

módulo 10

MODELO DIALÓGICO DE PREVENÇÃO E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

*Formação em Comunidades
de Aprendizagem*





CREA. Community of Research on Excellence for All, 2020

Esta obra está sob licença da Creative Commons Atribuição – Não Comercial – Sem Derivações 4.0 Internacional.

©2020 por CREA. Community of Research on Excellence for All.

Este documento foi produzido com o apoio financeiro da União Europeia.
As opiniões aqui expressas não podem de forma alguma ser consideradas
como reflexo da opinião oficial da União Europeia.

ÍNDICE

módulo 10

**MODELO DIALÓGICO DE PREVENÇÃO
E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS 5**

**10.1 Do modelo disciplinar ao modelo dialógico de prevenção
e resolução de conflitos 6**

**10.2 A socialização preventiva da violência
de género 13**

**10.2.1 Solidariedade e apoio às vítimas:
o Clube dos Valentes 26**

10.3 Bibliografia 31

MODELO DIALÓGICO DE PREVENÇÃO E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

As escolas devem ser espaços seguros para todas as crianças. Devem ser locais onde as crianças aprendam, cresçam e se relacionem livremente umas com as outras, onde a aprendizagem esteja ao alcance de todos. O modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos permite uma melhor convivência, quer na escola, quer na comunidade educativa, como um todo. Baseia-se no diálogo e no consenso entre as partes envolvidas, especialmente os estudantes, no que concerne às regras de convivência.

Neste módulo, são inicialmente apresentados e resumidos três modelos, que lidam com a prevenção e resolução de conflitos: o modelo disciplinar, o modelo mediador e o modelo comunitário ou dialógico. De seguida, são fornecidos pormenores ulteriores, em relação à forma como o modelo dialógico está organizado, utilizando o exemplo do consenso de regras.

Embora seja difícil de identificar, a maior parte dos problemas nas escolas surgem, como consequência de relações afetivo-sexuais (Puigvert, 2014). Por esta razão, a segunda parte do módulo centra-se na socialização preventiva da violência de género, apontando determinados erros-chave, que podem ocorrer quando se lida com estes assuntos. Para concluir, fornecemos orientações sobre ações específicas que, com base em evidência científica, são implementadas em Comunidades de Aprendizagem para envolver toda a comunidade e gerar espaços livres de violência.

10.1 Do modelo disciplinar ao modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos

Desde a época da revolução industrial, o modelo mais amplamente utilizado, para resolver ou evitar o conflito nas escolas tem sido o **modelo baseado na disciplina**. Este baseia-se em hierarquias estabelecidas e no papel de uma autoridade específica (docentes e assistentes operacionais), considerados responsáveis por manter a convivência.

Neste modelo, as normas disciplinares são definidas e estabelecidas pelas figuras que detêm a autoridade. A escola impõe regras sem qualquer participação dos estudantes. Os regulamentos são implementados de cima para baixo, isto é, as figuras da autoridade tomam as decisões e todas as pessoas devem comportar-se de acordo com as mesmas.

Na sociedade industrial, o modelo baseado na disciplina adequou-se à forma como os grupos e as instituições eram geridas. Por exemplo, o chefe da família (o homem) detinha a autoridade e era este que elaborava os horários dos seus filhos e decidia que programas podiam ser vistos na televisão. A autoridade do médico também não era questionada. Na atual sociedade da informação, estas hierarquias não desapareceram, mas são questionadas e constantemente desafiadas. Caso alguém discorde de um médico, pode sempre pedir uma segunda opinião. Os adolescentes negociam os seus planos com as famílias. As famílias, muito mais diversas, não se sentam à frente da televisão, à espera que o chefe de família decida o que fazer, com o comando remoto na mão. Assim, as pessoas interagem, participam e empenham-se em diálogos sobre atividades, planos, comportamento familiar, questionam e procuram uma segunda opinião em medicina.

Por esta razão, o modelo baseado na disciplina não resulta, de forma satisfatória, na sociedade atual. Embora seja comum ouvir propostas para devolver à escola e ao pessoal docente uma autoridade questionada, não podemos pretender que isso - ao contrário do funcionamento geral da sociedade atual - seja suficiente para reduzir os conflitos e garantir a convivência nas escolas.

De forma a assegurar que as regras são obedecidas, o modelo baseado na disciplina aplica sanções contra todas as pessoas que as violem ou que tenham comportamentos disruptivos. Os castigos podem incluir, entre muitos outros, a expulsão da turma durante alguns dias, enviando-o para programas alternativos ou até a expulsão da escola.

Sanções e medidas penalizadoras conduzem à rotulação de estudantes específicos, que já sofrem de estigmatização. Naqueles que sofrem frequentemente de estigmatização, estão inclusas a população cigana e outras minorias étnicas, assim como crianças e jovens oriundos de áreas economicamente desfavorecidas podem ser rotulados como “conflituosos”, “violentos” ou “inábeis”. Estas etiquetas reforçam os estereótipos e as baixas expectativas e os alunos e alunas internalizam como suas as características que lhes são atribuídas. Além disso, os castigos na escola, quer sejam temporários ou permanentes, aumentam o tempo que estes alunos e alunas passam

fora dos seus grupos de aprendizagem e, assim, gradualmente, alargam a distância de aprendizagem entre si próprios e os seus colegas. Retirar os estudantes das salas de aula ou mesmo das escolas, não resolve os problemas, ao invés, aumenta-os e não proporciona espaço para oportunidades de reflexão conjunta sobre outras possíveis soluções, levando a que estes alunos e alunas atuem da mesma forma no futuro.

O **modelo baseado na mediação** representa uma melhoria relativamente ao modelo baseado na disciplina, uma vez que inclui as partes envolvidas numa determinada situação problemática no subsequente processo de resolução. Este modelo é caracterizado pelo envolvimento de uma “pessoa especialista”, que medeia entre as partes e oferece respostas de acordo com as regras estabelecidas. Este modelo utiliza soluções reativas, isto é, soluções que surgem de respostas para um conflito, que já havia surgido e não como medidas de prevenção. Embora as regras permaneçam geralmente definidas pela autoridade, a sua aplicação já não é vertical, mas são introduzidos processos de diálogo e uma função de arbitragem. Em vez de se concentrar nas sanções e expulsões, promove-se o apoio dos pares e a superação da culpa.

As desvantagens do modelo baseado na mediação residem no facto de a responsabilidade pela convivência estar limitada a pessoas muito específicas. Também o “perito ou perita” devem ser imparciais e manter uma distância pessoal e, por este motivo, utilizam uma forma específica de linguagem e determinadas técnicas de comunicação. Esta profissionalização ou especialização das tarefas de mediação podem produzir determinados tipos de respostas insatisfatórias. Por exemplo, que as partes envolvidas no conflito aceitem a resolução proposta pelo mediador ou mediadora sem serem claras quanto ao processo que conduziu à mesma, ou finjam aceitar a resolução proposta por receio das consequências da sua rejeição. Apesar de as partes envolvidas estarem de acordo com os serviços oferecidos, por vezes permanece ou surge alguma incerteza ou ceticismo durante o processo; porém, os participantes podem sentir-se incapazes de o expressar, o que consequentemente tem impacto nos resultados. Por vezes, os participantes podem chegar ao final do processo de mediação, com a ideia que o mediador não foi capaz de ver os seus pontos de vista, ou que o progresso na resolução do problema foi escasso. Tais reações podem não resolver a situação de conflito, uma vez que tanto os estudantes como os familiares não partilham a mesma percepção do problema que o perito ou perita que mediou a resolução.

Finalmente, o **modelo dialógico**, contudo, envolve toda a comunidade através de um diálogo que permite a *a descoberta das causas e origens dos conflitos, a fim de os resolver a partir da própria comunidade, muito antes de que estas surjam* (Flecha & García, 2007:74). Consequentemente, esta abordagem realça a prevenção do conflito, ao criar uma atmosfera de colaboração, na qual os membros participam na criação de regras, na gestão da escola, na forma como o conflito é solucionado e na existência de um maior entendimento e sentido de todas as pessoas envolvidas.

Neste modelo, são estabelecidos o espaço e as condições, para que todos tenham oportunidades iguais para verbalizar os seus sentimentos e opiniões com vista à resolução conjunta. Para tornar este diálogo possível, considera-se que todos, independentemente da sua cultura ou nível de educação, entre outros aspetos, tenham a oportunidade de intervir, dar opiniões e participar na procura de uma solução de consenso, que ajude a prevenir o conflito. A responsabilidade e a capacidade para gerir a convivência, não são reservadas apenas para alguém com autoridade ou para uma pessoa especializada, ao invés, são partilhadas por todos os estudantes, docentes, demais funcionários da escola e pessoas da comunidade. O objetivo é ultrapassar as pretensões de poder (tão presentes no modelo disciplinar) para dar lugar às pretensões de validade e relações igualitárias.

O diálogo está presente em todo o processo de definição de normas, tanto na elaboração de normas como na sua posterior aplicação, em conformidade com as abordagens da ética processual e da democracia deliberativa (Elster, 1998). A ética processual afirma que a eficácia das decisões ou acordos não depende tanto do seu conteúdo (uma norma ou outra), mas sobretudo do procedimento pelo qual foram alcançados: o consenso. Quanto mais e mais diversas forem estas pessoas, mais argumentos haverá e, conseqüentemente, maior será a possibilidade de obter regras que sejam válidas para todos e todas. A democracia deliberativa, por seu turno, baseia-se na perspectiva que o diálogo e o consenso são preferíveis ao voto entre escolhas contrárias, quando se tomam decisões democráticas. Numa eleição, estão presentes duas ou mais opções, que são votadas, para que o voto com maioria possa ser usado para tomar uma decisão. Contudo, no processo democrático deliberativo, os pontos de vista iniciais dos envolvidos na tomada de decisão podem ser alterados com debate e argumentos e, é possível que surjam opções alternativas, conseguindo então um consenso que seja mais inclusivo.

A promoção de espaços de diálogo previne o conflito. O envolvimento de toda a comunidade é necessário, para que todas as opiniões sobre as causas e origens do conflito, bem como as soluções, sejam escutadas e tomadas em consideração, enquanto o conflito ainda está latente.

O modelo dialógico significa dar um passo em frente para prevenir problemas de convivência. Não substitui necessariamente e por completo os outros modelos previamente mencionados, mas estes, em si mesmos, não conseguem erradicar a ocorrência dos problemas. Quando os estudantes, os seus familiares e o professorado têm a oportunidade de participar na gestão da escola, bem como na criação de regras e resolução de conflitos, a qualidade da convivência é otimizada, quer na escola, quer na comunidade educativa como um todo. E, finalmente, no modelo dialógico, a participação de toda a comunidade acompanha e promove a aprendizagem instrumental.

A seguinte tabela resume os modelos e conceitos supracitados:

MODELO DISCIPLINAR	MODELO MEDIADOR	MODELO COMUNITÁRIO OU DIALÓGICO
Soluciona uma situação de conflito através de meios punitivos.	Soluciona uma situação de conflito quando esta surge.	Previne uma situação de conflito.
Autoridade	Mediador/a	Comunidade
Regras de cima para baixo - vertical.	Diálogo para implementação de regras.	Diálogo, ao longo do qual se estabelecem regras (ética processual e democracia deliberativa).
Ênfase nas sanções e na exclusão, etc.	Ênfase no apoio entre pares e a superação da culpa.	Ênfase na participação; ligação direta à aprendizagem.

Fonte: Adaptado de Melgar, P., Pulido, M.A. & Valverde, B. (2016). Modelo dialógico de resolución de conflictos. *Revista Padres y Maestros*, 367 <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/7120/6953>. [Recuperado 26-07-2020]

Nas Comunidades de Aprendizagem, a participação da comunidade na prevenção de conflitos é encorajada em muitas áreas da rotina diária. Por exemplo, nas comissões mistas, assembleias, formação de familiares, na sala de aula e na biblioteca, todos na comunidade se relacionam uns com os outros e estabelecem relações baseadas na confiança, que lhes permite trabalhar em conjunto, de forma a prevenir conflitos ou uma escalada de conflito antes que esta ocorra.

Uma escola que é aberta às famílias encoraja as relações baseadas na abertura, para que a comunicação não seja apenas necessária quando um problema acontece. Além disso, quando realmente surgem sinais de conflito, a situação pode ser resolvida mais rapidamente. A presença de famílias e outros agentes educativos na sala de aula reduz os conflitos e atinge resultados que os docentes sozinhos não conseguem alcançar.

Algumas Comunidades de Aprendizagem têm comissões mistas, cujo papel tem enfoque na convivência. Nesta comissão, os alunos e alunas, seus familiares, professorado e outros funcionários da escola supervisionam potenciais situações de conflito. Por exemplo, numa determinada Comunidade de Aprendizagem, uma comissão mista mencionou que no 3.º ano do 1.º ciclo, uma criança específica estava a dominar alguns dos seus colegas os colocando de lado e os depreciando. Alguns dos estudantes apoiavam os seus atos, em parte para evitar tornarem-se eles próprios, vítimas, enquanto outros alunos e alunas estavam muito aborrecidos com este problema. A comissão mista decidiu falar com as famílias destes alunos do 3.º ano, em particular, com a mãe da “criança líder”. Esta estava habituada à abordagem através do diálogo das Comunidades de Aprendizagem, e admitiu que o seu filho revelava este tipo de comportamento. As famílias dos alunos daquele ano decidiram, conjuntamente, que

em vez de punir a criança dominadora, ou mesmo implementar mediação, deveriam ir à sala de aula e falar com a turma e participar em várias sessões em Grupos Interativos, as quais promoveram mudanças nas várias relações do grupo.

No modelo dialógico, um procedimento específico pode ser usado para alcançar o consenso sobre regras dentro da comunidade, tal como especificamos de seguida:

O procedimento de consenso para estabelecer as regras

O procedimento de consenso para estabelecer regras consiste numa deliberação, por parte de toda a comunidade educativa e tem início com apenas uma regra, com a qual todos se podem comprometer.



Fonte: Escuela La Paz, Albacete.

Características da regra a ser acordada

Há vários exemplos de implementação de regras, sobre os quais as Comunidades de Aprendizagem têm chegado a acordo. A escolha de uma regra adequada, que esteja de acordo com a inclusão de todos os pontos de vista, é conseguida através do cumprimento de certas condições. Estas condições são ilustradas pelo exemplo seguinte, de uma regra adotada por uma Comunidade de Aprendizagem em particular: *Nenhuma criança pode ser insultada ou atacada pela forma como ele/ela se veste.*

1. *Que a norma possa ser claramente acordada por todas as pessoas, de todas as mentalidades e idades.* Mesmo que alguém não concorde com o uso de determinada peça de vestuário, por exemplo, uma minissaia, um véu, ou um chapéu, todos concordam que isto não constitui um motivo para insultar ou atacar alguém.
2. *Que a regra esteja diretamente relacionada com uma área importante para a vida das crianças.* Uma regra deve estar diretamente relacionada com a vida das crianças e fazer parte da resolução de problemas reais de convivência. A maioria das regras propostas tem enfoque nas necessidades que são percebidas como importantes pelos docentes e outros adultos, por exemplo a pontualidade e o respeito pelos materiais escolares. Embora isto seja importante, para a escolha de uma norma a acordar, esta deve ser relevante, antes de mais nada, para as crianças. Ser insultado ou atacado devido à indumentária, ou até mesmo testemunhar como outros alunos são atacados, causa uma angústia emocional óbvia e tem consequências no comportamento, segurança e inibição em vários contextos, da escola e para além da escola.
3. *A regra deve ter um apoio verbal claro de toda a comunidade e não apenas na sala de aula e na escola.* Que, pelo menos ao nível do discurso, em toda a sociedade (para além do centro ou da classe), se manifeste o apoio a esta norma. No caso do vestuário, a sociedade como um todo é contra a agressão (mesmo que haja disputas sobre o vestuário).
4. *Que seja violada reiteradamente.* Apesar do apoio verbal, há regras que são repetidamente violadas. Infelizmente existem muitos casos, nas escolas, de rapazes que levantam as saias às raparigas. Além disso, algumas são insultadas por usarem véu ou devido à qualidade das suas roupas.
5. *A regra deve ser direcionada a um comportamento a eliminar:* A regra deve ser suficientemente limitada de forma a propiciar claramente a sua adesão. Consequentemente, esta deve especificar um comportamento determinado, claramente reconhecido, que possa ser modificado. É mais difícil eliminar sentimentos, atitudes ou comportamentos muito genéricos, como no caso “qualquer forma de abuso verbal”, por exemplo.

6. Que com a eliminação do comportamento, a comunidade de exemplo a sociedade, docentes, estudantes. Ao concordar sobre uma regra, não só se resolve um problema específico, mas a comunidade também aprende que tem capacidade para resolver futuras situações conflituosas. Este facto torna-se numa base excelente de motivação para criação de regras ulteriores e, para a tomada de consciência que o entendimento mútuo é possível.

Passos que asseguram a participação e o diálogo entre toda a comunidade

Para decidir sobre uma regra e respeitá-la, propõe-se o processo dialógico, o qual pode ocorrer durante algumas semanas. Este processo baseia-se em sete etapas e inclui a participação de toda a comunidade, como se relata de seguida:

1. A comissão mista de professorado, famílias e estudantes coloca uma regra à consideração de toda a comunidade.
2. A proposta da norma é apresentada no claustro e numa assembleia da comunidade. É discutida entre o professorado e na assembleia comunitária com a máxima participação possível.
3. Os membros da comissão mista disseminam a regra proposta por todas as salas de aula, e os representantes das mesmas recolhem reflexões, comentários e sugestões de mudança ou ideias para o cumprimento da regra.
4. Os representantes dos estudantes debatem a concretização da norma e a sua aplicação, com o apoio dos membros da comissão mista.
5. É convocada uma assembleia na qual os representantes explicam os resultados das suas deliberações ao corpo docente, seus familiares e comunidade. Também reúnem as contribuições desses agentes educativos e devolvem-nas às respetivas turmas, acompanhadas do tutor ou tutora ou outro docente, além de um representante da comissão mista.
6. Toda a comunidade observa a implementação da regra e assegura a sua revisão contínua, acompanhamento que é posto em comum, sem delegar. Todo o processo é realizado através dos representantes das salas de aula e da comissão mista.
7. O processo é acompanhado de formação através de Tertúlias Dialógicas, com debate de textos, vídeo-fórums e outras atividades, consideradas necessárias.

Para saber mais: exemplos de prevenção e resolução de conflitos

Suplemento 'Periódico Escuela'. Convivência <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/253/8ff2139054942c61903241bd9411dd9a.pdf>.
[Recuperado 26-07-2020]

Melgar, P., Pulido, M.A. & Valverde, B. (2016). Modelo dialógico de resolución de conflictos. *Revista Padres y Maestros*, 367. <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/7120/6953>.
[Recuperado 26-07-2020]

Villarejo-Carballido, B., Pulido, C.M., de Botton, L., Serradell, O. (2019). Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts: Evidence of the Success of Cyberbullying Prevention in a Primary School in Catalonia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(6), 918. <https://doi.org/10.3390/ijerph16060918>

10.2 A socialização preventiva da violência de gênero

A violência é uma realidade devastadora que afecta as escolas em todo o mundo. Por exemplo, a UNICEF (2017) indica que 130 milhões de estudantes entre os 13 e os 15 anos de idade em todo o mundo sofrem violência no ambiente escolar; que um em cada três estudantes europeus deste grupo etário sofre regularmente de *bullying* e que aproximadamente um em cada 10 admite ter intimidado outros colegas de turma. Além disso, novas formas de assédio, como o *cyberbullying*, estão a alargar o âmbito e a intensidade do problema.

As consequências da violência e do *bullying* escolar foram estudadas em profundidade (Farrington, Loeber, Stallings & Ttofi, 2011). Sabemos agora que os alunos e alunas que são vítimas de violência no meio escolar têm mais probabilidades de desistência e insucesso escolar. Além disso, foram salientadas as graves repercussões que isso tem no desenvolvimento físico e psicológico dos estudantes, incluindo perturbações como a depressão, a ansiedade e os pensamentos suicidas. Infelizmente, nos últimos anos, foram identificados internacionalmente numerosos casos de jovens que terminaram a sua vida em consequência de *bullying* prolongado e *cyberbullying* (Smith *et al.* 2008; Whittaker & Kowalski, 2015).

Esta situação contrasta com a realidade percebida por muitos professores, professoras e membros da comunidade educativa, uma vez que os estudos sugerem que a existência e as consequências da violência escolar são frequentemente banalizadas.

Por exemplo, Goldman (2007) afirma que o professorado passa mais tempo com os estudantes, mas identificam e denunciam menos situações de violência. Além disso, em muitos casos, os docentes improvisam para responder a situações de violência escolar e, em muitas ocasiões, quando estão em dúvida sobre o que fazer, abstêm-se de intervir. Outras vezes, a agressão é justificada por minimizar ou por naturalizar, dizendo que “é coisa de criança” ou “faz parte da aprendizagem”. Muitas vezes, os professores “acabam com a situação de conflito”, convidando o agressor e a vítima a darem um abraço, um beijo ou recordando-lhes a importância de serem amigos. Que mensagem estamos a oferecer às crianças quando as encorajamos a mostrar afecto a alguém que as atacou ou desprezou, devemos ser amigos daqueles que nos tratam mal, ou devemos aprender a rejeitá-las e a escolher aqueles que nos tratam bem?

O posicionamento contra a violência e a capacidade de escolher pessoas não violentas com as quais estabelecemos relações implica o envolvimento de toda a comunidade educativa. Além disso, se a socialização começa no nascimento, as intervenções preventivas contra a violência devem ser iniciadas numa idade precoce. Como afirma Oliver (2014), devemos mostrar tolerância zero à violência a partir da idade de 0 anos. Para compreender como podemos oferecer este tipo de socialização é necessário identificar a existência de uma socialização tradicional (embora não única ou exclusiva) que promova uma ligação entre a atração e a violência. Além disso, serão necessárias abordagens preventivas. Estes elementos são desenvolvidos na secção seguinte.

Para saber mais:

Guia para a Comunidade Educativa para a prevenção e apoio às vítimas de *ciberbullying* no ambiente escolar:

<https://sede.educacion.gob.es/publivena/guia-para-la-comunidad-educativa-de-prevencion-y-apoyo-a-las-victimas-de-ciberacoso-en-el-contexto-escolar/acoso-escolar-ciberacoso/21888>. [Recuperado 26-07-2020]

Duque, E., & Teixido, J. (2016). Bullying y Género. Prevención desde la Organización Escolar. *REMIE-Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176-204. <https://doi.org/10.17583/remie.2016.2108>

Martín, N., & Tellado, I. (2012). Violencia de género y resolución comunitaria de conflictos en los centros educativos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(3), 300-319. doi: 10.4471/generos.2012.14.

Oliver, E. (2014) Zero Violence since Early Childhood. The Dialogic Recreation of Knowledge, *Qualitative Inquiry*, 20(7), p. 902-908. <https://doi.org/10.1177%2F1077800414537215>

Rios-Gonzalez, O., Puigvert, L., Sanvicen, P., Aubert, A. (2019). Promoting zero violence from early childhood: a case study on the prevention of aggressive behavior in Cappont Nursery, *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 157-169. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579544>

O que é a socialização preventiva da violência de gênero?

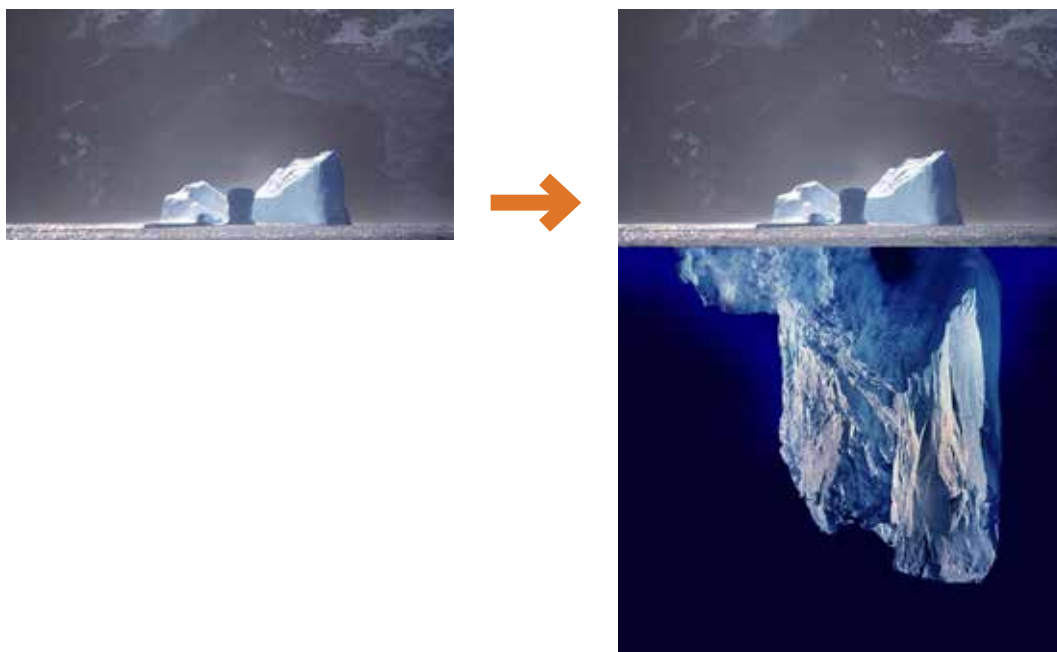
Vários estudos indicam que a grande maioria dos problemas de convivência que ocorrem nos centros educativos tem origem nas relações afetivas e/ou sexuais entre rapazes e raparigas, embora em muitos casos os docentes e a sociedade em geral (educadores, famílias, etc.) os vejam como outro tipo de problemas (Puigvert, 2014).

Vejamos um exemplo frequente. Marta, uma aluna de 13 anos, que teve um relacionamento breve com Toni, um dos rapazes mais populares da sua turma, que no passado costumava sair com outra aluna dessa turma. Inicialmente, ela sentiu-se orgulhosa da sua conquista, ou seja, a de sair com o rapaz mais popular da turma.

Mesmo quando Toni se desinteressa, logo no começo, por Marta, esta sente que entrou no reino das raparigas de sucesso, porque de repente, também existem outros rapazes, que se interessaram por ela. Marta agora escuta o que algumas das amigas lhe dizem e decide fazer coisas que inicialmente não teria feito. Sai com vários rapazes da sua idade ou até mais velhos e concorda em tirar fotos ousadas com eles.

Porém, algum tempo depois, os sentimentos de sucesso de Marta transformam-se em amargura e angústia, quando outros rapazes e raparigas começam a dizer coisas desagradáveis sobre ela. Escrevem mensagens insultuosas nas paredes e enviam-lhe mensagens obscenas. Partilham as fotos que ela tirou e contam piadas grosseiras sobre ela no Facebook e em aplicações, como Gossip. Quando Toni começa a sair com outra aluna, a situação piora ainda mais para Marta, que agora sente que frequentar a escola se transformou num pesadelo. Um dia, no intervalo, Marta é insultada em público e tenta defender-se gritando com as colegas que, no passado, eram suas amigas.

O pessoal da escola acredita que esta disputa é simplesmente um conflito entre um grupo de alunas, que piorou com o escasso interesse de Marta pela escola. Na realidade, eles não sabem que a briga é apenas a ponta do iceberg de outros problemas; a equipa pode decidir punir todas as alunas ou apenas deixá-las fazer as pazes entre si. Como não tem conhecimento dos problemas subjacentes, a equipa pouco pode fazer para resolver os sentimentos reais envolvidos, ou ajudar a ultrapassar o conflito.



A frequente falta de consciencialização da equipa docente, relativamente a processos de socialização ligados a relações afetivo-sexuais, entre os discentes, impede a deteção e identificação dos problemas diários nas salas de aula. Por sua vez, dificulta às crianças e jovens a oportunidade de viverem relações livres de violência, com a relevância que isso tem para a sua aprendizagem e para o resto das suas vidas. Como disse Jesús Gómez:

Todas as crianças têm direito a uma educação que lhes permita desenvolver relações afetivo-sexuais satisfatórias, que não as condenem a relações problemáticas, que podem funcionar como precursoras de uma vida insatisfatória. (2015:114)

Para conseguir que os jovens recebam uma tal educação, é necessário considerar os contributos da pesquisa atual e do feminismo internacional, no que concerne às relações afetivo-sexuais entre jovens, para prevenir os erros e incidentes frequentes e terríveis que, de outra forma ocorrem.

Existe uma confusão generalizada séria nas escolas, quando promovem programas de convivência e programas de prevenção de violência de género para adolescentes e jovens, porque as relações afetivo-sexuais subjacentes à maioria dos conflitos não são reconhecidas e o seu impacto nas vidas dos jovens não é tido em conta. Estes erros começam ao nível da definição administrativa oficial do conceito. Apesar de ser um exemplo de grande progresso, até mesmo a Lei contra a Violência de Género de 2004, em Espanha, considera a violência de género apenas em relações passadas ou atuais de longo prazo, tal como se pode ler:

- **Artigo 1.º: Objetivo da Lei**

Esta Lei tem como objetivo atuar contra a violência, quando a desigualdade entre homens e mulheres nos relacionamentos ocorre, como sinal de discriminação, quando há violência contra as mulheres por aqueles que sejam ou tenham sido seus cônjuges ou que estejam ou tenham estado ligados a elas por relações similares de afetividade, mesmo que sem convivência.

Fonte: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2004/BOE-A-2004-21760-consolidado.pdf> [Recuperado 26-07-2020]

A comunidade científica internacional não considera a violência de género, como sendo necessariamente resultado de relacionamentos emocionais (amorosos) estáveis, mas como consequência de qualquer tipo de relacionamento, seja este estável ou casual. Além disso, a violência de género é, muitas vezes, aprendida e desenvolvida durante os relacionamentos casuais ou breves (os chamados “dates” no termo inglês).

Se as evidências científicas disponíveis tivessem sido consultadas quando a lei foi elaborada (por vários partidos políticos), teriam incluído, sem dúvida, relacionamentos breves ou “dates” na sua definição de violência de gênero. Na realidade, as leis autonómicas subsequentes incluíram essa forma de violência de gênero (Valls, Puigvert, Melgar, García-Yeste, 2017).

A equipa da escola deve estar ciente de que a evidência científica mostra que a violência de gênero é frequentemente comum entre pré-adolescentes e adolescentes, em relacionamentos breves e casuais (Oliver & Valls, 2004). Para além da gravidade das agressões, abusos e desconforto que causam, esta violência de gênero tem uma enorme influência nas relações subsequentes. Assim, vários estudos concluíram que aqueles que sofreram violência de gênero na sua adolescência estão mais em risco de a sofrer na sua juventude e idade adulta; e que a possibilidade de serem vítimas de violência de gênero na juventude tem mais a ver com as primeiras experiências afetivo-sexuais do que com possíveis abusos de crianças (Oliver & Valls, 2004; Smith, White, & Holland, 2003).

Socialização afetivo-sexual

Como podemos evitar que outras Martas se “prendam” de àqueles que mais tarde as insultam, que outras tenham as suas primeiras experiências frustrantes e humilhantes, que nos nossos centros educativos ocorram comportamentos sexistas e agressões contra a liberdade das raparigas e adolescentes, que situações como estas possam acabar tragicamente ou impedir a felicidade dos nossos jovens?

Uma discussão durante o intervalo das aulas constitui apenas a ponta do iceberg, de algo não percecionado pelos adultos, até que surge uma exibição de sofrimento em público. Subjazem a casos bem conhecidos e terrivelmente tristes, como o assassinato de uma aluna de 17 anos (Marta del Castillo) pelo seu ex-namorado em 2009 ou, outro caso de uma jovem morta num encontro esporádico, numa noite de Verão, situações frequentemente invisíveis. Além disso, por vezes, estes assassinos de jovens mulheres, tal como o homem que matou Marta del Castillo, até têm clubes de fãs, e esse facto mostra que há uma enorme quantidade de trabalho ainda por fazer.

Felizmente, as ciências sociais e o feminismo fornecem opções de intervenção. Durante muitas décadas, as ciências sociais produziram estudos sobre os aspetos sociais da emoção, designada “amor”. Isto é, apaixonamo-nos por algumas pessoas e não por outras, não por determinismo biológico, mas com base em interações culturais e sociais, com as quais construímos a nossa socialização.

A investigação pioneira de Jesús Gómez (2004), sobre socialização no amor e na atração, especialmente entre os adolescentes, apresenta pela primeira vez o conceito de atração, como sendo um resultado de interações sociais. Demonstra a existência de um processo de socialização primária (embora não único ou exclusivo), que promove

uma conexão entre a atração e a violência. Muitos agentes de socialização, incluindo filmes, música e publicidade nos meios de comunicação, produzem modelos de relacionamento, nos quais se transmite a ideia que as relações violentas ou potencialmente violentas são prejudiciais, mas emocionantes, enquanto os modelos de relacionamento igualitário são convenientes e seguros, mas aborrecidos. Como ponto de referência, muitas séries de televisão tentam efetivamente vender aos espectadores um modelo de masculinidade como personagem principal. No entanto, com que frequência é ele a personagem mais atenciosa, aberta ao diálogo ou quão frequentemente é ele fechado e conflituoso ou agressivo? Os filmes e novelas que apresentam relacionamentos intensos ou apaixonados geralmente mostram conflitos e até violência como parte das suas interações. É menos comum ver diálogo e relações baseadas no respeito. Os meios de comunicação são um exemplo claro, mas acima de tudo refletem essa socialização maioritária, na qual todas as interações têm a sua influência: a família, a escola e principalmente o grupo de pares e as relações emotivo-sexuais, que são estabelecidas pelas pessoas (Flecha, Pulido, Christou, 2011).

Todavia, como o amor e a atração são resultado de interações sociais, isto significa que os processos normais de socialização, que ligam atração e violência podem ser alterados. Como alternativa à socialização baseada na violência de género, Gómez (2004) propôs a união de ternura e amizade com excitação e desejo nos relacionamentos, independentemente da sua duração. Gómez esclarece o seguinte: *A insatisfação das relações baseadas quer no flerte (paixão sem amor) quer na estabilidade (amor sem paixão) só pode ser superada unindo na mesma pessoa ternura e excitação, amizade e paixão, estabilidade e loucura.* (Gómez, 2004:99).

A socialização preventiva da violência de género consiste em criar interações sociais, que promovam a atração por modelos igualitários e a rejeição de modelos agressivos (Gómez, 2004; Puigvert, 2014). É claro que devemos sublinhar, que nem todas as pessoas são socializadas através da atração pela violência, embora haja uma tendência generalizada para que isto suceda. Assim, trata-se de promover a referida socialização, que transmite a igualdade como emocionante e excitante. A socialização preventiva da violência de género também pode influenciar e modificar as preferências das pessoas, que já foram socializadas no sentido de considerar a violência atraente. Se o amor e a atração são, de facto, sociais, os diálogos permitirão a transformação de uma atração pela violência numa preferência por modelos mais igualitários.

Linguagem da ética e do desejo

Contudo, a socialização preventiva da violência de género não pode ser alcançada, utilizando apenas a linguagem da ética. Outro erro dos programas educativos de prevenção da violência é o de tentarem promover relacionamentos igualitários, usando apenas a linguagem de ética, que é a linguagem relativa aos valores e conceitos do “bem” e do “mal”. Enquanto na linguagem da ética, a ênfase reside em, por exemplo,

não ser sexista, mostrar respeito ou eventualmente distribuir tarefas domésticas equitativamente entre rapazes e raparigas, esta não se constitui como uma linguagem atraente e não é a linguagem do desejo que os adolescentes utilizam.

Além disso, ao mesmo tempo que estes programas estão a ser desenvolvidos, a maioria da socialização (meios de comunicação, filmes, redes sociais, conversas amigáveis) reforça a atração pela violência e pelos homens agressivos. A conexão entre atração e violência é fomentada, em parte, como foi previamente afirmado, pela separação distinta entre o que é seguro e aborrecido e o que é inseguro, mas excitante. Se usarmos apenas a linguagem da ética, ou seja, “o conveniente” e “não conveniente”, não atacamos a raiz do problema que é o que se torna excitante e atraente para nós (Castro & Mara, 2014; Duque, 2015).

A seguinte afirmação, constante da pesquisa anteriormente mencionada de Gómez (2004) reflete a dicotomia linguagem da ética/linguagem do desejo e é dada por uma adolescente, numa revista feminina, *Ragazza: Os meus pais dizem-me para me casar com um bom homem e eu escuto-os; até ter que me casar, vou-me divertindo com maus rapazes.*

Este exemplo mostra claramente um padrão duplo que é repetidamente presente: Por um lado, há a linguagem da ética daquilo que representa o que o pai e a mãe dizem que está “bem” e, por outro lado, o que neste caso esta rapariga quer e como se age em conformidade. A linguagem do desejo refere-se ao que ela “gosta”, ao desejável, atraente. Isto é transmitido nos filmes, publicidade, músicas e também, através de muitas interações pessoais. Por isso, é necessário funcionar com a linguagem do desejo, a fim de tornar a violência menos atraente, por um lado e, os modelos igualitários alternativos mais atraentes, por outro lado. O objetivo não é que as pessoas “reprimam” os seus desejos aceitando o que “lhes convém” mesmo que isso não as atraia por ser “o bom”, mas que a socialização preventiva da violência gere um desejo e uma atração por estes modelos “convenientes”, que “o bom” seja a coisa excitante. Os docentes e profissionais que contribuem para os programas de formação não são apenas aqueles que modificam a linguagem do desejo. Normalmente são as interações dos jovens com o grupo de pares, tais como amigos e amigas, irmãos e irmãs, jovens voluntários, etc., que têm mais influência nestas mudanças.

Por esta razão, para o desenvolvimento de uma socialização preventiva da violência de gênero nas relações afetivo-sexuais, destaca-se a importância do modelo dialógico, no qual através da participação de todos os agentes educativos (colegas, familiares, voluntários, irmãos e irmãs), são criados espaços de diálogo sobre temas que têm uma relação direta com a vida das crianças e dos jovens. Os diálogos transformadores ocorrem também quando, mulheres diversas participam (Aubert, Melgar, Valls, 2011; Oliver, Soler & Flecha, 2009; Padrós, 2010), de modo a que não seja apenas introduzida a linguagem dos valores, mas também a linguagem do desejo. Este diálogo com participantes múltiplos é a opção mais eficaz para aprender sobre o desenvolvimento de emoções e sentimentos, embora entre em contradição com outras abordagens atualmente utilizadas em educação emocional.

Modelos de masculinidade e sua relação com a prevenção da violência de gênero

A prevenção da violência do gênero também deve considerar percepções de masculinidade, relativamente à rejeição de modelos masculinos violentos e encorajamento de modelos sem violência. Mais uma vez, este tópico tem sido desenvolvido frequentemente com utilização da linguagem da ética, que é menos atraente para muitos jovens e ineficaz para ultrapassar a violência de gênero.

Com base na noção da existência de uma forma de socialização (não única nem exclusiva), que promove o apelo a modelos masculinos violentos, se forem implementados programas que promovam masculinidades igualitárias, mas ignorando a existência desta atração à violência, previamente referida, o resultado é desastroso. Muitos programas coeducativos promovem masculinidades com comportamentos igualitários (partilha de tarefas, não-violência, etc.) que, em muitos casos, são considerados eticamente necessários pelas mulheres jovens, mas não são atraentes ou excitantes. Desta forma, voltamos a transmitir, a partir da linguagem da ética, que o rapaz “conveniente” que é obviamente o igualitário, é “bom”, mas não é excitante.

Como consequência, muitos jovens do sexo masculino não desejam tornar-se igualitários, por serem ignorados pelo sexo oposto, ao invés, preferem ser “não-igualitários”, sendo socialmente considerados mais atraentes. Um adolescente afirmou o seguinte depois de uma formação sobre masculinidade, na qual foi educado para ser não-violento, para realizar tarefas domésticas e tratar bem as mulheres: *Eu gosto muito de tudo, na verdade faço tudo isso, mas a minha pergunta é, por que é que eu não atraio ninguém?*

Para considerar a masculinidade a partir da socialização preventiva da violência de gênero, primeiro é necessário iniciar com alguns princípios básicos. Nas relações afetivo-sexuais existem três modelos claros: a masculinidade tradicional dominante, a masculinidade tradicional oprimida e as novas masculinidades alternativas (Castro Sandúa & Mara, 2014; Duque, 2015; Flecha, Puigvert, & Ríos, 2013).

A **masculinidade tradicional dominante** baseia-se na dominação e no desprezo pelas mulheres. É a forma de masculinidade que cria violência de gênero e padrões duplos. A ligação entre este modelo e atração gera relações baseadas na violência de gênero. A **masculinidade tradicional oprimida** descreve homens submissos, cujas relações carecem de paixão. Ou seja, em muitos casos, estes homens são erradamente considerados “bons e igualitários”, mas não são atraentes para a maioria das raparigas. Teorias e ações que são apenas baseadas na linguagem da ética e ignoram a linguagem do desejo promovem esse tipo de masculinidade. Por vezes, a masculinidade oprimida não-violenta, foi erradamente identificada como uma nova masculinidade,

quando na verdade não é nova e sempre existiu. Nem sequer é uma masculinidade alternativa, porque é de facto o outro lado da mesma moeda, que representa a masculinidade tradicional dominante. A masculinidade oprimida não é a causa da violência de género e não pode ser culpada por isso, assim como as vítimas da violência de género não podem ser responsabilizadas. No entanto, a sua posição oprimida significa que não é útil para superar a violência de género, mas, de facto, apenas para alimentar a existência de uma masculinidade dominante. Em outras palavras, para que as masculinidades violentas sejam atrativas, tem de haver também masculinidades igualitárias que não sejam atrativas. Para que haja homens “inadequados” que sejam considerados excitantes, tem de haver homens “adequados” que tenham sido “esvaziados” da sua atratividade.

No entanto, **novas masculinidades alternativas** rompem com esta dicotomia opressor e oprimido para propor um modelo “adequado” e excitante, igualitário e atrativo. Estas masculinidades representam um modelo diverso de homens, que têm relações igualitárias baseadas no amor e no desejo. São homens atraentes, que não exercem domínio nem desprezo. São homens igualitários, que não aceitam ser oprimidos nem pela masculinidade dominante, nem por algumas mulheres. São homens que rejeitam qualquer forma de violência nas relações entre as pessoas. Ao mesmo tempo, são seguros e corajosos em situações de violência de género, pois defendem as vítimas e tomam posição contra os agressores. Além disso, quanto às relações afetivo-sexuais, estes não aceitam relacionamentos com mulheres, que os consideram como “bons homens” e os buscam para se acomodarem, depois de se terem “divertido com os homens maus”, como acontece no papel da masculinidade oprimida. É um modelo masculino, que só estabelece relacionamentos afetivo-sexuais com mulheres atraídas por eles e que se entusiasma com um tratamento igualitário. Este modelo alternativo de masculinidade é aquele que de facto supera a violência de género, à medida que rompe a ligação entre atração e violência.

Em suma, a promoção de masculinidades alternativas desde apenas “o bom” e “o mau”, o homem que “lhe convém” e que “não lhe convém”, na sua maioria não gera nas raparigas desejo por a masculinidade não violenta, nem gera nos rapazes desejo de ser este tipo de masculinidade. De novo, se sublinha a necessidade de trabalhar a linguagem do desejo com os jovens.

Para aprofundar

Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. El Roure.

Flecha, R., Puigvert, L., & Ríos, O. (2013). The New Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(1), 88-113. <http://dx.doi.org/10.4471/rimcis.2013.14>

Oliver, E. (2014) Zero Violence since Early Childhood. The Dialogic Recreation of Knowledge, *Qualitative Inquiry*, 20(7), 902-908 <https://doi.org/10.1177%2F1077800414537215>

Puigvert, L. (2014) Preventive Socialization of Gender Violence Moving Forward Using the Communicative Methodology of Research. *Qualitative Inquiry* 20(7), 839-843. <https://doi.org/10.1177%2F1077800414537221>

Puigvert, L., Gelsthorpe, L., Soler-Gallart, M. & Flecha, R. (2019). Girls' perceptions of boys with violent attitudes and behaviours, and of sexual attraction. *Palgrave Communications*, 5(56). <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0262-5>

Rios-Gonzalez, O., Peña Axt, J. C., Duque Sanchez, E., & De Botton Fernández, L. (2018). 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*, 19(3). <https://doi.org/10.3389/fsoc.2018.00019>

Alguns erros na educação emocional

Para alcançar as mudanças acima mencionadas, é necessário evitar alguns dos erros e confusões gerados por alguns programas de educação emocional que são ensinados sem se basearem em evidências científicas.

Não contemplar os sentimentos

Atualmente, há intervenções educativas na sala de aula que se centram na educação emocional, deixando de lado a importância dos sentimentos. Embora existam diferenças entre os conceitos nas várias línguas, é necessário distinguir entre sentimentos e emoções. Eric Kandel, Prémio Nobel da Medicina e autor contemporâneo líder em neurociência, faz uma distinção clara entre estes elementos. Além disso, descreve os diferentes circuitos e respostas do cérebro que entram em jogo, tanto no caso dos sentimentos como no das emoções:

Os estímulos nocivos e agradáveis têm um efeito duplo. Em primeiro lugar, desencadeiam respostas autónomas e endócrinas, integradas por estruturas subcorticais, que alteram imediatamente os estados internos, preparando assim o corpo para ataques, fuga, sexo ou outros comportamentos adaptativos. Estes comportamentos são relativamente simples de executar e não requerem um controlo consciente. Um segundo conjunto de mecanismos entra então

em jogo, afectando o córtex cerebral. O processamento cortical de estímulos emocionalmente importantes envolve uma experiência consciente da emoção (sentimento), bem como a produção de sinais para os centros inferiores que podem suprimir ou melhorar as manifestações somáticas das emoções. (Kandel, Schwartz & Jessell, 2001: 995).

De acordo com a análise de Kandel, vários autores afirmaram que o que diferencia os seres humanos dos outros seres vivos não é a capacidade de experimentar emoções (tanto os animais como os seres humanos têm emoções), mas sim sentimentos, uma vez que estes implicam uma experiência consciente da qual só os seres humanos são capazes. Por conseguinte, a partir da educação será essencial trabalhar na esfera dos sentimentos a fim de reforçar as emoções positivas e transformar as emoções negativas.

Por exemplo, sentimentos como a amizade e o amor têm uma enorme influência na posterior vida pessoal, académica ou profissional das crianças (Dunn, 2004). Emoções que se opõem ao amor e à amizade geram rapidamente emoções negativas (ciúmes, frustração, desconfiança) que deterioram as relações interpessoais e a vida daqueles que as experimentam. Por conseguinte, a educação emocional que contribui para aspectos fundamentais como a superação do sexismo e da violência de género é aquela que está intimamente ligada à educação em sentimentos como a amizade e o amor.

É importante mencionar que estes tipos de sentimentos não são aprendidos em sessões especiais, mas são gerados dia após dia através de atividades e atitudes normais no centro. Por exemplo, nas comunidades de aprendizagem, sentimentos como a amizade e a solidariedade são diariamente trabalhados através da implementação de ações educativas de sucesso, baseadas no diálogo igualitário e na igualdade de diferenças. Um dos exemplos que encontramos nas Comunidades de Aprendizagem são os Grupos Interativos, nos quais os estudantes se apoiam diariamente e agem de forma a que nenhum colega seja deixado para trás ou excluído. O impacto dos Grupos Interativos vai para além da sala de aula. Quando os estudantes estão fora da sala de aula, aquele que têm estado a ajudar ou de quem têm recebido ajuda já não é o “outro” ao que podem ignorar, mas um amigo ou amiga que podem proteger e acolher. Os próprios estudantes percebem esta aprendizagem em sentimentos e valores, pois muitos deles dizem que os Grupos Interativos os ajudam a ser mais amigos e amigas e a melhorar as relações em todos os espaços, dentro e fora da escola.

Finalmente, as comunidades de aprendizagem não implementam programas de educação emocional que não se baseiem em evidências científicas. Por exemplo, em nenhum momento as crianças são “obrigadas” a tocar e a massagear-se como forma de comunicação e expressão emocional. De facto, todas as diretrizes internacionais sobre a prevenção do abuso de menores implicam ensinar as crianças a que ninguém pode tocar em seu corpo sem consentimento. Estas atividades, que encorajam o contacto corporal mesmo quando as crianças não se sentem confortáveis com ele ou com quem lhes toca, são totalmente contra a liberdade das crianças e encorajam o assédio e a violência. Pelo contrário, as comunidades de aprendizagem seguem as recomendações da comunidade científica, que sublinham a importância de promover a liberdade de escolher quem, quando e como toca o corpo de cada criança (Oliver, 2014).

O ideal de amor romântico

Quanto ao sentimento de amor, descobrimos que em alguns programas de coexistência e, por vezes, até mesmo nos programas de prevenção de violência de género há uma confusão que não se baseia em evidências científicas. O erro em que caem consiste em tornar o amor romântico responsável pela violência de género nas relações de raparigas e rapazes. Não encontramos nenhuma evidência científica que afirme que a socialização no amor romântico gera violência de género (Duque, 2015; Yuste, Serrano, Girbés, Arandia, 2014). Se analisarmos as histórias de príncipes e princesas, podemos identificar que em muitos casos reproduzem papéis tradicionais de género e que se centram apenas em modelos de relações heterossexuais e monogâmicas. No entanto, da perspetiva da socialização na atração pela violência, identificamos que não há príncipe em nenhuma história que bata ou maltrata a rapariga por quem está apaixonado. Além disso, não há princesa em nenhum conto de fadas que se apaixone por alguém que a maltrata. Portanto, estas histórias podem conter elementos sexistas, mas não promovem o desejo em relação a um abusador.

As vítimas de violência de género são mulheres de todos os perfis e não exclusivamente mulheres que seguem um modelo tradicional de feminilidade. Muitas mulheres que viveram num modelo tradicional de família sofreram violência de género e muitas não a sofreram; muitas mulheres que romperam com estes modelos tradicionais sofreram violência de género e muitas não sofreram. De facto, os programas de prevenção da violência de género que se centram exclusivamente na superação dos estereótipos sexistas não conseguiram erradicar esta violência. A existência de violência de género entre as jovens e adolescentes educadas em escolas co-educacionais, educadas na superação dos papéis tradicionais das mulheres, é um facto evidente.

São as mesmas pessoas e programas que retratam o amor romântico de uma forma negativa, que frequentemente também defendem modelos agressivos do homem, que aparecem em muitos filmes, livros e músicas. Alguns exemplos incluem “The Perfume”, que exalta um assassino de mulheres ou “Three Meters Above the Sky”, entre outros. A princesa dos contos de fadas é considerada “submissa” quando se entrega a quem a ama e a trata bem, enquanto a protagonista de “50 tons de cinza” é considerada “libertada” quando assina um contrato de submissão.

Ao contrário desta conceção, Flecha e Puigvert (Duque, 2015) fornecem uma definição de amor ideal baseada na diversidade, na liberdade e na ausência de violência:

Propomos o “amor ideal” do século XXI como diverso e plural. O amor ideal não está associado a nenhuma opção sexual ou forma particular de relacionamento, nem tem uma duração específica e tem uma característica comum: a ausência de violência de género. A socialização no desejo de “amor ideal” contribui para prevenir a violência de género, uma vez que combina a ausência de violência com a liberdade sexual e a liberdade de escolha nas relações. (Duque 2015:15)

Raparigas adolescentes que procuram encontrar rapazes que se apaixonem por elas (independentemente da duração da relação) e que acreditam nesse ideal são mais suscetíveis de “se autoafirmarem” e de não se rebaixarem a relações humilhantes do que raparigas que, desiludidas, que acreditam que o amor não existe ou associam a paixão à violência.

Para aprofundar

Vídeo sobre socialização preventiva. Apresentação de Ramón Flecha e Lúdia Puigvert (2014). Ikas komunitateak Euskadi. <https://www.youtube.com/watch?v=7o3f8rhKO30>. [Recuperado 26-07-2020]

Vídeo sobre memória e socialização preventiva. Apresentação por Sandra Racionero. Universidade Loyola-Andalucía. https://www.youtube.com/watch?v=Z_xn0hd-kII&t=3916s (21') [Recuperado 26-07-2020]

Torras-Gómez, E.; Puigvert, L.; Aiello, E.; Khalfaoui, A. (2020). Our Right to the Pleasure of Falling in Love. *Frontiers in Psychology*, 10(3068). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03068>

Puigvert, L., Flecha Garcia, R., Racionero, S., & Sordé-Martí, T. (2019). Socioneruroscience and its contributions to conscious versus unconscious volition and control. The case of gender violence prevention. *AIMS Neuroscience*, 6(3). 204-218. <https://doi.org/10.3934/Neuroscience.2019.3.204>

Como implementar a socialização preventiva nas escolas?

Uma vez apresentadas as bases teóricas que apoiam a linha de socialização preventiva da violência de género, fornecemos algumas orientações que ajudam a esclarecer como as Comunidades de Aprendizagem implementam esta abordagem nos seus centros educativos. Especificamente, destacamos cinco linhas de ação:

1. Implementação de ações educativas de sucesso que garantam uma melhoria da aprendizagem e da convivência para todos, como os Grupos Interativos ou as Tertúlias Literárias Dialógicas.
2. Introdução de práticas e linguagens que garantam espaços escolares livres de violência a partir da idade de 0 anos.
3. Desenvolvimento de princípios normativos através de um processo de democracia deliberativa baseado no diálogo igualitário, com base em evidências científicas.

4. Abertura de espaços de diálogo nas escolas sobre modelos de socialização preventiva em que toda a comunidade participa.
5. Promover a amizade, a solidariedade e o apoio às pessoas que sofrem qualquer tipo de violência, e não àqueles que atacam. Promover a prevenção e a intervenção entre iguais (*bystander intervention*).

A seguir, fornecemos algumas orientações sobre o Clube dos Valentes, uma iniciativa que está a ser levada a cabo por algumas Comunidades de Aprendizagem para pôr em prática alguns dos elementos descritos.

10.2.1 *Solidariedade e apoio às vítimas: o Clube dos Valentes*

O Clube dos Valentes é uma das formas de pôr em prática os elementos que apresentámos anteriormente: a socialização da atração por modelos não violentos como chave para a prevenção da violência de género; tolerância zero à violência a partir da idade 0, e envolvimento de toda a comunidade educativa no posicionamento contra a violência. Além disso, esta ação centra-se na promoção do diálogo e da liderança de todos os estudantes na prevenção da violência e na criação de um ambiente seguro. Neste sentido, o Clube dos Valentes baseia-se num vasto leque de estudos científicos que salientam a importância das intervenções dos espectadores (*bystander interventions*) e o papel da amizade e da solidariedade como elementos de proteção contra a violência de género. Por um lado, vários autores identificaram o papel das verdadeiras amizades como um elemento preventivo do *bullying* e salientaram que as redes informais de amizade são, em muitos casos, os sistemas mais eficazes de apoio às vítimas (Dunn, 1986; Tofi & Farrington, 2012).

Por outro lado, numerosos estudos sublinham que, nos esforços de prevenção e intervenção contra a violência, é necessário que os companheiros deixem de ser espectadores passivos e cúmplices do agressor ou agressora para se tornarem agentes ativos que se posicionam e dão apoio, assistência e solidariedade à vítima (Morales et al. 2016). Além disso, as interações entre pares podem ser um fator-chave na identificação de situações de violência. De facto, na maioria dos casos os estudantes têm acesso a informação que o resto da comunidade educativa (docentes, familiares, etc.) não pode alcançar. Por conseguinte, ao envolver diretamente os estudantes na luta contra a violência de género, estamos também a alargar as possibilidades de prevenção e identificação da mesma.

O Clube dos Valentes consiste em criar um grupo de estudantes que tomam posição contra a violência, denunciam-na, sabem como tratar bem os outros e valorizam a amizade. Os principais objetivos desta ação são os seguintes:

- Proporcionar aos estudantes formas de se defenderem livres da violência.
- Promover entre os estudantes a liberdade de decidir e que as suas decisões sejam respeitadas. “Não é não”.
- Apoiar a vítima para que ela se sinta protegida e apoiada quando denunciar uma agressão.
- Quebrar a “lei do silêncio” e o estigma do “bufo”.

O Clube dos Valentes opõe-se à dinâmica presente na maioria dos centros educativos onde a pessoa que sofre de violência se encontra isolada. Do mesmo modo, às dinâmicas em que as pessoas que se atrevem a denunciar são assediadas. Muitas crianças não ousam denunciar porque temem a rejeição social, que serão chamadas de “bufos” e, em vez disso, aqueles que atacam recebem frequentemente o reconhecimento. A única forma de transformar esta situação é dar-lhe a volta, criando um ambiente seguro onde os que denunciam são considerados valentes. Este é um dos princípios do Clube dos Valentes. Ficou demonstrado que quando a comunidade educativa toma uma posição contra atitudes violentas, os estudantes aprendem rapidamente que a violência não tem êxito e, portanto, mudam o seu comportamento mais rapidamente do que em ambientes em que esta posição não existe.

Orientações para a implementação do Clube dos Valentes

Embora existam várias formas de levar a cabo esta ação, fornecemos orientações que podem ilustrar a forma como ela está a ser levada a cabo em vários centros. O Clube dos Valentes implica abrir espaços de diálogo nos quais os estudantes possam participar e assumir papéis de liderança na construção de consensos e linhas de ação que envolvam toda a comunidade educativa contra a violência.

1. O primeiro passo é criar o “clube” na sala de aula, onde todos os estudantes são considerados valentes desde o início, pois a ideia é que todos eles cumpram o tratamento respeitoso e não violento necessário para fazer parte do grupo. Como ponto de partida, é necessário fomentar relações entre os estudantes baseadas no bom trato e na amizade.

Clube dos Valentes no Agrupamento de Escolas de Pinheiro, Portugal



2. O segundo passo é gerar as suas linguagens e estratégias que permitam aos estudantes denunciar e agir de forma não violenta, tanto com as pessoas que sofrem uma agressão, como com as pessoas que a testemunham. Estes “códigos” podem ser tanto verbais como gestuais. Por exemplo, nas imagens seguintes os alunos do Clube dos Valentes concordam que quando alguém sofre uma agressão o resto fará um “escudo”, um “escudo” de amizade.



3. É necessário que o “clube” estabeleça orientações claras sobre o que fazer no caso de uma agressão. É importante esclarecer que a violência nunca se justifica e salientar a importância de tomar sempre uma posição a favor da pessoa que foi agredida e contra o agressor ou agressora. Por exemplo, alguns dos acordos estabelecidos pelos estudantes são que quando um estudante agride outro estudante, não é dada qualquer atenção á pessoa agressora, mas que a vítima é rapidamente atendida. É essencial explicar aos estudantes que é o comportamento violento que é condenado e não a pessoa. Em suma, o que queremos alcançar é que os estudantes tomem uma posição a favor da vítima e mostrem o seu apoio. Que a pessoa que foi atacada é visível, não o agressor ou agressora.





Materials do projeto “El Club de los Valientes” contra o *bullying* escolar em Escuela Mare de Déu de Montserrat (Terrassa - Barcelona).

4. Quando um estudante agride, “deixa” o Clube dos Valentes porque não preenche a única condição para ser membro: tratamento respeitoso e não violento. Isto pode ser exemplificado de várias formas, embora o que é relevante seja a atitude de rejeição de todos os estudantes em relação a este comportamento. No dia seguinte, todos e todas começam as aulas pertencentes ao clube. É importante lembrar que o que queremos alcançar é fazer com que o agressor ou agressora sinta que o seu comportamento foi isolado e rejeitado pelo grupo e modificar a sua atitude. Além disso, o objetivo é tornar o comportamento baseado num bom tratamento atrativo.
5. Deve-se notar que o Clube dos Valentes deve permear todos os espaços de interação na escola (a sala de aula, o pátio, o refeitório, etc.). Não se trata, portanto, de um procedimento burocrático que é tratado em momentos ou espaços específicos, mas sim de uma dinâmica muito importante na escola, algo que está vivo na escola. Isto significa que, quando ocorre um conflito, este pode ser gerido imediatamente. Desta forma, toda a comunidade escolar e fundamentalmente o grupo de iguais têm vindo a incorporar os princípios desta ação na sua forma de fazer e na sua relação com a escola.

Para finalizar, fornecemos uma declaração de uma professora que inclui as mudanças que ela identificou na sua escola a partir da aplicação do Clube dos Valentes:

Eles associam o ambiente de trabalho não violento a algo atraente. Os “bufos” não são mais “bufos” e as crianças que antes eram invisíveis são agora importantes e vêm aqui para dizer o que está acontecendo e ficam calmas, antes de virem com medo (...). A violência foi grandemente reduzida, por exemplo, no recreio, eles comportam-se agora melhor. A criança que agride aceita críticas e isolamento, e isso dói.

Experiências do Clube dos Valentes

El Club de los Valientes en el CPI Sansomendi IPI (Vitoria-Gasteiz). Sancho, E., & Pulido, C, (2016) *Padres y Maestros*, n.º 367 (38-41)
<https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/viewFile/7121/6954>. [Recuperado 26-07-2020]

El Club de los Valientes en la Escuela Mare de Déu de Montserrat (Terrassa)
http://www.eldiario.es/tribunaabierta/Club-Valientes-pies-acosadores-aulas-bullying-acoso-escolar_6_638046231.html. [Recuperado 26-07-2020]

Para saber mais:

Sordé, T. (Coord.). (2017). Guía para la Comunidad Educativa de prevención y apoyo a las víctimas de ciberacoso en el contexto escolar. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/guia-para-la-comunidad-educativa-de-prevencion-y-apoyo-a-las-victimas-de-ciberacoso-en-el-contexto-escolar/acoso-escolar-ciberacoso/21888>. [Recuperado 26-07-2020]

10.3 Bibliografía

- AUBERT, A., MELGAR, P., & VALLS, R. (2011). Communicative Daily Life Stories and Focus Groups: Proposals for Overcoming Gender Violence among Teenagers. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 295-303. <https://doi.org/10.1177%2F1077800410397808>
- CASTRO SANDÚA, M., & MARA, L. C. (2014). The Social Nature of Attractiveness: How to Shift Attraction from the Dominant Traditional to Alternative Masculinities. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 3(2), 182-206. <http://dx.doi.org/10.4471/rimcis.2014.36>
- DUNN, J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. Blackwell Publishing.
- DUQUE, E. (COORD.) (2015) IDEALOVE&NAM. Socialización preventiva de la violencia de género [IDEALOVE&NAM: Preventive socialization of gender]. CNIIE. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/idealovenam-socializacion-preventiva-de-la-violencia-de-genero/violencia-de-genero/20538>
- ELSTER, J. (1998). *Deliberative Democracy*. Cambridge University Press.
- FARRINGTON, D. P., LOEBER, R., STALLINGS, R., & TTOFI, M. M. (2011). Bullying perpetration and victimization as predictors of delinquency and depression in the Pittsburgh Youth Study. *Journal of Aggression, conflict and peace research*, 3(2), 74-81. <http://dx.doi.org/10.1108/17596591111132882>
- FLECHA A., PULIDO C., & CHRISTOU M. (2011). Transforming violent selves through reflection in critical communicative research. *Qualitative Inquiry*, 17 (3), 246-255. <https://doi.org/10.1177%2F1077800410397803>
- FLECHA, R., & GARCÍA, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 72-76.
- FLECHA, R., PUIGVERT, L., & RÍOS, O. (2013). The new alternative masculinities and the overcoming of gender violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(1), 88-113. <http://dx.doi.org/10.4471/rimcis.2013.14>
- GOLDMAN, J.D.G. (2007). Primary school students-Teacher's knowledge and understandings of child sexual abuse and its mandatory reporting. *International Journal of Educational Research*, 46(6), 534-540. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.09.002>
- GÓMEZ, J. (2015). *Radical love. A revolution for the 21st century*. Peter Lang Publishing.
- GÓMEZ, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona. El Roure.
- KANDEL, E., SCHWARTZ, J., & JESSELL, T. (2001). *Principios de la neurociencia*. McGraw-Hill.
- MORALES, M. T. V., LÓPEZ, A. M. M., & RODRÍGUEZ, M. I. R. (2016). ¿Como se resuelven los conflictos en tres comunidades de aprendizaje? *Revista de psicodidáctica*, 21(2), 281-301.
- OLIVER, E. (2014). Zero Violence since Early Childhood. The Dialogic Recreation of Knowledge. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 902-908. <https://doi.org/10.1177%2F1077800414537215>
- OLIVER, E., & VALLS, R. (2004). *Violencia de género. investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Hipatia.
- OLIVER, E., SOLER, M., & FLECHA, R. (2009). Opening schools to all (women): Efforts to overcome gender violence in Spain. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 207-218. <https://doi.org/10.1080/01425690802700313>
- PADRÓS CUIXART, M., AUBERT SIMON, A., & MELGAR ALCANTUD, P. (2010). Modelos de atracción de los y las adolescentes. Contribuciones desde la socialización preventiva de la violencia de género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (17).
- PADRÓS, M. (2014). A transformative approach to prevent peer violence in schools: contributions from communicative research methods. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 916-922. <https://doi.org/10.1177%2F1077800414537217>
- PUIGVERT, L. (2014). Preventive Socialization of Gender Violence Moving Forward Using the Communicative Methodology of Research. *Qualitative Inquiry* 20(7), 839-843. <https://doi.org/10.1177%2F1077800414537221>
- SMITH, P. H., WHITE, J. W., & HOLLAND, L. (2003). A longitudinal perspective on dating violence among adolescent and college-age women. *American Journal of Public Health*, 97(7), 104-110. <https://dx.doi.org/10.2105%2Fajph.93.7.1104>
- SMITH, P. K., MAHDAVI, J., CARVALHO, M., FISHER, S., RUSSELL, S., & TIPPETT, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>

SORDÉ, T. (COORD.). (2017). *Guía para la Comunidad Educativa de prevención y apoyo a las víctimas de ciberacoso en el contexto escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España.

TOFI, M.M A & FARRINGTON, D.P. (2012). Risk and protective factors, longitudinal research and bullying prevention. *New Directions for Student Leadership, Spring 2012*(133), 85-98.
<https://doi.org/10.1002/yl.20009>

UNICEF. (2017). *UNICEF Data: Monitoring the Situation of Children and Women. Peer Violence*. Extraído de <https://data.unicef.org/topic/child-protection/violence/peer-violence/> Recuperado 26-07-2020

VALLS, R., PUIGVERT, L. MELGAR, P., & GARCÍA-YESTE, C. (2016). Breaking the silence at the Spanish universities: the first research about violence against women. *Violence Against Women, 22*(13), 1519-1539.
<https://doi.org/10.1177/1077801215627511>

WHITTAKER, E., & KOWALSKI, R. M. (2015). Cyberbullying via social media. *Journal of School Violence, 14*(1), 11-29.
<https://doi.org/10.1080/15388220.2014.949377>

YUSTE, M., SERRANO, M.A., GIRBÉS, S., & ARANDIA, M. (2014). Romantic Love and Gender Violence Clarifying Misunderstandings through Communicative Organization of the Research. *Qualitative Inquiry 20*(7), 850-855.
<https://doi.org/10.1177%2F1077800414537206>