
MÓDULO 10

MODELO DIALÓGICO DE PREVENÇÃO E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Formação em Comunidades de Aprendizagem

ÍNDICE

MÓDULO 10 • MODELO DIALÓGICO DE PREVENÇÃO E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

10.1 Do modelo disciplinar ao modelo dialógico	2
10.2 A socialização preventiva da violência de gênero	8
10.3 Bibliografia	16

10. 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, em particular os alunos, 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, relativamente 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. Por esta razão, a segunda parte do módulo centra-se na prevenção de uma socialização baseada na violência de género, apontando determinados erros-chave, que podem ocorrer quando se lida com estes assuntos.

10.1 Do modelo disciplinar ao modelo dialógico

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

As regras e os papéis a desempenhar são definidos e estabelecidos no modelo baseado na disciplina, pelas figuras que detêm a autoridade. A escola impõe regras sem qualquer consulta aos alunos. 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 podia ser 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 podem analisar os seus planos e agendá-los. As famílias, em todos os seus formatos, não necessitam sentar-se 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 bastante usual as autoridades escolares solicitarem e ouvirem

sugestões, isto é claramente insuficiente 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 todos os que as violem ou que tenham comportamentos perturbadores. Os castigos podem incluir, entre muitos outros, a expulsão do transgressor da turma durante alguns dias, enviando-o para programas alternativos ou até a expulsão da escola.

Sanções e medidas penalizadoras conduzem à rotulação de alunos específicos, que já sofrem de estigmatização. Naqueles que sofrem frequentemente de estigmatização, estão incluídos alunos ciganos e outras minorias étnicas, assim como alunos oriundos de áreas economicamente desfavorecidas; podem ser rotulados como provocadores, agressivos e mal-educados. Alguns preconceitos são interiorizados pelos alunos e apenas servem para reforçar baixas expectativas escolares, que estes já têm dentro de si. Além disso, os castigos na escola, quer sejam temporários ou permanentes, aumentam o tempo que os alunos passam fora dos seus grupos de aprendizagem e, assim, gradualmente, alargam a distância de aprendizagem entre si próprios e os seus colegas. Retirar os alunos das salas de aula ou mesmo das escolas, não resolve os problemas, ao invés, aumenta-os e não proporciona espaço para oportunidades de reflexão colaborativa sobre as dificuldades, levando a que os alunos atuem da mesma forma no futuro.

O modelo baseado na mediação representa uma melhoria relativamente ao modelo baseado na disciplina, uma vez que inclui todas as partes envolvidas numa determinada situação problemática e no subsequente processo de resolução e, por consequência, coloca de novo a ênfase na convivência. Este modelo é caracterizado pelo envolvimento de um “perito”, 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 um referencial de regras seja geralmente definido por um “perito” (a autoridade), o seu cumprimento não é um processo vertical de cima para baixo, antes um diálogo entre iguais, que têm um objetivo comum. Em vez de o enfoque ser centrado na partilha de culpas e na resposta com a punição, dá-se a promoção do apoio entre os participantes.

As desvantagens do modelo baseado na mediação residem no facto de a responsabilidade pela convivência estar limitada a pessoas muito específicas. Também o “perito” deve ser imparcial 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. Por outro lado, 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 só foi incapaz de ver os seus pontos de vista, mas também que o progresso na resolução do problema foi escasso.

O modelo dialógico, contudo, envolve toda a comunidade através de um diálogo que permite a “*descoberta das causas e origens de situações conflituosas para as resolver... bem como antes que estas surjam*” (Flecha & García, 2007). 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 de todos os envolvidos.

Neste modelo, são estabelecidos o espaço e as condições, para que todos tenham oportunidades iguais para verbalizar os seus sentimentos e opiniões com vista à resolução. Para tornar este diálogo possível, considera-se que todos, independentemente da sua cultura ou nível de educação, entre outros aspetos, tenham a oportunidade de intervir, dar opiniões e participar na procura de uma solução harmonizada, que ajude a prevenir o conflito. A responsabilidade e a capacidade para gerir a convivência, não devem ser reservadas apenas para alguém com autoridade ou para um perito, ao invés, devem ser partilhadas por todos os estudantes, professores, funcionários e pessoas da comunidade. O objetivo consiste em ultrapassar pretensões de poder, que também estão presentes no modelo baseado na disciplina e que, permitam relações de equidade reais e válidas.

O diálogo está presente de forma transversal e ao longo do processo de prevenção e resolução do conflito, quer na compilação de regras e na subsequente implementação das mesmas, quer na resposta à ética processual e em abordagens de democracia deliberativa (Elster, 1998). A ética processual estabelece que o valor das decisões ou acordos não depende apenas dos conteúdos, mas dos procedimentos que foram seguidos, quando as regras, a decisão, o acordo foram estabelecidos. O maior número de pessoas e a crescente diversidade de pessoas mencionadas torna a regra mais valiosa, devido ao aumento de perspetivas e argumentos. A democracia deliberativa, por seu turno, baseia-se na perspetiva 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 alunos, os seus familiares e os professores 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. Para além disso, a participação da comunidade não entra em oposição com a aprendizagem dos alunos, mas complementa totalmente e reforça 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	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 em vez da partilha de culpas.	Ênfase na participação; ligação direta à aprendizagem.

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. Quando as famílias e outros agentes da comunidade estão presentes na sala de aula, ajudam a resolver os conflitos e conseguem resultados que os professores sozinhos não conseguem alcançar.

Algumas Comunidades de Aprendizagem têm comissões mistas, cujo papel tem enfoque na convivência. Nesta comissão, os alunos, seus familiares, professores e funcionários 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 e a revelar um comportamento, que evidenciava que estes eram postos de lado e não eram apreciados. Alguns dos outros alunos apoiavam os seus atos, em parte para evitar tornarem-se eles próprios, vítimas, enquanto outros alunos estavam muito aborrecidos com este problema. A comissão mista decidiu falar com os pais 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. Os pais 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 os alunos e, ainda, 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 uma regra, com a qual todos se podem comprometer.

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. *Todos concordam claramente com a regra, independentemente do ponto de vista ou da idade.* 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. *A regra está diretamente relacionada com uma área da 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 professores e outros adultos, por exemplo a pontualidade e o respeito pelos materiais escolares. Apesar da importância destes temas, estes podem não ter, inicialmente, um impacto claro nas crianças, enquanto 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 liberdade em vários contextos, da escola e para além da escola.
3. *A regra tem um apoio verbal claro de toda a comunidade e não apenas na sala de aula e na escola.* A comunidade educativa mais vasta está preparada para apoiar e defender a regra no exterior, uma vez que todos interagem e comunicam com outras pessoas, até mesmo quando as opiniões, sobre a forma como os alunos se vestem, variam.
4. *Transgressão repetida do acordo.* 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. *A comunidade deve ser um exemplo de melhoria para a sociedade nas suas abordagens para superar o conflito.* 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.

Etapas 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 professores, famílias e alunos coloca uma regra à consideração de toda a comunidade.
2. A regra é analisada e debatida pelos professores e por uma assembleia comunitária, com a maior participação possível.
3. Os membros da comissão mista disseminam a regra proposta por todas as salas de aula, e os representantes da mesma recolhem reflexões, comentários e sugestões de mudança ou ideias para o cumprimento da regra.
4. Os representantes dos estudantes debatem a forma como a regra proposta deve ser implementada, com o apoio dos membros da comissão mista.
5. Os representantes dos estudantes convocam uma assembleia para explicar os resultados das suas deliberações aos professores, seus familiares e comunidade. Também reúnem as contribuições desses agentes educativos e devolvem-nas às respetivas turmas, acompanhadas de um professor ou tutor, além de um representante da comissão mista.
6. A comunidade observa a implementação da regra e assegura a sua revisão contínua. Os acompanhamentos são realizados em grupos e, o processo geral é supervisionado pelos delegados de turma e pela comissão mista.
7. O processo funciona acompanhando a formação nas Tertúlias Dialógicas, com debate de textos, vídeo-fóruns e outras atividades, consideradas necessárias.

Um exemplo de prevenção e resolução de conflitos

Um exemplo de prevenção e resolução de conflitos em CEP San Antonio é aqui descrito pelos coordenadores do projeto na escola, M^a Carmen Vega Lorente and Marta Sánchez-Beaskoechea Gómez

http://utopiadream.info/ca/wp-content/uploads/2010/11/CEP_San_Antonio_prevenccion_de_conflictos.pdf

10.2 A socialização preventiva da violência de género

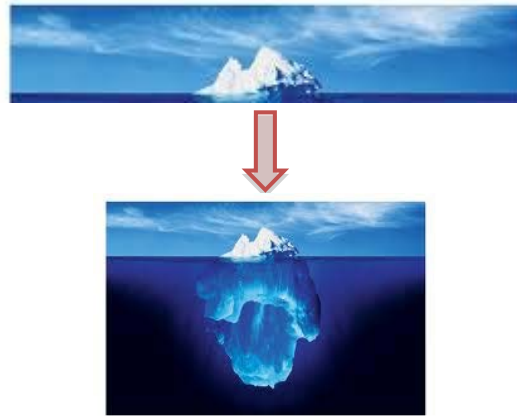
A maioria dos problemas de convivência que ocorre nas escolas tem a sua origem nas relações afetivo-sexuais entre os alunos, não obstante o pessoal da escola e o designado "pessoal efetivo" (funcionários, professores, assistentes operacionais e pais) terem geralmente a impressão de que estes problemas resultam de outras questões.

As situações que sucedem com mais frequência são similares aos acontecimentos que se desenrolaram com 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 deixa de se interessar por Marta, esta sente que entrou no reino das alunas 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 uma coisa, que nunca tinha sonhado. 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 luta 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. Também inviabiliza a descoberta de uma solução eficaz para os referidos problemas e para que os alunos estabeleçam relações não violentas. Solucionar os problemas subjacentes gera a capacidade de conseguir um impacto significativo na aprendizagem dos alunos e também no resto das suas vidas.

Jesús Gómez afirma que *“Todas as crianças têm direito a uma educação que lhes permita desenvolver relações afetivo-sexuais satisfatórias, que não as condenem a uma relação problemática, que pode funcionar como precursora 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.

Na generalidade, existe uma confusão 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 mal-entendidos 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-se 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, independentemente de quem são os seus maridos ou parceiros, ou com quem possam estar emocionalmente ligadas, quer vivam juntos ou não.

A comunidade científica internacional não considera a violência baseada no 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 baseada no género é, muitas vezes, aprendida e desenvolvida durante períodos, nos quais, os relacionamentos casuais ou breves se desenvolvem mais comumente.

Se as evidências científicas disponíveis tivessem sido consultadas quando a lei foi elaborada (por vários partidos políticos), teriam incluído, sem dúvida, relacionamentos breves na sua definição de violência de género. Na realidade, as leis autónomas subsequentes incluíram essa forma de violência baseada no género (Valls, Puigvert, Melgar, García-Yeste, 2016).

A equipa da escola deve estar ciente de que a evidência científica mostra que a violência de género é frequentemente comum entre pré-adolescentes e adolescentes, em relacionamentos breves e casuais (Aubert, Melgar, Valls, 2011; Oliver & Valls, 2004). Para além do grave impacto do abuso e dos próprios ataques, a violência baseada no género também tem uma influência enorme nos relacionamentos subsequentes dos jovens.

Consequentemente, vários investigadores concluíram que a violência gera mais violência e que, aqueles que sofreram de violência durante a adolescência são mais propensos a sofrer de violência novamente na juventude e enquanto adultos. Alguns investigadores também consideram a possibilidade de um(a) jovem se tornar vítima da violência de género quando está mais fortemente correlacionado(a) com experiências emocionais iniciais, do que com o eventual abuso infantil (Oliver & Valls, 2004; Smith, White, & Holland, 2003).

Socialização afetivo-sexual

Por consequência, é necessário ter em consideração, de que forma outras jovens como a Marta podem ser impedidas de se envolverem e, posteriormente serem insultadas, humilhadas e maltratadas por jovens do sexo masculino e, como o comportamento sexista, em geral, pode ser prevenido. Os ataques à liberdade das jovens podem terminar mal, ou até tragicamente, e no mínimo, impedir a felicidade das mesmas.

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, 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 (2015), 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 muitas vezes 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, transmitindo entusiasmo. 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 dão-nos exemplos claros de socialização baseada na violência de género. Os mesmos meios de comunicação são um exemplo claro disso, 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 (2015) propôs o modelo de fusão entre amizade e carinho com emoção e desejo nos relacionamentos, independentemente da sua duração. Gómez esclarece o seguinte: "*A insatisfação nos relacionamentos baseados em paixão sem amor, em 'paixonetas' ou em estabilidade (amor sem paixão) só pode ser superada ao unir carinho e entusiasmo, amizade e paixão, estabilidade e loucura na mesma pessoa.*" (Gómez, 2015, p. 77).

A socialização preventiva da violência baseada no género consiste em criar interações sociais, que promovam a atração por modelos igualitários e a rejeição de modelos agressivos (Gómez, 2015; 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 entusiasmante. Acresce ainda que, 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. Além disso, se o amor e a atração são, de facto, sociais, o diálogo permitirá 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 entusiasmante. Se a linguagem da ética é utilizada, tendendo a transmitir as ideias tradicionais já referidas, a causa do problema nunca é questionada, nomeadamente a de relacionamentos com base em agressões de género, como sendo entusiasmantes e, portanto, atraentes (Castro & Mara, 2014; Duque, 2015).

A seguinte afirmação, constante da pesquisa anteriormente mencionada por Gómez (2015) 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: aqui a linguagem da ética representa o que o pai e a mãe dizem ser "bom" e o que a jovem considera "mau". A linguagem do desejo refere-se ao que se gosta, o que é desejável e 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. A ideia não é suprimir os desejos das pessoas, aceitando o que é "seguro", mas fazer com que a socialização preventiva gere atração por modelos "mais seguros"; e ainda, para transmitir a ideia de que, o que é "bom" também é entusiasmante. É claro, porém que, essa linguagem do desejo não pode ser alterada pelos especialistas em programas de formação, mas a linguagem e os desejos podem ser alterados a partir dos próprios jovens, através das interações com colegas, amigos, irmãos e voluntários de idade semelhante.

Por esta razão, para o desenvolvimento de uma socialização preventiva da violência nos relacionamentos, destaca-se o modelo dialógico, no qual os espaços para assuntos relacionados com vida das crianças podem ser considerados em simultâneo, com a participação e o diálogo de todos os agentes educativos de uma idade semelhante, dentro da sua comunidade. O diálogo transformativo ocorre quando, várias pessoas participam (Aubert, Melgar, Valls, 2011; Oliver, Soler & Flecha, 2009; Padrós, 2014), de modo a que não seja apenas necessária 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.

Erros frequentes na educação emotivo-social

Com alguma surpresa, verifica-se que a literatura educativa atual, apesar das muitas referências à importância da educação emotivo-social, põe os sentimentos de lado. Embora não exista uma tradução exata da palavra “*sentimento*” em inglês, é claro que os sentimentos são diferentes das emoções. Ao estabelecer uma distinção entre sentimentos e emoções, os idiomas geralmente destacam uma diferença na duração. As emoções são

transitórias e podem mudar rapidamente, enquanto os sentimentos são, geralmente, mais estáveis e duradouros.

Por vezes, é reforçada a dicotomia intensidade (da emoção)/continuidade. Parece que, quando há sentimentos, por exemplo, na amizade ou em relações amorosas de longa duração, as emoções não contam tanto, é quase como se não existissem ou como se a intensidade da emoção fosse menor. Isto leva as pessoas a escolher, incorretamente, entre um ou outro, como se fossem faces opostas. Se as emoções são consideradas como se estivessem em oposição ao amor e à amizade, então geram rapidamente emoções negativas graduais, como o ciúme, a frustração e a desconfiança, que conduzem à deterioração dos relacionamentos, bem como da qualidade de vida da pessoa que as experiencia. Além disso, existe a esperança subsequente na possibilidade de um novo mundo, no qual o sexismo e a violência de género são reduzidos. As emoções positivas podem ser instantâneas e emocionantes, mas não necessitam contrastar com o amor e a amizade. Doravante, a educação emotivo-social, que contribui para superar a violência de género e o sexismo, torna-se inseparável da educação com ênfase nos sentimentos como a amizade e o amor.

Consequentemente, os sentimentos são considerados ainda mais importantes do que as emoções, porque podem incluir e reforçar emoções positivas. A amizade e o amor (sentimentos) sentidos pelos alunos terão uma forte influência nas suas vidas pessoais, académicas e profissionais. É por isso que, os sentimentos de amizade são os mais importantes a promover na escola. E a amizade não é "ensinada" em sessões específicas, é criada e alimentada nas atividades do dia-a-dia, tais como nos Grupos Interativos, nos quais os alunos se compreendem e se entreejam diariamente. Fora da sala de aula, os pares que os ajudaram ou a quem deram ajuda não são apenas outras pessoas que podem ignorar, mas verdadeiros amigos para aceitar e proteger. Todas as crianças que participaram em Grupos Interativos sublinham o quanto estas atividades os ajudaram a tornar-se melhores amigos do que nunca, melhorando assim os relacionamentos em todas as áreas das suas vidas, dentro e fora da escola.

As emoções e sentimentos gerados em Grupos Interativos e durante outras Ações de Educativas de Sucesso baseiam-se no diálogo igualitário e na equidade entre as diferenças. Isso não está de todo relacionado com as ações de alguns programas, que tentam "educar emocionalmente" os alunos, forçando-os a terem contato físico uns com os outros, como forma de comunicar uma expressão emocional, mesmo quando estes não desejam trabalhar com os parceiros que lhes são dados. Tais atividades são inteiramente contrárias à liberdade do aluno e, favorecem o assédio e a agressão. É essencial que nas escolas haja liberdade para escolher, se e como o contato deve ocorrer (Oliver, 2014).

O ideal do amor romântico

No que concerne aos sentimentos e ao amor, há também confusão significativa entre os pressupostos e as evidências científicas em muitos programas de coexistência e, por vezes, até mesmo nos programas de prevenção de violência de género. O erro mais comum é acreditar que o amor romântico, dos contos de fadas, promove a violência nos relacionamentos entre rapazes e raparigas. Não há evidências de tal. Na revisão da literatura científica sobre amor romântico, não se encontram evidências de que este

promova a violência de gênero (Duque, 2015; Yuste, Serrano, Girbés, Arandia, 2014). Ao rever os contos de fadas, da perspectiva da socialização de atração pela violência, pode verificar-se que nunca há um príncipe que atinja ou abuse da mulher por quem está apaixonado. De igual forma, nunca há uma princesa de contos de fadas, que se apaixone por alguém que dela abuse.

Uma questão diferente é a de saber se os contos de fadas promovem papéis estereotipados de homens e mulheres e promovem relacionamentos de cariz tradicional. No entanto, os papéis tradicionais de gênero constituem uma questão aparte, que não está diretamente ligada à violência de gênero, nem relacionada com o apelo à violência (Yuste, Serrano, Girbés, Arandia, 2014). As vítimas de violência de gênero são mulheres com todos os tipos de antecedentes. Estes nem sempre combinam um modelo tradicional de feminilidade. Muitas mulheres, que viveram de acordo com um modelo de família tradicional sofreram violência de gênero, enquanto outras não. Igualmente, muitas mulheres que quebraram com o modelo tradicional sofreram violência de gênero e muitas outras não.

Na verdade, muitos anos de programas de prevenção da violência de gênero, que se concentraram exclusivamente em superar os estereótipos de gênero, não conseguiram erradicar a agressão baseada no mesmo. A violência baseada no gênero ainda é uma realidade para jovens educadas em escolas mistas, que desafiam os papéis femininos tradicionais.

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 parece glorificar uma mulher assassina ou *"Three Meters Above the Sky"*, entre outros. Os defensores de tais papéis de gênero consideram a princesa dos contos de fadas, que tem um príncipe que lhe é dedicado e que se preocupa com ela, como "submissa", enquanto os mesmos consideram a protagonista feminina de *"As 50 Sombras de Grey"* como uma "mente aberta", quando é de facto este último modelo, que assina um contrato de submissão.

Com base no respeito, o amor romântico impede e não promove a violência de gênero. As adolescentes, que procuram rapazes que se apaixonem por elas, independentemente da duração do relacionamento, acreditando neste modelo ideal, têm mais tendência a valorizar-se e a não se submeterem a relações sexistas, que fazem com que as pessoas, por sua vez, acreditem que o amor verdadeiro é impossível ou que ligam a paixão à violência.

Masculinidades alternativas

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, que promove o apelo a modelos masculinos violentos, se forem implementados programas mistos, que promovam masculinidades igualitárias, mas ignorando o modelo atraente, previamente referido, o

resultado é desastroso. Estes programas promovem papéis masculinos com comportamentos igualitários, tais como distribuição de tarefas e interações não-violentas, que resultam em modelos que não são nem atraentes, nem interessantes. A partir daí, é mais uma vez transmitida a mensagem, com a linguagem da ética, que um homem "adequado" é um homem igualitário, mas não entusiasmante.

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 género, primeiro é necessário iniciar com alguns princípios básicos. Nas relações heterossexuais, 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 é baseada no poder e no desprezo em relação às mulheres. É a forma de masculinidade que cria violência de género e padrões duplos. A ligação entre este modelo e atração gera relações baseadas na violência de género. A masculinidade tradicional oprimida descreve homens que têm relações igualitárias com mulheres, que não contêm entusiasmo. Teorias e ações que são apenas baseadas na linguagem da ética e ignoram a linguagem do desejo promovem esse tipo de masculinidade. Estas duas masculinidades tradicionais (dominantes e oprimidas) sempre existiram. Ambas podem conter os elementos tradicionais de, por exemplo, não distribuir as tarefas domésticas, mas uma é agressiva e a outra não. 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 baseada no género, mas, de facto, apenas para alimentar a existência de uma masculinidade dominante. Tal como as masculinidades violentas são atraentes, também existe uma masculinidade igualitária não atraente. Para que os homens "inadequados" sejam considerados entusiasmantes, deve haver homens "adequados" sem entusiasmo.

No entanto, novas masculinidades alternativas rompem com esta dicotomia opressor e oprimido para propor um modelo "adequado" e emocionante, igualitário e atrativo. Estas masculinidades representam um modelo diversificado 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 pelas mulheres. São homens que não rejeitam valores como a força ou a coragem, que surgem como elementos dos modelos dominantes. Na verdade, eles são fortes e corajosos para enfrentar casos de violência baseada no género, uma vez que protegem as vítimas e enfrentam os agressores. Além disso, quanto às relações afetivo-sexuais, estes não aceitam relacionamentos com mulheres, que os consideram como "bons

homens", depois de se terem "divertido com os homens maus", como acontece no papel da masculinidade oprimida. É um modelo masculino, que só estabelece relacionamentos 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 que são vistas exclusivamente como "homem bom", "homem mau", "homem correto" ou "homem errado" não é apelativa a mulheres jovens, quanto à masculinidade não-violenta, nem gera desejo nos homens jovens em assumir essa imagem. De novo, se sublinha a necessidade de trabalhar a linguagem do desejo com os jovens.

Para aprofundar

Gómez, J. (2015). *Radical love. A revolution for the 21st century*. New York: Peter Lang Publishing.

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), 881-113.

Oliver, E. (2014) Zero Violence since Early Childhood. *The Dialogic Recreation of Knowledge, Qualitative Inquiry*, 20 (7), p. 902-908

Puigvert, L. (2014) Preventive Socialization of Gender Violence Moving Forward Using the Communicative Methodology of Research. *Qualitative Inquiry* 20 (7), p. 839-843.

10.3 Bibliografia

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.

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.

Duque, E. (Coord.) (2015) *IDEALOVE&NAM. Socialización preventiva de la violencia de género [IDEALOVE&NAM: Preventive socialization of gender]*. Madrid: CNIIE. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Elster, J. (1998). *Deliberative Democracy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Flecha A., Pulido C., & Christou M. (2011). Transforming violent selves through reflection in critical communicative research. *Qualitative Inquiry*, 17 (3), 246-255.
- 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.
- Flecha, R., & Garcia, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje [Prevention of conflicts in Learning Communities]. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 72-76.
- Gómez, J. (2015). *Radical love. A revolution for the 21st century*. New York: Peter Lang Publishing.
- Oliver, E. (2014). Zero Violence since Early Childhood. The Dialogic Recreation of Knowledge. *Qualitative Inquiry*, 20 (7), 902-908.
- 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.
- Oliver, E., & Valls, R. (2004). *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla* [Gender violence. Researchers about who, why and how to overcome it]. Barcelona: Hipatia.
- Padrós, M. (2014). A transformative approach to prevent peer violence in schools: contributions from communicative research methods. *Qualitative Inquiry*, 20 (7), 916-922.
- Puigvert, L. (2014) . Preventive Socialization of Gender Violence Moving Forward Using the Communicative Methodology of Research. *Qualitative Inquiry* 20 (7), 839-843.
- 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.
- 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*, 29, 1-21.
- 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.