenção das meninas.

Sobre possíveis influências que identifica em seu trabalho do fato de ser homem, Alberto indica que nunca uma mãe ou responsável procurou-o para tratar de questões de violência doméstica, nem como professor, nem como coordenador. Nota, no entanto, que as mães buscam as professoras da escola para tratar do assunto.

Sobre sua prática profissional, Diego relata que inicia atuando como professor de Educação Física, e que, desde o início, desenvolve junto aos alunos a prática das rodas de conversa, com a qual já havia trabalhado em projetos de extensão durante sua graduação. Aponta que essa prática permite o diálogo entre os alunos e com o professor. Indica que desde o início de sua atuação age de forma a não reproduzir violências como elevar a voz e gritar com alunos, buscando os acordos de convivência durante as aulas. De forma semelhante a Bernardo, Diego evita rotular alunos e, possivelmente em decorrência da forma de interagir com os alunos, normalmente nota uma colaboração maior dos alunos em suas aulas do que outros professores relatam dos alunos.

Diego identifica que o contexto dos esportes é bastante propício à competitividade e à disputa, podendo gerar conflitos. No entanto, indica como a prática das rodas de conversa permite estimular relações mais positivas entre os alunos, uma vez que refletem sobre as dificuldades que cada um tem nos diferentes esportes, sobre como as ações individuais de cada um afetam os outros e de como agir para ajudar os colegas quando têm dificuldades. Dessa forma, indica que seus alunos conversam bastante com ele, sentido confiança para tal. Por conta disso, indica que reconhece seu papel enquanto modelo de masculinidade e busca aprofundar sua formação acerca da socialização preventiva.

Apesar de ter se aprofundado pouco, inicialmente, no MDPRC, Diego tem conhecimento sobre os dados científicos e a teoria da socialização preventiva. Por conta disso, relata como em uma situação em que um aluno de 5 anos levanta a saia de uma menina da turma, intervém diretamente separando o aluno dos demais colegas e atendendo à aluna para conversar como ela está, se está bem. Em seguida, depois de recriminar a ação, questiona o aluno do porquê havia feito aquilo a que o aluno responde que havia aprendido com seu avô. Nessa situação, indica que algumas professoras da escola tentam justificar a ação do menino pela influência negativa do avô, que tem padrão extremamente violento e abusivo com mulheres e que “era apenas coisa de criança”. Com relação à sua posição como gestor, indica que, ao chegar na escola, as professoras inicialmente haviam ficado preocupadas, pois a gestão anterior havia agido fortemente para controlá-las, especialmente após uma manifestação pública acerca da insegurança que havia no local. O participante indica que, por meio da abertura ao diálogo, as professoras passaram a confiar mais nele, contando, inclusive, com a atuação de uma das professoras com quem ele já tinha uma relação de amizade anterior por terem sido colegas em grupo de pesquisa.

Uma das questões que apresenta é que, inicialmente, ao optar por uma gestão dialógica e menos hierarquizada, receia certa reação por parte de outros profissionais da rede educacional, no sentido de ele ser “corpo mole” e “não mandar”. No entanto, a participação no Conselho Municipal de Educação inclui, além dele próprio, professoras da escola e mães de alunos, que defendem a forma de gestão e como ele trabalha pela integração com as famílias. Dessa forma, o trabalho e a forma de gestão passam a ser valorizados no conselho municipal. Outro dos elementos ressaltado por Diego é que seu posicionamento público em favor das professoras e dos alunos contribui para que não seja visto como MTO.

No município em que atua, Diego indica que há um Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) que reúne diversas escolas da rede municipal. Relata que foi convidado pela pessoa responsável pelo encontro para fazer uma fala em uma temática específica. No entanto, em diálogo com as professoras da escola e da rede, identificam que nesse encontro os homens vinham sendo mais frequentemente chamados a fazer apresentações, ainda que fossem minoria no grupo. Assim, convida as professoras da escola a fazerem a apresentação, e também relata como conversa com um outro colega gestor sobre a situação, sobre como era importante que mais mulheres falassem no grupo. Ele ressalta como alcançar o equilíbrio entre se manifestar ou dar a voz para que outras pessoas possam se manifestar é um desafio. Como apontado anteriormente, Bernardo relata uma situação semelhante.

Por outro lado, é questionado por uma professora que critica o fato de que, no concurso para a contratação de gestores das escolas municipais, ter havido uma aprovação desproporcional de homens. Indica que tem ciência da situação, de que por vezes alguns dos colegas não terem experiência com o ensino infantil, no entanto, ressalta que, sendo capaz de promover boas condições de aprendizagem e de estar comprometido com o trabalho, não deveria abrir mão do cargo conquistado. De qualquer forma, buscando diminuir as interações de poder e estimular as dialógicas, em diálogo com as professoras da escola, para que não haja uma hierarquização maior, decidem que a mediação das reuniões seria revezada, ao invés de concentrada nele. Também aponta como o diálogo igualitário e os princípios da aprendizagem dialógica pautam sua atuação como gestor.

Outro âmbito em que Diego busca estimular a participação e a inclusão de outras vozes são o conselho de escola e o conselho municipal de educação. No primeiro, conta com o apoio de uma mãe que já participava do conselho anteriormente e que passa à presidência do mesmo, e pede que ela seja a responsável por apresentar o conselho para os demais pais e convidá-los a participar, o que identifica ter facilitado o contato com as famílias ao assumir a direção da escola. No segundo, Diego, juntamente com as professoras, apoia que uma das mães da escola concorra ao Conselho Municipal de Educação, e eventualmente é eleita como suplente.

Uma das questões e dificuldades que aponta ter seria o trabalho junto a pais e responsáveis homens quanto à socialização preventiva e aos modelos de masculinidade, indicando ficar receoso das reações ao trazer a temática para homens que já se esforçam para garantir melhores condições de vida para seus filhos e filhas. Indica temer que se sintam acusados e acabem por afastar-se da escola.

Ao refletir sobre reproduções dos modelos de masculinidade que observa em alunos, relata uma situação em que atuava em projeto de extensão que havia um garoto que reproduzia o MTD. Indica que ele era bastante conflitivo e que atraía tanto os meninos quanto as meninas. Aponta que foi nesse contexto que entrou em contato com os conhecimentos acerca da socialização preventiva por meio de um colega do projeto, que já vinha estudando a temática junto ao grupo de pesquisa.

Sobre possíveis influências em seu trabalho decorrentes do fato de ser homem, Diego indica que algumas mães já manifestaram receio por suas filhas. Relata uma situação de uma aluna que havia sido vítima de abuso e que chora e não se sente bem em sua aula. Ele é procurado pela mãe, a princípio de forma incisiva, para saber o que havia acontecido. Mantendo a calma e a abertura ao diálogo, o participante relata o que havia acontecido e convida a mãe a

permanecer na aula. Só então é informado sobre o que havia acontecido com a aluna e busca atuar junto com a mãe para apoiar a menina e ganhar sua confiança.

Como se pode visualizar na apresentação dos dados por categorias e subcategorias, muito se pode analisar sobre o vivido e refletir acerca dessa formação da masculinidade nas interações com amigos, família e ambiente escolar. Na próxima seção discutiremos e analisaremos os dados e sua relação com os objetivos da presente tese e com a literatura científica sobre a temática.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo os dados anteriormente apresentados serão analisados seguindo os princípios da Metodologia Comunicativa (GÓMEZ et al, 2006), buscando identificar elementos excludentes e elementos transformadores. De forma geral, são compreendidos como elementos excludentes aqueles que causam, mantêm ou dificultam a superação de desigualdades e opressões. No presente trabalho, são aqueles elementos que estão relacionados ao cometimento de violências ou convivência com as mesmas, que promovem o discurso coercitivo dominante e uma socialização para a atração pela violência ou reprodução dos modelos tradicionais de masculinidade, representadas por pressões sociais, quer seja pela valorização do modelo dominante ou pela desvalorização de modelos igualitários.

Baseada na teoria dialógica de Freire (2011; 2012; 2014) a Metodologia Comunicativa prevê que para além da denúncia das situações opressoras e excludentes, é necessário, para a transformação dessa realidade, que seja feito o anúncio, ou seja, a identificação dos elementos transformadores. De forma geral, são definidos como elementos transformadores aqueles que promovem a transformação e a superação de desigualdades e exclusões. Na presente pesquisa, são aqueles elementos que promovem a formação e o fortalecimento de novas masculinidades alternativas e a superação de violência de gênero.

Nos dados apresentados na seção anterior, puderam ser identificados elementos transformadores e excludentes nas categorias “Socialização do sujeito” e “Identidade e Ação no Mundo”. Todos os elementos apontados na categoria “Reflexividade dialógica” foram identificados como transformadores na medida em que contribuíram para a formação ou fortalecimento dos participantes como NAM. A tabela 4 apresenta uma síntese quantitativa dos elementos transformadores e excludentes identificados na pesquisa, bem como a que categoria se referem.

Categoria	Subcategoria	Excludente	Transformador
Socialização do sujeito	Familiar	6	6
	Por Pares	5	8
	Comunitária	6	4
Reflexividade dialógica	Interações individuais	-	5
	Interações em grupos	-	1

	Interações em cursos	-	1
	Metodologia Comunicativa	-	1
	Mudança de Cidade	-	1
	Aprendizagem dialógica	-	1
	Socialização preventiva	-	1
Identidade e ação no mundo	Características pessoais	5	3
	Relacionamentos afetivos	3	1
	Atuação profissional	4	5
Total		31	38

Tabela 4 – Síntese numérica dos elementos excludentes e transformadores nas categorias Socialização, Reflexividade Intersubjetiva, Conhecimento e Identidade e ação no mundo

Pode-se observar que foram identificados 38 elementos transformadores e 31 excludentes. Não devemos compreender que esses valores representem uma conta de matemática cujo resultado seria a transformação ou a exclusão. São meramente uma forma de organização para facilitar a visualização da distribuição dos elementos.

5.1 SOCIALIZAÇÃO

Os elementos excludentes e transformadores identificados na socialização do sujeito se referem ao âmbito familiar, aos grupos de pares e à comunidade à qual pertence o participante.

5.1.1 Familiar

Como pode ser observado no Quadro 10, foi possível identificar elementos excludentes e transformadores na socialização promovida pela família dos participantes. Abaixo segue uma breve descrição dos elementos e porque foram identificados como excludentes ou transformadores.

Excludente	Transformador
Consumo de álcool pelo pai	Dinâmica familiar amorosa
Valores familiares ligados à masculinidade hegemônica ou machismo	Valorização da educação dos filhos
Violência exercida pelo pai	

Incoerência na relação	Modelos masculinos alternativos na família
Valorização por parte dos familiares de atitudes respeitadas com mulheres (linguagem da ética)	Abertura ao diálogo por parte dos pais
Valorização familiar da solidariedade (linguagem da ética)	Reprovação da violência por parte da família
	Reprovação do consumo de drogas

Quadro 10 – Socialização familiar: elementos excludentes e transformadores

No âmbito familiar, os elementos excludentes descritos pelos participantes se referiram ao consumo de álcool pelo pai; à presença de valores ligados à masculinidade hegemônica (incluindo machismo e homofobia); à violência exercida pelo pai (tanto contra o próprio participante quanto contra a mãe) e à incoerência vivida na relação familiar, quer seja por haver tanto violência quanto demonstração de afetos pelo mesmo familiar, por haver incoerência entre a fala e as ações, ou mesmo entre as diferentes ações ou por haver formas opostas de interação com a mãe e com o pai. Além desses, dois elementos que foram considerados excludentes, apesar de representarem valores positivos, foram a valorização de atitudes respeitadas com as mulheres e a valorização da solidariedade, pois em ambos os casos não contribuíam para a superação da dupla moral pois essa valorização se dava no campo da ética, como prescrição do que é certo, independentemente dos impactos sobre a atratividade, ou da linguagem do desejo.

Quanto aos elementos transformadores foram identificados: dinâmica familiar amorosa, representada por relação de carinho ao menos com um de seus membros; valorização da educação dos filhos, na medida em que permitiu acesso a diferentes possibilidades de superação de exclusões; a presença de modelos masculinos alternativos na família; abertura ao diálogo por parte dos pais, demonstrando ao participante modelos de interação mais dialógicos; reprovação da violência por parte da família; reprovação do consumo de drogas.

Um dos elementos excludentes mencionados que recebe mais destaque é trazido por Caio que ressalta a violência exercida por seu pai tanto contra o próprio participante (quando adolescente) quanto contra sua mãe. Esse padrão de agressividade causa impactos negativos sobre o participante, tanto diretos pela vitimização, quanto indiretos.

Caio menciona como o conflito com seu pai levou a um retraimento e perda de amigos, e amigas, durante o ensino médio. Além disso, vítimas de violência também sofrem o estigma social decorrente da teoria da transmissão intergeracional da violência. Familiares, colegas e a sociedade de forma geral impõem sobre o sujeito uma dupla vitimização ao afirmar que ele está

fadado a reproduzir a violência sofrida. É importante ressaltar acerca das pesquisas que afirmam a transmissão intergeracional da violência que são pesquisas correlacionais usando modelos estatísticos, ou seja, que não afirmam, ou não deveriam afirmar relações causais entre eventos. Elas, no entanto, cumprem um papel de apontar possíveis influências entre os eventos, mas não de forma determinística, e sim num sentido de condições nas quais os sujeitos escolhem como agir. Na literatura sobre fatores de risco para a violência, busca-se identificar diversos elementos na vida do indivíduo que podem influenciar essa ação (WIDOM; WILSON, 2015). No entanto, há pessoas que não testemunharam violência e que a cometem, e há pessoas que testemunharam, mas que não cometem. Esse é o caso de Caio. E esses casos são, justamente, aqueles que devem informar pesquisas e ações superadoras de violência quanto aos elementos que auxiliem ao indivíduo que, ainda que submetidos a violências ou expostos a elas, não a reproduzam.

Por outro lado, dinâmicas familiares amorosas têm um caráter transformador, mesmo para aqueles que, dentro da família, têm um ambiente conflituoso. Essa dinâmica promove proteção contra algumas violências, como no caso compartilhado por Caio, em que a mãe o protege de que outro menino leve vantagem sobre o participante. Além disso, ao estabelecer relações de confiança e carinho, ensinam às, então, crianças, formas de se relacionar com outras pessoas que não por meio da violência. Caio, por exemplo, relata ter aprendido a ser amoroso e a cuidar do outro com sua mãe. É importante ressaltar que dinâmicas mistas, em que há violência, mas também amorosidade, geram um conflito interno ao sujeito, que também pode ser relacionado ao modelo tradicional oprimido, em que o sujeito se recusa a agir violentamente, é carinhoso e igualitário, mas que também não consegue se opor à violência cometida por outros. Outro complicador é quando, com a própria pessoa que exerce violência, há incoerência em suas ações, por exemplo quando o pai age de forma machista com a mãe, porém defende a autonomia da irmã.

Para além da violência explícita contra o participante, ou outra pessoa, outro elemento excludente identificado no âmbito da socialização familiar foram valores machistas cultivados pelos responsáveis pela criação dos participantes, incluindo tanto a valorização de modelos tradicionais dominantes quanto a homofobia. Peña (2013) identificou, de forma similar, atos comunicativos no âmbito familiar que fortaleciam o padrão hegemônico. Tanto Alberto quanto Caio mencionam esse tipo de posicionamento que relegavam à mulher e ao homem papéis sociais específicos. Como indicado anteriormente, o conceito de gênero é construído socialmente, ou seja, o que é ser homem ou ser mulher é definido nas relações sociais, e não determinado biologicamente. Assim, podemos entender que o machismo é um conjunto de

definições de papéis que, para além de definir papéis de gênero, fortalecem privilégios masculinos em detrimento da liberdade de escolha, especialmente da mulher. Na presente pesquisa, damos preferência à conceituação de masculinidade tradicional dominante por compreender que não é apenas um tipo de homem, aquele que se enquadra no estereótipo do machão (que não demonstra sentimento, que é o responsável financeiro da casa, etc.) que comete violências, havendo homens que não se enquadram em uma masculinidade hegemônica, mas sim ao MTD e também cometem atos de violência. Porém, se compreendermos que o machismo está atrelado ao cometimento de violências, podemos compreender que esse elemento é excludente na socialização do sujeito na medida em que ensina a ele quais padrões são aceitáveis e desejáveis em um homem, dentre eles, o cometimento de violência.

Outra similaridade entre os dados aqui identificados e aqueles descritos por Peña (2013), é a proximidade com a figura materna, que na interação com os filhos acaba por utilizar a linguagem da ética para buscar a superação da MTD, posicionando-se contrariamente à violência. Uma diferença encontrada em relação a Peña (2013) é que, mesmo um pai, homem, que reproduz ações ligadas ao MTD e que agia de forma machista com a mãe do participante, nas falas direcionadas para o filho e para a filha defendia posições superadoras da submissão feminina. Com a filha, insistia que ela não deveria aceitar ser submissa a qualquer homem, enquanto com o filho, ainda que por meio da linguagem da ética, reforçava que esse devia tratar bem as companheiras.

Juntamente com a valorização da solidariedade, essa valorização do tratamento respeitoso às mulheres, poderia ser interpretado como transformador, na medida em que é contrário à MTD. No entanto, esses valores expressos pela família contribuem para a formação de masculinidades que agem pautados pelo discurso da ética, que, se separado do desejo, aproxima-os da masculinidade oprimida. De fato, os participantes indicam esse reconhecimento como MTO e que apenas após o processo de reflexividade intersubjetiva nos cursos e grupos de pesquisa e de homens é que conseguem potencializar esses valores aliando-os à autoconfiança para a consolidação como NAM.

Outro dado que se diferencia daqueles encontrados por Peña (2013) é a abertura ao diálogo por parte do pai relatada. Dessa forma, o sujeito aprende formas de relacionamento baseadas no diálogo, facilitando a reprodução de modelos igualitários e dialógicos. De forma similar, tanto para a questão dos valores machistas quanto homofóbicos, e para modelos agressivos de interação na família, a presença de modelos masculinos não violentos, ou mesmo NAM, na família aparece como um elemento transformador de grande relevância. Por conta dessa presença de homens não agressivos, a criança ou adolescente pode observar outras formas

de relacionamento que também trazem satisfação. Esses modelos podem vir do próprio pai, ou de algum outro familiar (irmãos, tios, cunhados).

Um elemento recorrente que aparece como transformador relacionado à socialização no âmbito familiar (nos casos de Caio, Diego e Elias) é a valorização da Educação, ou escolarização. Os efeitos dessa valorização para a formação de masculinidades alternativas parecem se dar de forma indireta, mas muito relevante. O estímulo para que sigam estudando criam oportunidades de convivência na diversidade, valorizam padrões não hegemônicos de masculinidade, estimulam a saída de suas cidades de origem, reforçam o caráter transformador da educação e fornecem modelos de superação de exclusão. É importante ressaltar que esse elemento não é preventivo de violência de gênero por si só, uma vez que o modelo de masculinidade dominante também é reproduzido no meio acadêmico por homens de alta escolarização, porém, associado a outros elementos, como a própria decisão dos participantes por atuar de forma a superar a VdG, pode ser altamente transformador, como é o exemplo de Elias, que atribui a sua formação acadêmica a facilidade em escrever projetos para editais, dentre os quais, projetos que visam diretamente o empoderamento feminino.

Outro elemento excludente para os participantes (Caio e Elias) foi o consumo de álcool por parte do pai. Compreendemos aqui que não se refere a um consumo ocasional e moderado de álcool, mas sim de uma forma abusiva de consumo. Os impactos negativos são relatados pelos participantes na medida em que têm ou rejeição ao álcool, o que leva a um desconforto e evitação de interações sociais por conta do álcool consumido pelas pessoas no local; ou receio de reprodução do consumo e a agressividade a ele ligado. O consumo de álcool e outras drogas é um dos problemas comumente ligados à masculinidade hegemônica, e, se ligado a uma pessoa de referência, pode ter um impacto significativo para o sujeito no que diz respeito aos papéis sociais, no entanto não deve ser compreendido como determinante, haja visto os casos aqui apresentados, que se recusam a consumir álcool absolutamente (Elias) ou por grande parte de sua vida (Caio), e ainda assim consumindo apenas esporadicamente e de forma moderada.

Por outro lado, uma socialização que desvaloriza o consumo de álcool e drogas pode ser transformadora no sentido de não se submeter à pressão dos pares. Bernardo reconhece que um fator chave para que consiga recusar-se a ceder a essa pressão pelos pares está em sua socialização familiar, especialmente nas falas de sua mãe contra o consumo dessas drogas.

5.1.2 Por pares

Como pode ser observado na quadro 11, foram identificados como elementos excludentes presentes na socialização por pares: a valorização por pares do MTD; a reprodução de MTD por pares; a pressão dos pares pela reprodução da MTD, quer seja diretamente por meio de violência física e moral por conta do participante não reproduzir o modelo hegemônico, quer seja indiretamente por serem preteridos por possíveis companheiras, ou pela aceitação ou rejeição à participação no grupo; pressão por pares para o consumo de álcool e outras drogas; a prática de esportes ligada ao MTD e à violência.

Excludente	Transformador
Valorização do MTD e masculinidade hegemônica	Grupo de amigos não-MTD na infância/adolescência
Reprodução do MTD por pares	Amizades solidárias
Pressão de pares para a reprodução da MTD (incluindo pressão explícita, violência por não adequação a modelo hegemônico e preterimento por parte de companheiras)	Amizades protetivas
Pressão para o consumo de álcool e outras drogas por pares	Contato com pares NAM na infância/adolescência
A prática esportiva como exercício da MTD	Grupo de pares que rejeitam discurso coercitivo dominante na infância/adolescência
	Grupo de homens igualitários
	Relações com pares (grupo de pesquisa e grupo de homens) pautadas pela ética e pela coerência
	Convivência na diversidade

Quadro 11 – Socialização por pares – elementos transformadores e excludentes

Por outro lado, foram identificados como elementos transformadores: pertencer a um grupo de amigos que não reproduziam a MTD; possuir amizades solidárias, que buscavam contribuir para o bem-estar do participante e valorizavam sua amizade; possuir amizades protetivas contra violências produzidas por elementos externos ao grupo; possuir amizades que se enquadravam como NAM em sua adolescência ou infância; estar inserido em grupo que rejeita o discurso coercitivo dominante; integrar grupo de homens igualitários; estar em relações de amizade pautadas pela ética e pela coerência dentro do grupo de pesquisa e do grupo de homens; conviver com a diversidade.

A literatura aponta como o estabelecimento de amizades é importante para um desenvolvimento saudável do indivíduo, cumprindo um papel protetivo para diversos riscos, como a vitimização por *bullying*, especialmente na adolescência (IÑIGUEZ-BERROZPE et al, 2021). O mesmo pôde ser observado na presente pesquisa na medida em que os participantes que relatam terem amizades igualitárias, não hegemônicas e não MTD, sentiram-se protegidos mesmo que fossem, por vezes, vitimizados ou excluídos socialmente. Amizades desse tipo podem promover a formação de masculinidades alternativas. No entanto, como ressaltam todos os participantes, o contato com os conhecimentos acerca da socialização para atração pela violência e modelos de masculinidade teria sido essencial para que se fortalecessem como NAM ainda na adolescência, prevenindo sofrimento.

Os participantes relatam os atos comunicativos de poder envolvidos nas violências sofridas pelos participantes por parte de pares (quando eram chamados por termos pejorativos associados à homossexualidade por não se adequarem a uma masculinidade hegemônica), ou na reprodução de falas homofóbicas pelos participantes como “piadas”. Esse elemento é excludente na medida em que o sujeito é ensinado que a homossexualidade é errada, o que poderia levá-lo a reproduzir violências contra pessoas da comunidade LGBTQI+. No caso dos participantes, ao usarem termos ligados à homossexualidade de forma pejorativa, estão, de fato, reproduzindo um tipo de violência. Nos exemplos mencionados, quando os pares dos participantes utilizam termos em referência à homossexualidade para ofender os sujeitos por não reproduzirem padrões hegemônicos, também estão pressionando para que ajustem sua conduta para a reprodução de tais padrões dominantes. Esse tipo de interação também pode ser observado na literatura acerca das interações estabelecidas entre pares (RÍOS; CHRISTOU, 2010; PEÑA, 2013)

Como pode ser observado também nos relatos dos participantes (Diego e Bernardo), a pressão para o consumo de álcool por parte dos pares foi algo marcante, especialmente na fase da adolescência. Dados de pesquisa apontam para os prejuízos decorrentes do consumo tanto para a pessoa, quanto para seus familiares. O álcool é umas das drogas mais comumente utilizadas no mundo, e sua associação com a masculinidade é um fator que também chama a atenção.

No caso de Bernardo, a pressão é para que o participante consuma álcool e cigarro, além de agredir outras pessoas verbalmente. É um grupo de amigos que não se enquadram no padrão hegemônico, ainda assim, estabelecem relações violentas, o que reforça a diferenciação entre masculinidade hegemônica e masculinidade dominante.

No caso de Diego, a associação entre o consumo de álcool e outras drogas e as masculinidade se dá pela pressão de pares para que, além desse consumo, também pratiquem padrões masculinos de conquista afetivo-sexuais dominantes, tentando ficar com o maior número possível de meninas, independentemente de qualquer sentimento em relação a elas. Além disso, os pares que o pressionam para esse consumo e para esse padrão de conquistas não são aqueles com quem tem maior vínculo.

Como comentado anteriormente, a convivência na diversidade foi um fator muito importante para a superação dessa forma de violência. Como apontam Gómez, Munté e Sordé (2014), a presença de homens de diversas culturas em um centro educativo estimula a convivência respeitosa na diversidade e permite o contato com diversas formas de ser homem. Essa é, diretamente, a fala de Caio, identificando que ao longo de sua vida teve contato com diversas formas de “ser homem”. Para além disso, ressalta como foi importante a reflexividade intersubjetiva para poder reconhecê-los enquanto diferentes formas de “ser homem”.

Em relação aos pares, alguns dos participantes (Caio, Diego e Elias) apontam o período da adolescência como sendo especialmente difícil. Como relata Caio, a partir da 7ª série, ou 8º ano, quando, em média, se está entre 12 e 14 anos, há uma mudança nas relações e todos parecem buscar namorar ou “ficar”. Esse período de despertar afetivo-sexual não é homogêneo para todos e todas, havendo diferenças em quando isso se dá, mas é nesse momento em que ocorrem as primeiras relações afetivo-sexuais, e que terão um impacto significativo nas relações posteriores. O grupo de pares, em vários aspectos, passa a ter uma influência mais forte sobre as escolhas do sujeito. Os participantes apontam como foi a própria experiência nesse período como sendo fortemente marcado pela pressão para a reprodução de padrões de masculinidade tradicional dominante, quer seja uma pressão ativa, como Elias comenta ser ofendido por colegas por não ceder ao discurso coercitivo dominante e manifestar uma visão romântica de namoro, quer seja por serem desvalorizados socialmente e preteridos afetivamente.

Caio, Bernardo e Diego mencionam a valorização de uma masculinidade hegemônica que incluía características como o tipo de atividade de lazer pela qual o menino se interessava, como jogar bem futebol. Essa valorização das masculinidades hegemônica e dominante, e a desvalorização de masculinidades que não se conformam a esses padrões, é um dos elementos excludentes mais significativos no âmbito dos pares. Ele se traduz, em seu extremo, em violências morais e físicas às quais são submetidos os meninos que não se submetem à reprodução, como relata Elias (xingamentos, violência física). Também impactam a autoconfiança do sujeito, como relata Caio. Pressionam os meninos a agir de formas que, depois, consideram negativas, como aponta Bernardo (fazer agressões verbais a pessoas em

locais públicos). Mudar seu comportamento quando está junto dos “amigos”, como indica Diego que tratava bem as meninas quando estavam sozinhos, mas mudava quando outros meninos estavam juntos.

Um elemento transformador comum aos participantes foi contar com, ao menos, um amigo que não reproduzia as violências ou o modelo dominante. Um dado que parece importante é que mesmo que esses amigos não reproduzam, necessariamente, atitudes definidoras das novas masculinidades alternativas, como posicionar-se contra a violência, ou ter autoconfiança, e que ainda que reproduzam modelos oprimidos, na relação entre eles, havendo interações mais dialógicas, parece haver um elemento de proteção e amparo ao sujeito, importantes para superar a exclusão proporcionada pelo discurso coercitivo dominante. Esse dado se aproxima da literatura acerca de amizades, que identificam que para um desenvolvimento saudável é necessário, ao menos, uma amizade (HARTUP, 1996; HODGES et al, 1999).

No entanto, é importante ressaltar, como indicam Caio e Bernardo, que esses amigos, atualmente em sua vida adulta, têm atitudes que os aproximam a novas masculinidades alternativas. Um ponto relevante trazido por Bernardo é o de que, possivelmente, se tivessem tido a oportunidade de conviver com modelos alternativos no período da adolescência, ou mesmo que tivessem acesso ao conhecimento acerca dos modelos e da socialização preventiva, talvez tivessem se fortalecido enquanto NAM já naquela época. Essa hipótese é reforçada pela fala de Caio indicando que seus amigos passam a deixar de reproduzir falas homofóbicas e a se posicionar publicamente contra os diversos tipos de violência a partir da evidência que essas temáticas ganham na mídia.

5.1.3 Comunitário

Foram identificados elementos excludentes e transformadores de âmbito comunitário na socialização dos participantes, conforme descrito no quadro 12. Podemos observar que os elementos excludentes se referiram tanto a aspectos mais amplos da sociedade, como uma cultura local machista e racista (mas que também se refletiam nas relações imediatas, por exemplo, por meio de piadas entre os grupos de pares), e uma crença na transmissão geracional da violência (tanto presente de forma ampla na sociedade, como na produção científica, quanto nas relações imediatas com pessoas da cidade manifestando esse posicionamento), quanto a contextos mais diretamente vividos pelos participantes como a valorização social da masculinidade hegemônica violenta, como um professor demonstrar aprovação a ação violenta

de aluno, a alta conflitividade na escola, e um descaso da escola pelas relações entre seus integrantes.

Excludente	Transformador
Cultura local machista (expressas em relações e pela comunidade) Cultura local racista (expressas em relações e pela comunidade) Valorização social de uma masculinidade hegemônica violenta Crença na transmissão geracional da violência (expressas em relações e pela comunidade) Alta conflitividade na escola Descaso da escola com as relações entre seus integrantes	Serviço social da universidade Bolsas de extensão Instituição pública de acesso irrestrito (biblioteca municipal) ONG contribuindo para educação

Quadro 12 – Socialização comunitária: elementos excludentes e transformadores

Quanto aos aspectos transformadores, dois deles se referiram diretamente à instituição de ensino superior que, por meio do serviço social e da oferta de bolsas de extensão, forneceram condições financeiras para a permanência dos alunos, um terceiro também ligado à permanência estudantil foi a ação de uma ONG que também oferecia bolsas de estudos para que alunos pudessem concluir os estudos universitários, e um último que foi a manutenção de espaço público (biblioteca) que permitiu o contato com a diversidade e o acesso à internet e conhecimento instrumental.

Outro elemento excludente apontado pelos participantes se refere à cultura local em sua comunidade. Alguns participantes (Alberto, Caio e Bernardo) relatam como a cidade ou a região em que viviam reforçava valores machistas e racistas. Relatam que isso se refletia nas relações, mesmo entre amigos, em “piadas”, em músicas, etc.

Outro elemento apontado, foi a relevância que as temáticas da VdG, do racismo da LGBTQfobia passaram a ganhar mais destaque, tanto em mídias tradicionais quanto em mídias sociais. Com o acesso à informação, alguns dos colegas dos participantes passam a mudar formas de interação permeadas por esses valores.

5.2 REFLEXIVIDADE DIALÓGICA

Como apontado anteriormente, os elementos identificados nesta categoria foram todos considerados transformadores, como será aqui apresentado.

O processo reflexivo pelo qual ambos os participantes passam torna mais conscientes essas relações, por exemplo quando Caio reconhece que seu pai ingeria álcool para falar aquilo que não tinha coragem de falar quando sóbrio e que era quando ficava agressivo, inicialmente com sua mãe e depois com ele mesmo. Já Elias aponta diretamente que se recusa a ingerir álcool pois o consumo por seu pai havia marcado toda a família. O processo reflexivo também afeta Caio na medida em que permite-lhe compreender que não está fadado a reproduzir os padrões de seu pai, e decidir como (moderadamente e apenas para lazer) e com quem (sempre com a companheira) irá consumir álcool.

Esse aprendizado e as interações que os proporcionam permitem esse autorreconhecimento enquanto Nova Masculinidade Alternativa, tanto para as ações que já tinha, quanto para a adoção de novas formas de agir. Ao considerarmos que, conforme destacado por Connell (1987), o processo de hegemonia estabelecido por masculinidades hegemônicas implica a submissão de outras masculinidades por meio de processos culturais como, inclusive, o impedimento de seu autorreconhecimento enquanto uma masculinidade alternativa, o processo descrito tem alto potencial transformativo.

Conforme menciona Caio, a formação por meio das interações promovidas na disciplina de Feminismo Dialógico, no Grupo de Homens e no grupo de pesquisa, permite compreender que as Novas Masculinidades Alternativas, como descritas em Flecha, Puigvert e Ríos (2013), não são uma possibilidade inédita, e sim uma descrição recente de uma forma de agir que já existe há tempos. Com isso, consegue reconhecer em sua história e em seu entorno que outros homens agem de forma alternativa, o que lhe auxilia em decisões sobre como agir. Se considerarmos que a formação do sujeito emerge das interações e da organização de atitudes que forma o outro generalizado, e, conseqüentemente, o seu “mim”, ou aquela parte do *self* observável ao sujeito, então quando, por meio da reflexividade intersubjetiva que emerge tendo como base os conhecimentos acerca dos modelos de masculinidade, o participante passa a identificar outras possibilidades de agir no mundo que são bem sucedidas socialmente, ele passa a ter outra opção para decidir sobre as atitudes que formam seu *self*.

Essa autoidentificação também está ligada ao apontamento de Castells (1997) ao afirmar a crise do patriarcalismo e a necessidade de novas identidades masculinas. Nesse sentido, a socialização para Novas Masculinidades Alternativas é chave para essa transformação. Que homens tenham a oportunidade de aprender esses possíveis papéis a desempenhar e, para além

disso, que tenham uma consciência reflexiva dessas escolhas, pois, ainda que tenham tido experiências socializadoras alternativas em sua infância, ao entrar na adolescência e vida adulta e serem “inseridos” na sociedade mais ampla, estão sujeitos à mesma estrutura que pressiona por reproduzir modelos tradicionais. Ao serem conscientes de suas escolhas, dos processos de socialização, dos possíveis papéis que podem assumir, ou modelos a reproduzir, passam a fazer escolhas com maior confiança e segurança.

Os participantes na presente pesquisa relatam reiteradamente a potência dos conhecimentos acessados nos diferentes âmbitos (teoria, cursos, grupos de estudo). Caio, Diego e Elias dizem diretamente como teriam vivenciado diferentemente (com menos sofrimento) sua adolescência e início da vida adulta se tivessem tido conhecimento antes acerca dos modelos de masculinidade. Alberto, ao afirmar o potencial transformador desse conhecimento, questiona o porquê de não ser mais divulgado. Bernardo ressalta que se ele e seus amigos tivessem tido contato com alguém, ou alguma instrução sobre o assunto, provavelmente teriam se desenvolvido como NAM desde a infância/adolescência.

A ação como Nova Masculinidade não está apenas ligada à não reprodução da Masculinidade Dominante, uma vez que, sendo socializado por meio da linguagem da ética, os homens podem acabar por reproduzir um modelo oprimido de masculinidade, como é o caso dos participantes. Esse modelo, como apontado na literatura científica (FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013), não ajuda a superar a violência de gênero, e, especificamente no caso dos participantes da pesquisa, é fonte de sofrimento para o próprio homem. Os participantes, ainda em sua adolescência, já haviam se comprometido eticamente com a não reprodução da violência; ainda que inconsistentemente, buscavam não se submeter ao discurso coercitivo dominante para estabelecer diversas relações sexuais; recusavam-se a desumanizar a mulher e instrumentalizá-la para obter satisfação afetivo-sexual. Como consequência, eram preteridos por companheiras, excluídos socialmente, e até agredidos fisicamente. Para alguns homens que reproduzem a MTO, as possibilidades de ação dadas pela socialização se restringem à que já apresentam, ou à reprodução da MTD. O conhecimento científico que permite conhecer o processo de socialização e entender como a diferenciação das atitudes nesses dois modelos se dá por meio da linguagem da ética, enquanto o sucesso afetivo-sexual está ligado à linguagem do desejo, permite que esses sujeitos sejam agentes da própria transformação.

E tão importante quanto os conhecimentos em si, são as formas como eles são aprendidos. A interação com algum outro, ou alguns outros, o diálogo, as relações dialógicas estabelecidas nos âmbitos formativos (educativos), e também aqueles em âmbitos pessoais, com

parceiras e amigos, e profissionais estão presentes nas falas de todos como essenciais ao fortalecimento enquanto Nova Masculinidade Alternativa.

O âmbito do Grupo de Homens promove intersubjetivamente a construção e fortalecimento de Novas Masculinidades ao promover que esses homens reconheçam os processos sociais envolvidos na formação dessa identidade. A autoconfiança gerada no contato com o grupo decorre da confiança estabelecida entre os participantes, além de construir um outro generalizado cujas atitudes superam os modelos tradicionais. Esse processo é cíclico no sentido de que cada participante agindo de forma alternativa fornece as atitudes que compõem o outro generalizado para o outro participante.

5.3 IDENTIDADE E AÇÃO NO MUNDO

5.3.1 Características pessoais

O quadro 13 a seguir sintetiza os elementos transformadores e excludentes relacionados às características pessoais dos participantes

Excludente	Transformador
Sofrimento decorrente da não reprodução do MTD (vitimização e desvalorização social)	Rejeição explícita do sujeito em reproduzir violências
Baixa autoestima	Recusa em reproduzir MTD (mesmo na adolescência)
Reprodução do MTO	Autorreconhecimento como NAM (superação de inseguranças, sofrimento, insucesso social)
Reprodução do MTD/Hegemônico	
Receio ligado à transmissão geracional da violência	

Quadro 13 – Características pessoais: elementos transformadores e excludentes

Um elemento estruturante da identidade de Caio é a recusa da violência e o receio recorrente de ele mesmo cometer alguma violência, desde, ao menos, sua adolescência. Mesmo quando identifica que padrões dominantes de masculinidade têm mais sucesso afetivo-sexual, e reconhecendo que ele mesmo não tinha tanto sucesso, recusa-se a tratar outras pessoas, e especificamente companheiras, ou possíveis companheiras, dessa forma. Um primeiro motivo pelo qual esse elemento pode ser identificado como excludente seria o de que mostra ao sujeito um modelo de relacionamento afetivo-sexual que inclui a violência como algo aceitável. O

segundo motivo é que, ao recusar a reprodução dessa violência, o participante perde a referência de como deve agir, ele fica sem uma alternativa positiva de ação e acaba por reproduzir um modelo de masculinidade que não ajuda na superação da violência, a masculinidade oprimida. Essa recusa em reproduzir esse padrão decorre de uma decisão dos participantes ligada aos efeitos do consumo do álcool sobre as pessoas do entorno.

Para além de não reproduzirem a masculinidade dominante, Tanto Bernardo quanto Caio mencionam identificar-se como “nerds” por jogarem videogames, jogos de RPG, praticarem outros esportes, etc. No entanto, o reconhecimento como NAM, e a escolha por buscar esse fortalecimento como nova masculinidade alternativa é um dos elementos transformadores de maior interesse para o presente trabalho. A recusa em reproduzir violências, a busca por estabelecer relações mais dialógicas, tanto em âmbito pessoal quanto profissional, são características que os participantes relatam ter desde sua adolescência, ou, ao menos, desde antes do contato com os conhecimentos relacionados à socialização preventiva (literatura acerca da atração pela violência, dos modelos de masculinidade, do Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflito).

5.3.2 Relacionamentos afetivo-sexuais

No âmbito dos relacionamentos afetivo-sexuais, os elementos excludentes encontrados se referiram a relacionamentos e experiências passadas dos participantes, tendo sido superadas. Como pode ser observado no quadro 14, os participantes relatam como fatores excludentes: o fracasso afetivo-sexual por conta de reproduzirem o MTO em suas relações, sendo apenas vistos como bons amigos e não como parceiros afetivo-sexuais; estar em relação tradicional reproduzindo o modelo MTO, e que não havia paixão, mas por medo de ficar sozinho manter-se no relacionamento; reproduzir o MTD para conquistar ou relacionar-se com uma companheira, ainda que por um breve momento e a um alto custo emocional ao próprio participante.

Em oposição a isso, os participantes relatam estar, atualmente, em relacionamentos igualitários e alternativos, em que há tanto a igualdade e o diálogo, quanto a atração. São relacionamentos que promovem a autorreflexão por parte dos participantes e o fortalecimento da identidade NAM.

Excludente	Transformador
------------	---------------

Fracasso afetivo-sexual	Diálogo e relação igualitária com a companheira promovendo Autorreflexão e fortalecimento da identidade NAM
Relação tradicional como MTO	
Relação tradicional como MTD	

Quadro 14 – Relacionamentos afetivos: elementos excludentes e transformadores

De forma coerente com suas características pessoais na adolescência, os participantes recusam-se a reproduzir violências e modelos hegemônicos de conquista durante sua adolescência. Bernardo e Caio relatam que buscavam tratar bem as meninas e, por isso, eram preteridos ou relegados à condição de bons amigos. Além disso, como relata Caio, sua autoestima era baixa e indica que, ao ganhar autoconfiança por meio dos grupos, cursos e conhecimentos neles adquiridos, passou a identificar que, em parte, seu insucesso afetivo na adolescência também decorreu de não identificar que havia, sim, garotas que demonstravam interesse em relacionar-se com ele. Esse fracasso leva tanto a um sofrimento por parte dos participantes (“um tempo perdido”, nas palavras de Caio) e uma busca por alternativas. Como Aubert et al (2016) comentam acerca do caráter duplo da formação social do *self*, ela pode ser positiva se o ambiente for positivo, e negativo se o ambiente social for negativo. Em nossa sociedade, as relações que predominam ainda são organizadas pela lógica da masculinidade hegemônica, assim, a alternativa que o sujeito mais facilmente encontra para agir e obter mais sucesso, é a reprodução de padrões dominantes. No entanto, para esses homens cuja identidade é estruturada por valores de não violência, essa reprodução da MTD é acompanhada de um alto custo emocional.

Outra característica partilhada por alguns dos participantes não é, em si, transformadora ou excludente. Trata-se do tipo de relacionamento (esporádico ou de longa duração) que os participantes relatam interesse em estabelecer com as companheiras. Tanto Elias quanto Diego relatam que, desde a adolescência, não têm interesse em relacionamentos esporádicos. Como evidencia Duque (2006), relações dialógicas ou violentas podem ser estabelecidas tanto em relacionamentos duradouros quanto em esporádicos. No entanto, ao aliarmos a duas outras falas dos participantes, nos aproximamos mais de um elemento relevante na discussão. Caio indica a recusa por reproduzir um modelo dominante de conquista amorosa, e o associa aos relacionamentos esporádicos. De forma similar, Diego relata que o motivo pelo interesse em relacionamentos mais duradouros é a busca por se envolver afetivamente com a companheira.

Nesse sentido, a busca por relacionamentos duradouros pode vir a ser um elemento transformador, tanto quanto a busca por relacionamentos esporádicos, desde que esteja pautada pelo respeito e atração mútua das partes envolvidas.

O último ponto acerca dos relacionamentos se refere à transformação. Diego relata como, a partir do diálogo com a companheira, aliado à participação no curso sobre o MDPRC, passa a identificar-se como uma NAM. Por outro lado, Bernardo, Caio e Diego relatam como, ao cursarem a disciplina de Feminismo Dialógico, estudarem acerca das NAM e integrarem o grupo de homens e o grupo de pesquisa, conseguem desenvolver-se em NAM e, a partir disso, estabelecer relacionamentos afetivos dialógicos, igualitários e com atração. Relacionamentos, esses, que reforçam essa identidade.

5.3.3 Atuação Profissional

Com relação à prática profissional dos participantes, foram identificados elementos excludentes e transformadores, conforme descrito no quadro 15.

Excludente	Transformador
Prevalência de práticas pedagógicas excludentes (pedagogia do brincar, educação bancária, <i>streaming</i>)	Atuações Educativas de Êxito
Constrições pelo sistema de ensino/burocracia	Práticas profissionais dialógicas
Omissão da instituição empregadora em caso de violência	Ações compatíveis com as NAM
Expectativa social de protagonismo masculino	Apoio institucional para práticas dialógicas de ensino e gestão.
	Gestão dialógica

Quadro 15 – Atuação profissional: elementos transformadores e excludentes

O que podemos destacar é que os elementos excludentes se referiram, principalmente, a ações de outras pessoas ou de características do sistema: prevalência de práticas pedagógicas excludentes por parte de colegas, como a pedagogia do brincar (na medida em que priva os alunos de seu direito de acesso ao conhecimento), a educação bancária ou conteudista e acrítica, e a prática de *streaming*, na qual os alunos são agrupados conforme suas habilidades, recebendo diferentes padrões de currículos (FLECHA, 2014); constrições à prática do profissional, como a definição por parte da rede de educação local para que não fossem trabalhados conteúdos durante o período de ensino remoto devido à pandemia pelo Covid-19, e a burocracia envolvida no ensino, que dificultou uma maior aproximação com os pais para poder desenvolver atuações

como o Clube dos Valentes; omissão de instituição de ensino em relação a violência sofrida pelo professor por parte de um pai de aluno; e a expectativa de colegas de protagonismo masculino, o que, apesar de promover o protagonismo dos participantes, diminui a oportunidade de fala de outras colegas mulheres.

Quanto aos elementos transformadores, notamos que as práticas dos participantes, de forma geral, promoveram a superação de exclusões por meio de: implementação de atuações educativas de êxito em suas salas ou nas escolas que gerem; a busca de construção de relações mais dialógicas pelos participantes com seus alunos e com os familiares desses alunos; agir de forma compatível com as características de NAM, buscando relações mais igualitárias, demonstrando auto-segurança e tendo reconhecimento de seu papel socializador para os alunos; e utilizando práticas dialógicas de gestão, como a busca de construção de consenso para as decisões. Além disso, o apoio que os participantes receberam tanto por parte da gestão da escola para implementar práticas dialógicas em sala, quanto o apoio dos profissionais da escola para implementar práticas dialógicas na gestão foram assinalados como elementos transformadores. Ressaltamos que, pautados pelo conhecimento acerca da socialização preventiva da violência de gênero, os participantes buscam promover práticas para sua promoção, como aliar a linguagem da ética à do desejo (como relata Bernardo), ou promover tertúlia científica dialógica com a leitura do livro *El amor en la sociedad del riesgo* (GÓMEZ, 2004).

Essa atuação profissional transformadora, conforme relatam os participantes, está diretamente relacionada às aprendizagens promovidas no âmbito dos cursos de Feminismo Dialógico, MDPRC e Formação pelo Instituto Natura sobre o projeto Comunidades de Aprendizagem. Além disso, são orientadas pelos conhecimentos produzidos de forma rigorosa e comprometida acerca da aprendizagem dialógica, permitindo maior segurança na atuação profissional. Finalmente, essas aprendizagens, como afirma diretamente Bernardo, só se consolidam nas interações estabelecidas no âmbito dos grupos nos quais participam, tanto o de pesquisa quanto o de homens.

6 CONCLUSÕES

A tese que aqui defendemos é a de que o fortalecimento de professores igualitários na perspectiva das Novas Masculinidades Alternativas se dá por meio da reflexividade promovida nas interações dialógicas com diversos sujeitos a partir de teorias e conhecimentos científicos de vertente dialógica. Visamos, com ela, contribuir para a superação da violência de gênero que pode ser observada em nosso país e no mundo em dados atualizados de taxas de homicídio, e registro de agressões contra mulheres e população LGBTQI+.

Para desenvolvê-la, apoiamo-nos em revisão de produções científicas que focalizam a origem da violência, identificando-a na organização social pautada por uma masculinidade hegemônica que se vale da violência para manter sua posição de poder e seus privilégios (CONNELL, 1987). Um dos elementos-chave para a manutenção dessa estrutura é a valorização das masculinidades dominantes por meio da socialização para a atração pela violência (GÓMEZ, 2004). Em estudos mais recentes, encontramos como essa socialização leva à construção de dois modelos tradicionais de masculinidade, o modelo tradicional dominante (MTD) e o modelo tradicional oprimido (MTO), porém que existe outra forma de socialização que permite a emergência e o fortalecimento de Novas Masculinidades Alternativas (NAM) (FLEHCA; PUIGVERT; RÍOS, 2013). As NAM são modelos de masculinidade QUE têm papel essencial na superação da violência de gênero, uma vez que unem a linguagem da ética e a linguagem do desejo, superando a dupla moral, na medida em que têm autoconfiança, força e coragem para posicionar-se contrariamente à MTD, recusam submeter-se a relações violentas e são igualitários em suas relações. Pesquisas relacionadas ao tema demonstram, ainda, como as relações familiares, entre pares e com a comunidade podem fortalecer os diferentes modelos de masculinidade, havendo práticas educativas que potencializam a superação da atração pela violência e o fortalecimento das novas masculinidades alternativas por meio de atos comunicativos de poder ou dialógicos.

Ademais, para compreender como se dá o processo de construção da masculinidade enquanto identidade do sujeito, buscamos em autores e autoras das ciências sociais contextualizar a sociedade atual de forma a compreender as possibilidades e impossibilidades de ação desse sujeito no mundo. Identificamos que a atual conformação da Sociedade da Informação (CASTELLS, 2010), ou da Alta Modernidade (GIDDENS, 2002) ressalta o caráter dual da relação sujeito-sistema, na medida em que as ações do sujeito são condicionadas pela estrutura social em que está inserido por meio da rotinização das ações. Essas ações, por sua vez, são responsáveis pela própria manutenção da estrutura. O sujeito, por meio da

reflexividade, pode tomar consciência de suas ações e tem a possibilidade de agir diferentemente. Na psicologia, encontramos que essa reflexividade, no entanto, deve ser entendida como intersubjetiva, na medida em que é possibilitada na interação social (MEAD, 1972). Por meio desta, a consciência, e a autoconsciência, emergem, permitindo ao sujeito escolher a partir dos padrões sociais internalizados por meio do “outro generalizado”. Com base em tais referências, dentre essas atitudes internalizadas, identificamos aquelas que representam o “ser homem”, ou a masculinidade. Foi essencial, no entanto, compreender que essa socialização não se restringe apenas a padrões de ação, mas também de sentimentos, ou seja, por quem nos atraímos. Esses elementos devem, então, ser considerados para uma prática educativa que promova uma socialização alternativa que contribua para a construção e fortalecimento de NAM e para a superação da violência de gênero.

Tendo sido delineadas a temática e as bases científicas e teóricas da problemática, a pergunta de pesquisa e seus objetivos nos guiaram no percurso. Perguntamo-nos: De que forma se dá o processo de construção de nova masculinidade alternativa em professores cuja atuação se pauta em teorias e conhecimento científico de vertente dialógica e qual o papel de sua formação na temática da superação da violência de gênero?

Os objetivos do estudo foram:

- identificar, junto a professores, que pessoas e situações foram relevantes em sua socialização e quais as suas contribuições para essa socialização;
- Identificar quais âmbitos educativos foram relevantes para o fortalecimento desses professores como novas masculinidades e as características desses âmbitos;
- Identificar o papel das teorias e conhecimentos acerca da superação da violência de gênero em sua formação e em sua prática.
- Identificar de que forma sua atuação no mundo reflete essa identidade como NAM.
- Identificar elementos que prejudicam e que promovem a construção de novas masculinidades alternativas.

Para buscar responder a essas questões, nos apoiamos na base da Metodologia Comunicativa (GÓMEZ et al, 2019) que, por meio da superação do degrau interpretativo e do diálogo igualitário, permite a construção de um conhecimento comprometido com a transformação. Participaram da pesquisa cinco (5) professores homens cisgênero, que haviam passado por formações específicas nas temáticas da socialização preventiva da violência de gênero e que integravam um grupo de homens igualitários. Os participantes responderam a

questionário de caracterização e a entrevistas individuais, e participaram em grupo de discussão comunicativo.

Os resultados indicaram que os participantes identificam diversos aspectos em sua trajetória que contribuíram tanto para uma socialização tradicional quanto para uma socialização alternativa nos âmbitos da família, dos pares de iguais e na relação com a comunidade de forma geral. Os participantes também identificaram as situações que possibilitaram a reflexão intersubjetiva e que promoveram seu fortalecimento enquanto NAM, estando ligadas aos cursos de formação na temática da socialização preventiva e da aprendizagem dialógica, bem como na inserção em grupo de pesquisa e grupo de homens igualitários, e na interação individual com outras pessoas. Acerca das relações estabelecidas nesses âmbitos que promoveram a reflexividade intersubjetiva, indicam serem relações nas quais há um predomínio das interações dialógicas. Outro aspecto ressaltado como potencializador dessa transformação se refere ao rigor científico e teórico na produção dos conhecimentos acerca da aprendizagem dialógica e da socialização preventiva da VdG, bem como a aplicação prática destes. O último conjunto de dados se referiu à ação no mundo dos participantes no que se refere à sua identidade e como são fortalecidos como NAM a partir da reflexividade dialógica, de como essas NAM estabelecem relacionamentos igualitários e dialógicos e como esses relacionamentos fortalecem a masculinidade alternativa, e como essa masculinidade alternativa promove, em sua prática profissional, ações transformadoras, contribuindo para uma socialização preventiva.

De forma sintética, as principais conclusões a que chegamos são descritas a seguir:

1. Todos têm experiências familiares e com pares de socialização tradicional, mas que possuem elementos alternativos relevantes;
2. Apesar da pressão de pares, participantes têm amigos verdadeiros que não reproduzem MTD e muitas vezes se aproximam de NAM, com quem mantêm interações dialógicas;
3. Na adolescência ganha relevância a questão afetivo-sexual, havendo maior pressão por reproduzir MTD para ter sucesso, mas os participantes se recusam a fazê-lo;
4. A não conformidade ao MTD gera sofrimento, mas o auto-reconhecimento como NAM promove a superação;
5. As interações dialógicas promovidas em contextos formativos (cursos) e em grupos nos quais são estabelecidas relações dialógicas, associadas a teorias dialógicas com rigor científico impactam na formação identitária do sujeito, fortalecendo NAM e fornecendo

ferramentas de ação no mundo para sua transformação, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal.

Vale lembrar que a hipótese que guiou inicialmente o trabalho foi a de que o processo de socialização dos participantes seria, provavelmente, majoritariamente alternativo. Essa hipótese não foi confirmada integralmente, tendo em vista que todos os participantes relatam terem sido submetidos a diversos elementos ligados a uma socialização tradicional. Os elementos ligados a uma socialização que não reproduz a MTD, em um primeiro momento, estiveram ligados a sofrimento e à reprodução da MTO, mas serviram de base para a transformação posterior. Portanto, a socialização promovida pela família e pelos pares não parece ter sido suficiente, em si mesmas, para promover a construção de NAM. Essa construção é, no entanto, fortalecida pela reflexividade dialógica, promovida pelas relações interpessoais.

Tendo em vista as conclusões apresentadas, fica evidente a necessidade de construir espaços para que meninos, e também meninas, possam se socializar de forma alternativa. Os dados apontam como a ausência desse espaço na vida dos participantes foi fonte de sofrimento. Ainda assim, essa socialização, no entanto, não deve ser restrita aos primeiros âmbitos formativos da infância e adolescência, uma vez que mesmo homens cuja socialização inicial não se deu de forma preventiva à VdG, se beneficiaram da formação específica na temática, mesmo na fase adulta. Os dados aqui apresentados ressaltam que os conhecimentos científicos e teóricos fornecem a base para conhecer o mundo (seus processos sociais, as possibilidades de ação, etc). O acesso a esses conhecimentos, por meio da intersubjetividade, permitem aos homens conhecerem formas de ser alternativas, que não apenas não reproduzam violências, mas que sejam ativas em seu combate e, ao mesmo tempo, permitam que esses homens tenham satisfação em suas vidas, inclusive, afetivo-sexuais. Se deixada ao acaso, a socialização de meninos pode eventualmente levar à construção de Novas Masculinidades, porém muito mais frequentemente levam ao seu oposto. Portanto, uma educação transformadora, comprometida com a superação da violência e com a formação de homens sujeitos de sua própria vida deve promover essa reflexividade intersubjetivamente, com base em relações dialógicas e em conhecimento científico rigoroso. Dessa forma, são apontadas como recomendações a práticas superadoras de violência:

- Construção de espaços de socialização preventiva da violência de gênero em escolas;
- Construção de espaços formativos nas temáticas da VdG, atração pela violência e NAM;
- Construção de grupo de homens igualitários pautados pelos conhecimentos decorrentes das pesquisas acerca da socialização preventiva.

Entendemos que os resultados construídos em conjunto com os participantes em muito iluminam o caminho do trabalho preventivo da socialização masculina contra a violência de gênero. No entanto, também destacamos os limites do estudo, tendo em vista ser um estudo qualitativo, com cinco participantes, todos eles brancos, heterossexuais e cisgênero. Para trabalhos futuros, sugere-se incluir uma maior diversidade de vozes: homens de outras orientações sexuais e transgênero, bem como diversidade étnico-racial. Finalmente, outro apontamento para continuidade das investigações na temática, seria a investigação da construção de NAM que não tenham tido experiências formativas específicas na temática da socialização preventiva.

Uma última reflexão a ser realizada diz respeito ao envolvimento pessoal do pesquisador com a temática, que se deu pela inserção no Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), tanto no eixo de Prevenção e Superação de Violência de Gênero e Educação Antirracista, quanto no Grupo de Homens. Tendo formação original em Psicologia, a relação com a temática das masculinidades e a formação da identidade do sujeito a partir da Educação suscitou-me especial interesse. Trabalhando com adolescentes em conflito com a lei, fui gradativamente me aproximando da questão das Novas Masculinidades Alternativas conforme fui me aprofundando nos estudos. Duma primeira ideia de focar na construção/manifestação da delinquência de estudantes do ensino básico, o contato com professores homens e os dados acerca de seus próprios percursos mostrou um caminho que parecia mais promissor. Além disso, a minha formação pessoal junto ao Grupo de Homens do NIASE aumentou ainda mais a motivação para compreender de que forma proporcionar que essas mesmas aprendizagens que tive a oportunidade de vivenciar pudessem ser compreendidas e divulgadas. No processo de pesquisa, pude ir me reconhecendo nos dados que fomos obtendo e isto me permitiu desvelar a minha própria história, reconhecendo padrões de socialização, âmbitos de reflexividade instersubjetiva, marcados pela diversidade dentro do próprio NIASE, Grupo de Homens e outros grupos que integro, e a minha própria ação no mundo, fortalecendo ainda mais a minha opção por uma educação transformadora e pelo direito de todos e todas de terem um amor verdadeiramente igualitário e apaixonante como pude, eu também, desenvolver.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION et al. Dicionário de psicologia. **Porto Alegre: Artmed**, 2010.
- AUBERT, Adriana *et al.* **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos, SP: Edufscar, 2016.
- BACHEGA, D. *et al.* Prevenção de violência contra mulher na formação docente : análise de uma experiência. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 1384, p. 278–292, 2019. Available at: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/bachega-bellini-galli-mello.pdf>
- BELLINI, D. M. G. **Violência contra mulheres nas universidades: contribuições da produção científica para sua superação** (Scielo e *Web of Science* 2016 e 2017). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- BRAGA, F. M.; DE MELLO, R. R.; DE PAULA, L. C. A transformação da educação dentro do atual contexto. **Interacções**, v. 13, n. 46, p. 185-207, 2017.
- BRASIL. **Lei no 11.340, de 07 de agosto de 2006**. 1. Brasília, DF: Poder executivo, 2006. p. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm
- CASTELLS, Manuel. Paraísos comunais: identidade e significado na sociedade em rede. *In: O Poder da Identidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. v. 2p. 22.
- CASTELLS, M.. **The Information Age: Economy, Society and Culture Volume 1: The Rise of the Network Society**. 2nd ed. Oxford: Wiley Blackwell. 2010
- CAVA, Peter. Cisgender and cissexual. **The Wiley Blackwell encyclopedia of gender and sexuality studies**, p. 1-4, 2016.
- CERQUEIRA, D. (coordenador) et al. **Atlas da violência 2020**. 2020.
- CONNELL, Robert W. **Gender and power** Stanford. CA: Stanford Univesity, 1987.
- CONNELL, R.; MESSERSCHMIDT, J. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, v. 21, n. 1, p. 241–282, 2013
- CRESWELL, J. W. The Selection of a Research Design. *In: _____*. **Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches**. 4 ed. EUA: SAGE Publications, 2014. p. 3-21.
- DÍEZ-PALOMAR, Javier; CAPLLONCH, Marta; AIELLO, Emilia. Analyzing male attractiveness models from a communicative approach: socialization, attraction, and gender-based violence. **Qualitative Inquiry**, v. 20, n. 7, p. 844-849, 2014.

DUQUE, E. D. S. **Aprendiendo para el amor o para la violencia : las relaciones en las discotecas.** [S. l.]: El Roure, 2006.

ELKIN, K.; HANDEL, G. **The child and society: The process of socialization .** New York: Random House, 1978.

FLECHA, R. **Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe.** Holanda: Springer, 2014.

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**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 88–113, 2013. Available at: <https://doi.org/10.4471/rimcis.2013.14>

FLECHA, R. Second-order sexual harassment: Violence against the silence breakers who support the victims. **Violence against women**, p. 1077801220975495, 2021.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.** Barcelona: Paidós, 1997. 157 p. (Papeles de pedagogía)

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **À Sombra desta Mangueira.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 57. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014

GALLI, E. F. **Clube dos valentes: prevenção da violência e desenvolvimento de amizade na educação infantil.** 2020. - Universidade Federal de São Carlos, [s. l.], 2020.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade (3a).** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade.** Zahar, 2002.

GÓMEZ, J. **El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa.** Barcelona: El Roure, 2004.

GÓMEZ, A. *et al.* Reaching social impact through communicative methodology. Researching with rather than on vulnerable populations: the Roma case. In: **Frontiers in Education.** Frontiers, 2019. p. 9.

GÓMEZ, Aitor; MUNTE, Ariadna; SORDE, Teresa. Transforming schools through minority males' participation: Overcoming cultural stereotypes and preventing violence. **Journal of interpersonal violence**, v. 29, n. 11, p. 2002-2020, 2014.

GREIG, A.; KIMMEL, M.; LANG, J. Men, Masculinities & Development: Broadening our work towards gender equality. **Gender Development Monograph. Series N^a**, v. 10, 2000.

HODGES et al, 1999

HARTUP, Willard W. The company they keep: Friendships and their developmental significance. **Child development**, v. 67, n. 1, p. 1-13, 1996.

HODGES, Ernest VE et al. The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. **Developmental psychology**, v. 35, n. 1, p. 94, 1999.

IBGE. PNAD Contínua. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal**. 2021. Disponível em <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101794>> Acesso em 20/06/2021

IÑIGUEZ-BERROZPE, T. *et al.* School networks of positive relationships, attitudes against violence, and prevention of relational bullying in victim, bystander, and aggressor agents. **Journal of School Violence**, v. 20, n. 2, p. 212-227, 2021.

JAIME, M. C. D. *et al.* Athletic Coaches as Violence Prevention Advocates. **Journal of Interpersonal Violence**, [s. l.], v. 30, n. 7, p. 1090–1111, 2015. Available at: <https://doi.org/10.1177/0886260514539847>. Acesso em: 13 jun. 2021.

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.

KAUFMAN, M. **The Seven'P's of Men's Violence**. Men's Development Network Limited, 1999. Disponível em: www.michaelkaufman.com/articles Acesso em: 05 mai/2021.

KAUFMAN, Michael. Building a movement of men working to end violence against women. **Development**, v. 44, n. 3, p. 9-14, 2001.

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.

LÓPEZ DE AGUILETA, G. *et al.* The emergence of the language of desire toward nonviolent relationships during the dialogic literary gatherings. **Language and Education**, p. 1-16, 2020.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

MAPA DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://mapadaviolenciadegenero.com.br/> Acesso em 05 mai. 2021.

MEAD, George Herbert. **Mind, self and society**. University of Chicago Press.: Chicago, Reimpressão 1972.

MELLO, R. R. de; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. 2ª ed. São Carlos, SP: Edufscar, 2020.

MELGAR, P. et al, 2021. 'I think I will need help': A systematic review of who facilitates the recovery from gender-based violence and how they do so. **Health Expectations**, , 2020, num. 2020, p. 1-7, 2020.

MERTENS, D. *Research and Evaluation in Education and Psychology*. 4. ed. EUA: SAGE Publications, Inc., 2014. 509 p.

PADRÓS, M.; FLECHA, R. Towards a conceptualization of dialogic leadership. **International Journal of Educational Leadership and Management**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 207–226, 2014. Available at: <https://doi.org/10.4471/ijelm.2014.17>

PEÑA AXT, J. C. **Construcción de masculinidades igualitarias atractivas**: la transmisión de valores a través de actos comunicativos en contextos. 2013. Universitat de Barcelona. 2013

PERALTA, Robert L.; TUTTLE, Lori A.; STEELE, Jennifer L. At the intersection of interpersonal violence, masculinity, and alcohol use: The experiences of heterosexual male perpetrators of intimate partner violence. **Violence against women**, v. 16, n. 4, p. 387-409, 2010.

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**, [s. l.], v. 3, p. 89, 2018. Available at: <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00089>. Acesso em: 1 dez. 2018.

PUIGVERT, Lidia. Female university students respond to gender violence through dialogic feminist gatherings. **International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences**, v. 5, n. 2, p. 183-203, 2016.

PUIGVERT, L. *et al*. Girls' perceptions of boys with violent attitudes and behaviours, and of sexual attraction. **Palgrave Communications**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 56, 2019. Available at: <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0262-5>

QUALITATIVE INQUIRY, v. 20, n. 7, p. 839-940, 2014

REDONDO, G. Dialogic leadership and new alternative masculinities: Emerging synergies for social transformation. **Masculinities & Social Change**, v. 5, n. 1, p. 70-91, 2016.

RIOS-GONZÁLEZ, Oriol et al. The language of ethics and double standards in the affective and sexual socialization of youth. Communicative acts in the family environment as protective or risk factors of intimate partner violence. **Frontiers in Sociology**, v. 3, p. 19, 2018.

RÍOS-GONZÁLEZ, O *et al.* Alternative Friendships to Improve Men's Health Status. The Impact of the New Alternative Masculinities' Approach. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v 18, n 4, p. 2188, 2021.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18042188>

RIOS, O. Nuevas masculinidades y educación liberadora. **Intangible Capital**, v. 11, n. 3, p. 485-507, 2015.

RUIZ-EUGENIO, L. *et al.* Communicative Daily Life Stories: Raising Awareness About the Link Between Desire and Violence. **Qualitative Inquiry**, v. 26, n. 8-9, p. 1003-1009, 2020.

SANTOS, R. A. **Promotoras Legais Populares: avançando na luta pela igualdade de gênero e na compreensão da Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SELF. In: Merriam-Webster online dictionary. 2021. Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/self?src=search-dict-hed> Acesso em: 17 jun.. 2021.

SERRADELL, O.; SANTA CRUZ, I.; MONDEJAR, E. Can the men's movement attract young men? The men in dialogue association. **Journal of Gender Studies**, v. 24, n. 6, p. 677-688, 2015.

SOLER, Marta; FLECHA, Ramón. Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos: Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. **Revista signos**, v. 43, p. 363-375, 2010.

SOLER-GALLART, Marta. **Achieving social impact: sociology in the public sphere**. New York, NY, USA:: Springer, 2017.

STEWART, Andrew L. The Men's Project: A sexual assault prevention program targeting college men. **Psychology of Men & Masculinity**, v. 15, n. 4, p. 481, 2014.

TORRAS-GÓMEZ, E. *et al.* Our right to the pleasure of falling in love. **Frontiers in psychology**, v. 10, p. 3068, 2020.

UNITED NATIONS. Resolução da Assembleia Geral. **Declaration on the Elimination of Violence against Women**. [Declaração sobre a Eliminação da Violência contra Mulheres] Geneva, Switzerland: 85th Plenary Meeting, 1993.

UNITED NATIONS ENTITY FOR GENDER EQUALITY AND THE EMPOWERMENT OF WOMEN - UN WOMEN. **COVID-19 and Ending Violence Against Women and Girls.** [S. l.: s. n.], 2020.

UNITED NATIONS WOMEN. **Frequently asked questions:** Types of violence against women and girls. Disponível em <<https://www.unwomen.org/en/what-we-do/ending-violence-against-women/faqs/types-of-violence>>. Acesso em 19/06/2021

WIDOM, Cathy Spatz; WILSON, Helen W. Intergenerational transmission of violence. **Violence and mental health**, p. 27-45, 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. **Violence against women prevalence estimates, 2018:** global, regional and national prevalence estimates for intimate partner violence against women and global and regional prevalence estimates for non-partner sexual violence against women. 2021. Disponível em <<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/341337/9789240022256-eng.pdf?sequence=1>> Acesso em 20/06/2021

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

As perguntas abaixo serviram de guia para conduzir a entrevista, porém durante o desenvolvimento dela, mais perguntas foram sendo feitas conforme as diferentes temáticas emergiam.

1) Você poderia comentar um pouco sobre o curso MDPRC? Suas impressões, sugestões, comentários. Fique à vontade.

2) Você poderia comentar um pouco sobre sua atuação profissional? Local, instituição, práticas, trajetória, etc.

3) De que forma o curso e os conteúdos abordados impactaram em sua prática, tanto profissional quanto pessoal?

4) Na sua experiência profissional já observou a reprodução dos diferentes modelos de masculinidade?

5) Na sua trajetória de vida, você identifica ter sido pressionado, ou teve alguma pressão social para a reprodução dos modelos tradicionais, se você foi em algum momento coagido, ou tentaram te coagir para seguir esse modelo. E no outro sentido, se você teve pares, amigos ou pessoas significativas que te estimularam para outras alternativas?