



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

ERICKA ANULINA CUNHA DE OLIVEIRA

Ressignificação da masculinidade através da comunicação não violenta: impactos e implicações no respeito aos direitos humanos em contextos escolares

Recife

2024

ERICKA ANULINA CUNHA DE OLIVEIRA

Ressignificação da masculinidade através da comunicação não violenta: impactos e implicações no respeito aos direitos humanos em contextos escolares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação - CAC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Direitos Humanos. Área de concentração: Educação em Direitos Humanos, Justiça e Cultura de Paz.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria José de Matos Luna

Recife

2024

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Oliveira, Ericka Anulina Cunha de.

Ressignificação da masculinidade através da comunicação não violenta: impactos e implicações no respeito aos direitos humanos em contextos escolares / Ericka Anulina Cunha de Oliveira. - Recife, 2024.

83f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos, 2024.

Orientação: Maria José de Matos Luna.

Inclui referências.

1. Comunicação não violenta; 2. Masculinidades; 3. Direitos humanos. I. Luna, Maria José de Matos. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

ERICKA ANULINA CUNHA DE OLIVEIRA

Ressignificação da Masculinidade através da Comunicação Não Violenta: impactos e implicações no respeito aos direitos humanos em contextos escolares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação - CAC, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos. Área de concentração: Direitos Humanos e Sociedade.

Aprovada em: 19/08/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Maria José de Matos Luna (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. José Cornélio Matos (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Marcelo Luiz Pelizzoli (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Ao meu filho Igor,

Sua presença na minha vida é minha maior fonte de inspiração e motivação. Cada passo desta jornada foi guiado pelo amor e pelo desejo de construir um futuro melhor para você.

Obrigado por me ensinar o verdadeiro significado de resiliência, força e amor incondicional. Que este trabalho seja uma pequena parte do legado que desejo deixar para você, e que você sempre saiba o quanto é amado e apreciado.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela força e perseverança para enfrentar os desafios desta jornada.

Agradeço à minha orientadora, Dra. Maria José Luna, pela paciência, orientação e inspiração. Seu conhecimento, empatia e dedicação foram fundamentais para a realização deste trabalho.

À minha banca examinadora, Prof. Dr. Junot Conélio Matos e Prof. Dr. Marcelo Pelizzoli, por suas valiosas contribuições e sugestões para este trabalho.

Agradeço também à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e ao Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos por fornecerem um ambiente propício ao aprendizado e à pesquisa.

Agradeço ao Instituto Federal da Paraíba (IFPB) pelo apoio financeiro através do Programa de Incentivo à Qualificação do Servidor IFPB – PIQIFPB, que foi fundamental para a realização deste trabalho. Este auxílio representou um reconhecimento importante ao meu esforço e dedicação acadêmica.

Aos colegas da Coordenação de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, por me proporcionarem um ambiente de trabalho colaborativo e inspirador.

Aos meus colegas de curso pelo apoio mútuo e pelas boas risadas ao longo de todas as etapas deste processo.

Agradeço à minha família, especialmente à minha mãe, Graça, por sua inabalável fé em mim, à Lícia, por seu apoio constante e à minha irmã, Eliliane, por seu amparo e incentivo em todos os momentos.

Às minhas amigas Adriana, Anna Libia, Mônica, Petra, Polyana, Regina, Sandra, Teresa e Virgínia, que acreditaram no meu potencial, mesmo quando eu duvidava. Sou eternamente grata pela amizade de cada uma de vocês e pelo impacto positivo que tiveram no desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu companheiro, Rômulo, que tem sido atravessado por essa pesquisa, participando de um grupo de homens, por sua compreensão, paciência e apoio durante este período intenso de estudo.

Ao meu filho, Igor, pela sua existência, por ser minha maior fonte de inspiração e alegria.

A todos vocês, meu sincero agradecimento.

RESUMO

Esta pesquisa analisa o impacto dos conceitos e das vivências da Comunicação Não Violenta (CNV) na ressignificação da masculinidade em meninos, com o objetivo de compreender se a CNV pode colaborar, dentro do ambiente escolar, para a ressignificação da masculinidade dos participantes e, conseqüentemente, para o fortalecimento do respeito aos direitos humanos. Utilizando uma abordagem qualitativa e de natureza aplicada, a metodologia adotada inclui a pesquisa-ação e a revisão bibliográfica de autores relevantes nos campos conceituais de estudo. As técnicas de coleta de dados envolvem observação e questionários. Os resultados indicam que os conceitos e práticas de CNV podem contribuir para a ressignificação da masculinidade entre os alunos participantes. A prática da CNV ajudou os meninos a desenvolverem uma maior capacidade de identificar e expressar suas necessidades e emoções de maneira não-agressiva, demonstrando potencial para promover um ambiente escolar mais respeitoso e compreensivo. Além disso, a CNV facilitou a desconstrução de estereótipos de masculinidade que desvalorizam a vulnerabilidade emocional, permitindo uma expressão mais autêntica das identidades dos participantes. Em conclusão, a pesquisa demonstra que a CNV pode ser uma ferramenta valiosa para abordar questões de gênero e masculinidade nas escolas, contribuindo para a criação de um ambiente mais inclusivo e respeitoso, que fortalece o respeito aos direitos humanos.

Palavras-chave: comunicação não violenta; masculinidades; direitos humanos.

ABSTRACT

This research analyzes the impact of the concepts and experiences of Non-Violent Communication (NVC) in the redefinition of masculinity in boys, and it aims to understand whether the NVC can collaborate, within the school environment, to re-signify the masculinity of participants and, consequently, to strengthen respect for the Human Rights. By using a qualitative and applied approach, the methodology used includes the action research and bibliographic review of relevant authors in the conceptual fields of research. Data collection techniques involve observation and questionnaires. The results indicate that NVC concepts and practices may contribute to the reframing of masculinity among participating students. NVC practice benefited the boys from developing a greater ability to identify and express their needs and emotions in a non-aggressive manner, demonstrating the potential to promote a more respectful and understanding school environment. Furthermore, NVC facilitated the deconstruction of stereotypes about masculinity that devalues emotional vulnerability and allows a more authentic expression of the participants' identities. In conclusion, the research demonstrates that NVC may be a valuable tool for addressing gender and masculinity issues in schools, as well as contribute to the creation of a more inclusive and respectful environment, which strengthens respect for the Human Rights.

Keywords: non-violent communication; masculinities; human rights.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. MASCULINIDADES.....	17
1.1. Significados Sociais.....	20
1.2. Que homem sou eu?.....	23
1.3. Ainda sim, um lugar de privilégio.....	26
2. AJUSTANDO O OLHAR PARA A ESCOLA.....	29
2.1. A masculinidade e a dinâmica escolar.....	31
2.2. Impactos e implicações da educação em direitos humanos.....	38
3. COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA (CNV).....	42
3.1. A visão de ser humano.....	43
3.2. Princípios da CNV.....	46
3.2.1. Observar sem avaliar.....	47
3.2.2. Expressar sentimentos.....	48
3.2.3. Reconhecer necessidades.....	50
3.2.4. Pedir aquilo que tornará a vida mais maravilhosa.....	51
3.3. Um último comentário.....	53
4. CAMINHO METODOLÓGICO.....	54
4.1 Caminho para a Paz para Meninos (AÇÃO).....	56
4.2 Análise dos dados.....	60
4.2.1 Projeto Piloto.....	60
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76

INTRODUÇÃO

Dados advindos de um levantamento realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2019 apontam o Brasil como sendo um dos países do mundo que apresentam os maiores índices de agressão contra professores/as. Semanalmente, 10% das escolas brasileiras que participaram da pesquisa registraram episódios de intimidação ou abuso verbal contra educadores/as. No mesmo estudo, que contemplou 250 mil professores/as e líderes escolares em 48 países/regiões, a OCDE pontuou que as escolas brasileiras aparecem acima da média nacional enquanto ambientes propícios ao *bullying* e à intimidação.

Números divulgados pela mesma organização em 2018 mostram que a situação encontrada não surpreendeu os pesquisadores. Naquele ano, a pesquisa ouviu 10.691 alunos de 638 escolas espalhadas por todo o país. Destes, 29% relataram terem sofrido *bullying*; 23% concordaram, parcialmente ou plenamente, que se sentem sozinhos nas escolas; 13% afirmaram se sentirem sempre tristes no ambiente escolar.

Nos últimos anos, no período registrado entre 2011 e 2023, mais de 10 escolas brasileiras sofreram ataques de alunos e ex-alunos. Para educadores/as, estudantes, familiares e todas as pessoas que compõem a comunidade acadêmica da Escola Municipal Tasso da Silveira, em Realengo (RJ), o dia 7 de abril de 2011 ficará marcado para sempre. Na ocasião, um ex-aluno da instituição, com 32 anos, entrou com armamentos na escola, matou 12 crianças, deixou mais de 10 estudantes feridos e cometeu suicídio logo depois. Essa triste realidade foi partilhada, mais recentemente, pela comunidade da Escola Estadual Thomazia Montoro, em São Paulo. Em 27 de março de 2023, um aluno de 13 anos esfaqueou quatro professoras e um colega. Uma das professoras, Elisabete Tenreiro, de 71 anos, veio a falecer devido aos ferimentos.

Diante de números tão alarmantes, que trazem à luz inúmeras formas de violência produzidas e operadas dentro das escolas, observa-se a necessidade cada vez mais urgente de tratar a questão da violência em ambiente escolar como um problema estrutural que solicita atenção e cautela. Urge, ainda, a reflexão sobre quem são os agentes dessa violência e que lugar social ocupam. Nos dois casos dos ataques às escolas anteriormente citados, ambos os alunos eram do gênero masculino. Em 2012, a Pesquisa Nacional de Saúde Escolar apontou que o percentual de meninos que sofrem *bullying* (7,9%) é maior do que o de meninas (6,5%), como também são eles quem mais praticam (26,1%), em comparação às colegas (16%).

Nota-se, assim, que os meninos aparecem em duplo papel: ao mesmo tempo em que sofrem com o *bullying*, são eles mesmos os praticantes.

Tal situação, que tem o ambiente escolar como ambiente micro, reflete em questões sociais de ordem macro. Segundo dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH), o Brasil ocupa hoje o 5º lugar no ranking mundial de países com maior número de crimes de gênero. Nas estatísticas de quem mais comete violência de gênero, encontram-se os homens, em um papel de agressores. Na população carcerária do país, segundo informações do Departamento Penitenciário Nacional, homens totalizam 95,52% do número de apenados. Todavia, dados do Atlas da Violência 2021, organizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, apontam, ainda, que no número geral de homicídios cometidos, especialmente aqueles que ocorrem pelo uso de armas de fogo, os homens figuram novamente uma dualidade: são os que mais cometem assassinatos, mas, também, as maiores vítimas do sistema de crimes.

Desde o final do século XIX, as mulheres têm buscado ressignificar sua existência, desvencilhando-se de títulos como “versão imperfeita do corpo masculino”, “procriadora”, “subordinada”, “incapaz”, etc., lutando, inicialmente, por direitos fundamentais como educação, voto e acesso ao mercado de trabalho. Tal movimento, com o passar dos anos, só aumentou, ganhando, assim, adesão, difusão e aceitação, especialmente quando por ocasião de uma luta que vincula a equidade entre gêneros a uma agenda composta por pautas sociais diversas, como desigualdade social, racismo, LGBTQIAP+fobia, dentre outras.

Em contrapartida, os homens, em sua maioria, ainda não se desvencilharam das amarras da educação paternalista e seguem propagando o mesmo tipo de educação que receberam na infância, esta repleta de machismo, virilidade e violência. Apesar dos inúmeros avanços e significativas transformações que vêm revolucionando os papéis de gênero, faz-se fundamental compreender que rever concepções arraigadas na sociedade é uma atividade a ser realizada no cotidiano, a cada dia. Mesmo com as mudanças sociais já referidas, “grande parte dos homens mantém sintomas de uma masculinidade tóxica, que os impedem de abandonar os comportamentos que os definiam e abraçar novas possibilidades de existência” (Paula e Rocha, 2019, p. 85).

Refletir sobre a educação de meninos/homens e a construção da identidade masculina continua sendo, então, essencial. Ainda ao presente é possível notar, mesmo que com menor força, a ideia de masculinidade constantemente direcionada por um molde patriarcal que indica, socialmente, o que é ser homem, como um homem se parece, de que forma precisa se

vestir, como deve se portar, com quem é lícito que se relacione, que lugares sociais lhe são reservados, entre outros aspectos.

Desde muito cedo, os meninos recebem uma série de direcionamentos que irão circundar o seu desenvolvimento identitário. A reflexão feita por Paula e Rocha (2019, p. 84) aponta que “desde pequenos os meninos já carregam a carga do que se espera deles no futuro; ouvindo frases como “homem não chora”, “aja como homem”, “parece mulherzinha”, “filho meu tem que ser pegador”, etc”. Durante o crescimento, nota-se a cobrança social para o desempenho de comportamentos tidos como racionais, corajosos, competitivos, viris; estimula-se a força física ao mesmo tempo em que se cultua a rejeição da vulnerabilidade, dos afetos, do “sentir” (Silva, 2006). Assim, os meninos continuam sendo educados de forma que mantenha-se um certo padrão de masculinidade.

Qual é o impacto dessa educação na forma como eles se percebem e na maneira que interagem com o mundo? Como reflete Trevisan (2021, p. 25), “vários estudos apontaram muitas evidências que o pesado fardo do “ideal de masculinidade” acabou sendo, na verdade, o responsável pela fragilização masculina, inclusive do ponto de vista da saúde”. Dados divulgados pela Organização Pan-Americana da Saúde, da Organização Mundial da Saúde, em 2019, apontam que as expectativas sociais em torno da masculinidade são cada vez mais prejudiciais aos meninos/homens, aumentando índices como desenvolvimento de doenças crônicas não transmissíveis, vícios e acidentes de trânsito, além das taxas de suicídio e homicídio acima referenciadas.

A cobrança social para a manutenção dessa masculinidade fez com que muitos homens não tivessem espaço para chorar suas dores, falar de seus sentimentos, processar suas frustrações ou demonstrar seus temores. Como nos confirmam Paula e Rocha (2019, p. 83):

A identidade masculina foi construída com a pauta de nada ter a ver com uma mulher e menos ainda, com um homossexual: para tal, os homens precisavam desenvolver e repassar características bem demarcadas, a fim de que seus papéis sociais ganhassem e mantivessem forma. Aos homens atribuía-se características como a liderança, racionalidade, força física, destreza, coragem, competitividade, pouca afetividade, virilidade, etc.

É importante entender que, apesar dessa herança patriarcal na educação de meninos, o atual momento vivido na sociedade, muito pautado pelo protagonismo do movimento feminista e, com isso, o florescimento da discussão sobre gênero e suas maneiras diversas de expressão, vem levando alguns homens a refletirem também sobre suas identidades, assim como que o projeto de hipervirilidade tem se revelado impraticável, provocando uma crise

dessa masculinidade considerada tóxica para os seus próprios praticantes como também para a sociedade (Trevisan, 2021).

Diante do exposto, percebe-se a emergência de refletir junto aos meninos sobre o que significa ser homem indo além daquilo que foi ensinado socialmente. Se o processo de desconstrução da masculinidade tóxica inicia-se com o questionamento do que é “ser homem”, é preciso, então, “promover diferentes percepções dos valores, referências e símbolos masculinos, assim como, permitir um lugar de fala em que os homens precisam se situar” (Rosostolato, 2019, p. 61). O diálogo sobre questões como vulnerabilidade, afetos, confiança, compaixão, entre outras, constitui-se como fundamental no processo de ressignificação da masculinidade. Como podemos contribuir para a ressignificação dessa masculinidade e para o fortalecimento do respeito aos direitos humanos dentro do ambiente escolar? É perceptível, atualmente, a necessidade de pensarmos a educação além do repasse de conteúdos formais, pois é imprescindível que, na escola, os alunos também encontrem bem-estar, conexão e espaço para o diálogo.

Enquanto professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio no Instituto Federal da Paraíba - Campus João Pessoa, essa percepção foi crescendo ao observar o *bullying* recorrente, a gordofobia, a homofobia, o racismo e o machismo. Era notória a dificuldade de alguns alunos manterem-se em sala de aula dispostos ao processo de ensino-aprendizagem. Isso provocou inquietação sobre o meu papel em proporcionar bem-estar, cultivar a conexão e criar espaços para o diálogo mesmo partindo de atividades ainda tímidas. A partir dessa reflexão, as aulas começaram a ganhar temáticas como auto aceitação, preconceito, racismo, masculinidade, entre outras e principalmente, espaço para a escuta, para o diálogo.

Em aulas ministradas no Curso Técnico de Eletrônica Integrado, ao 3º ano do Ensino Médio, em conjunto com a professora de Língua Inglesa, foi exibido o documentário *The mask you live in*, um filme de 2015, dirigido por Jennifer Siebel. A produção retrata como a construção social da masculinidade acontece dentro das escolas e nas relações familiares desde muito cedo, partindo do princípio de que o ser homem está sustentado sobre três pilares: habilidades atléticas, sucesso financeiro e conquistas sexuais. Em seguida, foi aberto o espaço para o diálogo e, posteriormente, os alunos foram levados a elaborar uma pesquisa entre os discentes de outros cursos sobre a temática da masculinidade. Essa experiência nos trouxe a percepção da dificuldade que os alunos do gênero masculino têm de expor seus sentimentos e necessidades e do quanto isso podia ser prejudicial para eles.

No ano de 2019, tive o primeiro contato com a Comunicação Não Violenta (CNV), que me levou aos estudos da cultura de paz, revelando o quão benéfico poderia ser a

utilização da CNV enquanto estratégia da Educação para paz no processo de ressignificação da masculinidade dos alunos e também na diminuição das violências já relatadas, encontradas de maneira alarmante no ambiente escolar.

A CNV foi estruturada pelo psicólogo estadunidense Marshall Rosenberg, que, ao estudar as questões humanas e contrastá-las com suas próprias vivências, concluiu que inúmeros dos conflitos vistos diariamente na sociedade são gerados devido a uma comunicação falha, não compreendida, não dita, silenciada. Ele trabalhou com a ideia de que apesar da violência ser, em diversos momentos, a nossa visão primária da humanidade, ela não diz tudo sobre o ser humano. Em seus trabalhos, recorreu aos estudos do teólogo Walter Wink, que propôs o Mito da Violência Redentora (1992). Na concepção de Wink, a violência foi ensinada como algo prazeroso, mas não é, em nenhum aspecto, uma prática natural do ser humano, ainda que tenha sido *naturalizada* a partir de um viés que conta uma história única (Adichie, 2019) das coisas.

Desse modo, adotou como concepção a ideia de que o ser humano é naturalmente compassivo, propenso a se conectar com o mundo ao seu redor, mas que, muito por influência do meio em que é educado e da maneira como as sociedades, especialmente ocidentais, se organizam, a violência acaba sendo o carro chefe de atitudes e ações. Seu pensamento encontra eco em raízes filosóficas bastante antigas, como na noção de ser humano defendida por Rousseau e nas teses humanistas em geral; em abordagens psicológicas, como a construída por Rogers (1962); e, mais recentemente, em pesquisas desenvolvidas no âmbito das Neurociências, que já comprovam a presença da empatia no cérebro (Gaspar, 2014).

Diante disso, Rosenberg nos apresenta uma comunicação baseada em quatro princípios: observação, sentimentos, necessidades e pedidos, estes desenhados para atender um único propósito: “criar uma qualidade de conexão consigo e com os outros que favoreça ações compassivas” (Rosenberg, 2019, p. 27). Segundo ele, esse é um dos caminhos possíveis para a construção de uma cultura de paz e não violência, tanto a nível macro quanto micro político. Para realizar a prática da CNV faz-se necessário observar sem acrescentar um julgamento de valor aos fatos; reconhecer e expressar seus sentimentos e suas necessidades, buscando o autoconhecimento; e, por fim, aprender a formular pedidos, utilizando uma linguagem de ação positiva, expressando, de forma clara e específica, o que deseja ao interlocutor. Esses aspectos serão melhor desenvolvidos no Capítulo 3.

Nas palavras de Rosenberg (2020, p. 13), o que acontece com os meninos é que “se você está sendo treinado para ser um guerreiro, deve manter seus sentimentos bem distantes da consciência”. Diante disso, para os meninos, criados e educados em um sistema que tanto

distancia-os de seus próprios sentimentos, a CNV pode oferecer a oportunidade de conectar-se consigo, desconstruir rótulos, acolher emoções, perceber as próprias necessidades e romper com a tradição de seguir um modelo de masculinidade que tanto lhes prejudica e que tem um custo social imenso. Considerando que seu aporte teórico parte da premissa de que a violência não é natural, é possível entender que os desdobramentos também não o são. Homens não são naturalmente violentos, viris, grosseiros, frios, “pegadores”; desde meninos, eles são ensinados que devem seguir esse padrão e adequar-se a ele. Se podem ser ensinados dessa forma, eles também são capazes de aprender a desconstruir o tradicional e ressignificar a própria masculinidade.

Diante de questões como essa, busco, com esse trabalho, verificar o uso da Comunicação Não Violenta como estratégia diante da ressignificação da masculinidade, contribuindo tanto para o avanço dos estudos quanto para a realidade social de meninos, a começar pelos alunos do IFPB - Campus João Pessoa, tendo como objetivos (1) compreender o conceito de masculinidade; (2) realizar rodas de conversa voltadas a construção de uma cultura de paz por meio da CNV; e (3) verificar a relevância da ação por meio de um grupo focal.

Para isso, recorreremos aos conceitos e às práticas da Comunicação Não Violenta e da Educação para Paz nas escolas, pois acreditamos que a CNV, enquanto linguagem de compaixão, contribuirá no processo de reflexão e autoconhecimento, proporcionando uma experiência na qual os meninos aprenderão a se expressar com sinceridade e clareza, em que serão ouvidos e poderão se conectar uns com os outros de uma maneira diferente da que são cobrados socialmente, repensando a sua masculinidade. Acreditamos, também, que, por meio da Educação para a Paz, seja possível educar a partir de valores como a justiça, a cooperação, a solidariedade, o compromisso, a autonomia pessoal e coletiva, o respeito, ao mesmo tempo questionar valores contrários a uma cultura de paz, como a discriminação, a intolerância, o etnocentrismo, a obediência cega, a indiferença e a ausência de solidariedade, o conformismo (Jares, 2007, p. 45).

Este trabalho busca o aprofundamento da compreensão de um problema num grupo social específico no espaço escolar, para isso, utilizaremos quanto à abordagem, a pesquisa qualitativa, visto que esta abordagem “preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p.32). Nossa pesquisa, de natureza aplicada e objetivo exploratório, pretende gerar conhecimentos para aplicação prática na resolução de

um problema específico e proporcionar maior proximidade com o problema, torná-lo mais visível.

Para a realização desta investigação, partimos de uma revisão bibliográfica, primeiro procedimento técnico desta pesquisa, composta por especialistas como Jean-Marie Muller, Marshall B. Rosenberg, Xesús R. Jares, Elisama Santos, Thomas D'Ansembourg na área da cultura de paz e da comunicação não violenta. Continuaremos com o referencial teórico acerca da masculinidade e das discussões sobre gênero com os teóricos Simone de Beauvoir, Robert W. Connel, João Silvério Trevisan, Michael Kimmel entre outros pensadores que elaboraram trabalhos pertinentes ao assunto.

Em virtude de propormos uma ação participativa envolvendo pesquisador e participantes, na tentativa de verificar a relação entre a ressignificação da masculinidade e o fortalecimento dos Direitos Humanos dentro do ambiente escolar por meio da cultura de paz e dos conhecimentos da CNV, reconhecemos como principal procedimento técnico, a pesquisa-ação. Thiollent na obra Metodologia da pesquisa-ação, assim conceitua esse procedimento técnico:

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p 14).

Para isso empregaremos como técnicas de coleta de dados questionários, observação durante as rodas de conversa e um grupo focal com a finalidade de analisar se haverá alteração no conceito de masculinidade entre os participantes após as rodas de conversa, utilizando conceitos da CNV.

Antes do início das atividades de pesquisa, os indivíduos foram comunicados a respeito do uso de seus dados para esta pesquisa, sendo convidados a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), quando maiores de idade, afirmando entendimento e consentindo a utilização das informações. No caso dos menores, os responsáveis assinaram o TCLE, enquanto que o participante consentiu através do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, conforme trâmites legais do Conselho de Ética responsável.

Essa pesquisa pretende verificar se os conceitos e as práticas de CNV, que serão utilizadas durante a ação, conseguirão contribuir para um processo de ressignificação da masculinidade dos participantes da pesquisa e se há a possibilidade dessa ressignificação

despertar nos alunos uma consciência que os façam atentar para os micros discursos que os constituem e os tornam instrumentos disseminadores de práticas violentas que fazem circular em diferentes espaços o ódio, a violência e a intolerância para com o outro e com ele mesmo. Visando ampliar as discussões da cultura de paz dentro do âmbito escolar para que se possa construir nesse espaço relações e experiências de convívio harmonioso, buscando diminuir as práticas de violência e preconceito.

1. MASCULINIDADES

Pensar sobre masculinidades constitui-se um trabalho desafiador, haja vista a complexidade que envolve o ciclo de perpetuação do modelo de educação paternalista e seus inúmeros efeitos deletérios em indivíduos e sociedades. É necessário alargar o conceito, refletir para além das amarras e facilitar a construção da ideia, para meninos e homens, de que masculinidade não é um conceito fixo, encerrado em si mesmo, mas que há diversas formas de estar no mundo sendo uma pessoa que se identifica com o gênero masculino¹. Para assumir esse lugar é preciso, antes de tudo, compreender de que maneira o modelo hegemônico de masculinidade foi construído ao longo da história, como a continuidade desse processo corrobora para a permanência do patriarcado e para o adoecimento desses futuros homens, além das diferentes possibilidades que têm se apresentado como novos caminhos nos dias de hoje.

As primeiras sociedades humanas, consideradas “primitivas”, não tiveram como base de sua organização a ideia de divisão social por gênero e seus desdobramentos (especificamente feminilidade e masculinidade). Naquele tempo, os seres humanos eram nômades e, embora existisse uma divisão de tarefas, não é possível notar, através dos estudos, a presença de uma hierarquização entre homens e mulheres.

Foi no contexto de aumento do domínio do ser humano sob a natureza, com o aprendizado sobre técnicas agrícolas e o estabelecimento da propriedade privada, que começou a se notar uma mudança na estrutura social de acordo com padrões de gênero (Engels, 1986). Como afirma Stearns (2007, p. 31), “o deslocamento da caça e da coleta para a agricultura pôs fim gradualmente a um sistema de igualdade entre homens e mulheres”, corroborando o que diz Moraes (2000, p. 89) em comentário ao trabalho de Engels: “a instauração da propriedade privada e a subordinação das mulheres aos homens são dois fatos simultâneos, marco inicial das lutas de classes”. O acúmulo de riquezas trouxe consigo o delineamento da família patriarcal, marco da supremacia masculina. Os homens, agora proprietários de terra e bens, passaram a ter necessidade de possuir herdeiros. Iniciou-se,

¹ Adotaremos aqui esta expressão como sinônimo de “meninos” e “homens”, por entendermos o gênero masculino como uma construção social e compreendermos a necessidade de visibilizar, para além da problemática dos homens cis, a identificação de pessoas trans masculinas e não-binárias, que, com seus modos de ser/estar no mundo, também constroem e vivenciam a masculinidade, apresentando maneiras diversas de transgredir o modelo hegemônico.

então, um processo de polarização das atividades: às mulheres, reservou-se a função do cuidado da casa e dos filhos; aos homens, a provisão do sustento, a defesa contra os riscos.

A discussão que entrecruza família, em especial o papel da mulher nesta instituição, e capitalismo é um grande tema da obra de Heleieth Saffioti, socióloga e feminista marxista brasileira que dedicou-se aos estudos sobre patriarcado e violência de gênero. Dentro de seu trabalho, faz-se primordial compreender que os lugares ocupados tanto pelos homens quanto pelas mulheres dentro da família são fundamentais para a manutenção do capitalismo, tanto em seu viés econômico quanto social e ideológico (Leacock, 1978), sendo necessário, assim, que a leitura da instituição compreenda o lugar histórico que ela ocupa em relação ao modo de produção capitalista, como aponta Leacock:

O ponto central de Saffioti é que a marginalização da mulher se deve à inabilidade da economia capitalista em empregar todas as trabalhadoras potenciais, e sua necessidade por um exército industrial de reserva que pode ser utilizado ou deixado de lado de acordo com as exigências econômicas. A posição da mulher não é tão somente baseada na demanda de família, como se concebe comumente, a estrutura familiar é baseada na marginalização da mulher, que é essencial para o capitalismo. Essa realidade é racionalizada pelo “complexo de masculinidade” e pela “mística feminina”, que socializam os sexos para seus papéis e os ajudam a se conformar com a exploração de seu trabalho (2021, p. 22).

Assim, o lugar da mulher na sociedade é estratégico para o capital, que expulsa-a para fora da produção porque não tem como absorvê-la, no geral, muito embora mantenha-na como parte de seu exército de reserva. Observa-se, então, uma sociedade que *tornou-se* hierarquizada entre os gêneros, na qual os homens, por via de regra, ocupam um lugar privilegiado que, até hoje, tem sido mantido e reforçado por uma certa maneira de se pensar a masculinidade. No entanto, Saffioti traz em seu trabalho, ainda, um importante apontamento sobre a vivência deles no fenômeno histórico de coisificação da mulher ao defender que, seguindo por esse caminho, o homem desumaniza não só a mulher, mas também a si mesmo, “pois quem se satisfaz com um objeto, quem não tem necessidade de entrar em relação com outro ser humano, perdeu toda sua humanidade” (1979, p. 73-74).

Embora não seja o objetivo deste texto discutir as questões de gênero em uma perspectiva marxista, que, como visto acima, compreende-as como componente da basilar luta de classes, é cabível refletir a partir da perspectiva materialista, histórica e dialética que vivemos em uma sociedade de modelo patriarcal-racista-capitalista e que, diante disso, é

impossível ignorar a condição inseparável entre esses três níveis de opressões quando tratamos acerca de como as relações de gênero foram construídas e seus estágios de desconstrução na atualidade (Kergoat, 2010). O que destaca-se é que, desde tempos remotos, e, em especial, diante do processo de instauração do capitalismo, o fenômeno de construção identitária dos indivíduos é atravessado pelas pré-condições sociais do que significa “ser homem” e “ser mulher”, estas, determinadas por diversos fatores que estiveram por muito tempo majoritariamente aquém da subjetividade dos indivíduos.

Ao longo do tempo, muito se discutiu sobre uma possível base biológica desse arranjo social, em tentativas de naturalizá-lo. Hoje, como fruto da mudança de pensamento, entende-se que gênero é uma construção social, e não meramente um acontecimento biológico. Pelo contrário, compreende-se tal conceito como uma categoria organizada dentro de um espectro repleto de intersecções, sendo, então, imensamente variável entre certos espaços e tempos, haja vista seu caráter histórico-cultural. Mas não chegamos a esta concepção tão rapidamente quanto gostaríamos, e muito menos temos esse entendimento como dado para toda a sociedade. Para aprofundar o debate, é preciso partir da premissa de que as palavras têm suas próprias histórias e de que, no caso de “gênero”, de fato a sua história está imensamente imbricada com a do movimento feminista (Louro, 1997).

Ainda que, como apontam trabalhos realizados por pesquisadoras comprometidas em reconstruir a presença do que hoje nomeamos como feminismo ao longo da história, tenhamos o entendimento de que, na verdade, mulheres protagonizaram diversos feitos nas mais variadas circunstâncias, tempos e espaços (Coelho, 2002), de maneira geral, compreende-se a luta feminista na perspectiva ocidental como tendo se desenrolado a partir do século XIX, com a efervescência do movimento sufragista. Nesse momento, conhecido como “primeira onda feminista”, o protagonismo esteve muito ligado às mulheres brancas de classe média que, além do direito ao voto, sua pauta principal, reivindicavam também algumas questões que tocavam o modo de organização familiar, oportunidades de estudo e acesso a algumas profissões.

É apenas no que denomina-se “segunda onda do feminismo” que pode-se afirmar a presença de uma preocupação teórica voltada à compreender o lugar da mulher na sociedade, para além da continuidade da militância social e política. O contexto histórico em que se deu tal fato era bastante propício. O final da década de 60 marcou a efervescência de movimentos que traziam a ideia de rompimento com os modelos hegemônicos vigentes e clamavam por mudanças sociais em diferentes frentes, haja vista o espírito de contestação e transformação vivenciado à época em várias cidades do globo. Nesse momento, a busca pelo estudo dos

papéis sociais atribuídos às mulheres lançou as primeiras bases para os estudos de gênero, por isso a necessidade de compreender que uma história não desliga-se da outra.

Não é possível contar esses fatos sem pontuar que a segunda onda feminista foi imensamente atravessada, tal qual o feminismo é até hoje, pelo pioneirismo dos escritos de Simone de Beauvoir. Entendendo o lugar que ela ocupava e quais materiais estavam disponíveis como subsídio para suas formulações, reconhece-se a coragem demandada por Beauvoir para, muito além de escrever sobre a mulher², viver à sua própria maneira como uma mulher sexualmente livre que questionava de tantas formas as instituições sociais vigentes. Ao escrever *O Segundo Sexo*, a filósofa francesa apresentou um livro que foi “o primeiro e mais completo questionamento dos valores que subsidiavam a construção social do feminino” (Safioti, 1999, p. 160). Sua célebre frase “ninguém nasce mulher, torna-se mulher” pode ser entendida sobre diferentes ângulos. Para os estudos de gênero, ela é basilar porque discute, pela primeira vez tão claramente, que ser mulher não é algo previamente dado por uma biologia específica, mas, sim, uma construção social.

Com a história contada até aqui, embora estejamos cientes de que ela vai muito mais longe, já é possível continuar o questionamento sobre a produção social da masculinidade, compreendendo gênero, e em especial as categorias feminino e masculino, como construção. Como afirma Oliveira (1998, p. 108), “é inegável que o feminismo veio abalar a ideia de uma masculinidade admitida como natural e, assim, abriu caminho para seu questionamento histórico”. Partindo da linha delineada há mais de 70 anos por Beauvoir, entende-se que é possível afirmar que *não se nasce homem: torna-se homem*, no sentido de que, ao nascer, o “menino” não está dado como “homem”, necessitando, assim, vir a ser. O que buscaremos refletir a partir de agora é: de que maneira estão sendo construídos e se construindo os meninos e homens em nossa sociedade atual?

1.1. Significados Sociais

A tarefa de pensar sobre masculinidades requer, como atividade inicial, a reflexão sobre o lugar que meninos e homens ocupam em nossa sociedade. De que maneira eles têm

² Compreende-se que o trabalho de Simone de Beauvoir recebeu muitas críticas por seu caráter aparentemente universalizador das mulheres. Tal discussão foi realizada com muito afinco na terceira onda feminista, que trouxe consigo o delineamento do Feminismo Negro, primordial para o entendimento de que mulher se fala quando fala-se em mulher. É a partir daqui que o conceito de interseccionalidade amplia o debate, revelando a importância de considerar categorias analíticas outras, como raça, nos estudos sobre gênero. Contribuições essenciais foram trazidas também pelo Feminismo Marxista, que acrescenta junto à gênero e raça o aspecto basilar da classe, falando, então, de consubstancialidade.

sido educados ao longo do tempo e como se desenvolvem enquanto sujeitos, a partir disso? Inicialmente, é importante demarcar que as masculinidades são formadas por meio de práticas diversas, sendo assim não é possível falar em masculinidade, mas em *masculinidades*. Pluralizar a palavra é essencial porque convoca-nos ao reconhecimento de que “ser homem” não implica em uma essência constante e universal. Contrariamente, os significados de ser homem são, como trabalhado acima, uma produção sociocultural, de modo que tornam-se assim variáveis de acordo com o tempo histórico, o lugar e a cultura de cada sociedade, além de variar também a partir do percurso individual de cada homem, assumindo múltiplos sentidos, mesmo que observe-se que um certo modelo hegemônico seja imperativo no imaginário social. Como aponta Harari (2020, p. 156/157):

Um homem não é um sapiens com características biológicas específicas, como cromossomos XY, testículos e muita testosterona. Em vez disso, ele se enquadra em um compartimento específico da ordem humana imaginada da qual faz parte. Os mitos de sua cultura lhe designam papéis (como participar da política), direitos (como votar) e deveres (como serviço militar) masculinos específicos. Da mesma forma, uma mulher não é um sapiens com dois cromossomos X, um útero e muito estrogênio. Em vez disso, é um membro do sexo feminino de uma ordem humana imaginada. Os mitos de sua sociedade lhe atribuem papéis (criar filhos), direitos (proteção contra a violência) e deveres (obediência ao marido) feminino específicos. Já que mitos, e não a biologia, definem os papéis, direitos e deveres de homens e mulheres, o significado de “masculinidade” e “feminilidade”, varia imensamente de uma sociedade para outra”.

Segundo Connell e Messerschmidt (2013, p. 265), “os padrões de masculinidade são socialmente definidos em oposição a algum modelo (quer real ou imaginário) da feminilidade”. A concepção mais bem estabelecida de masculinidade como sendo a rejeição do feminino apropria-se das diferenças e lança mão de estereótipos. Quanto mais feminino, mais abaixo no topo da hierarquia de dominação, a origem do sexismo, da homofobia e da transfobia. O culto social é voltado para os “imbrocháveis”, enquanto que qualquer outra forma de ser é desviante.

Na mesma direção, Kimmel (1998) discute a noção de como esse ideal hegemônico foi construído dentro de um lugar que dá notícias de relações estruturais de poder e, por causa disso, já nascem como relações desiguais. Primeiramente, existe a relação homem-mulher, imbricada de desigualdades de gênero bastante visíveis, embora muitas vezes veladas. No entanto, é plausível observar ainda a dinâmica das relações homens-homens, haja vista esta também ser desigual quando olhamos para a realidade usando o recorte de certas lentes como

raça/etnia, classe, orientação sexual, religiosidade, idade, entre outras. Para o autor, dois marcadores importantes que estão na base da constituição social das masculinidades são o sexismo e a homofobia. Sobre a questão do poder, Connell (1995) aponta que *masculinidades* é um conceito que comunica sobre interrelações sociais, economia e Estado e, por isso, trata de uma questão coletiva e, ao mesmo tempo, individual.

Nesse sentido, é possível demarcar o homem padrão, hegemônico, aquele que constitui-se como modelo a ser seguido, mas esse próprio processo em si mesmo já possibilita o entendimento de que existem diversas outras maneiras de construção que escapam a esse lugar normativamente privilegiado. Uma reflexão feita pelo antropólogo e cientista social Erving Goffman ajuda-nos a pensar sobre o tema:

Há apenas um homem completo e sem rubores na América do Norte: um jovem, casado, branco, urbano, do norte, heterossexual, protestante, pai, com educação superior, bem empregado, bem apessoado, de bom peso e boa estatura, e com algum recorde esportivo recente... Qualquer homem que não se qualifica em alguma dessas categorias provavelmente irá ter uma imagem de si mesmo – pelo menos durante alguns momentos – como sem valor, incompleto e inferior (Goffman, 1963, p. 128).

Nota-se que ambos, Kimmel e Goffman, procuram entender a construção desse padrão hegemônico dos nossos dias a partir da visão que têm de suas próprias realidades - o homem da América do Norte do século XX. Reconhecendo esse limite, são importantíssimas suas contribuições, uma vez que permitem-nos compreender a construção de masculinidades hegemônicas, que temos insistido em discutir até aqui, mas também sobre a produção de masculinidades subalternas que, ao entrar na conversa, amplia demasiadamente o debate. Connell e Messerschmidt (2013), corroboram a ideia de que existem certas masculinidades socialmente mais difundidas, o que estamos chamando, aqui, de hegemônicas, justamente por estarem associadas com autoridade e poder nas relações sociais, e concordam, ainda, que isso implica, assim como afirmado por Kimmel (1998), na existência de masculinidades subordinadas.

É importante compreender, ainda, que é nesse contexto, de certos padrões pré-estabelecidos de masculinidades e algumas experiências de transgressão, que nossos meninos nascem, são educados e se desenvolvem, construindo a si mesmos como sujeitos, como homens. Mas que homem é esse? Quantas formas diferentes existem de ser um homem? As respostas são múltiplas, porque são diversas as possibilidades de invenção de si, ainda que não se possa perder de vista que construir-se é apropriar-se da cultura e significar o mundo ao

seu redor. É nesse sentido que, contrariando o sistema, forças sociais potentes e grandiosas têm questionado os significados de ser homem - e suas vozes têm sido ouvidas. Pepeu Gomes, compositor brasileiro, escreveu: “ser um homem feminino não fere o meu lado masculino”. Sua letra é sobre novas possibilidades de existir enquanto homem, resistindo ao hegemônico e louvando o subordinado, em um movimento de contra-corrente.

Assim como ele, muitos meninos e homens têm conseguido ressignificar suas existências, entendendo que não existe uma única caixa capaz de enquadrar masculinidades. Um grande exemplo é a revolução protagonizada por pessoas transmasculinas ou não-binárias, que abalam as estruturas das regras e formas prontas, defendendo seu direito de estarem no mundo identificando-se como homens e apresentando tantos novos jeitos de masculinidades que escapam até mesmo ao que têm-se teorizado até agora sobre a temática.

Diante disso, compreendemos que os significados sociais do que é ser um homem e das masculinidades são muitos e muito variados entre si. São fruto da cultura de uma época e, ao mesmo tempo, constituem-se como uma realidade viva expressa na vivência identitária das pessoas que se identificam com o que entende-se como gênero masculino. Vê-se, então, o que foi posto por Oliveira (2004), que demonstrou como as masculinidades, essas que estamos discutindo enquanto produção social, estão imensamente presentes na estruturação subjetiva dos indivíduos, em suas significações do mundo e em seus comportamentos: “é um lugar simbólico/imaginário de sentido estruturante nos processos de subjetivação. (...) Uma significação social, um ideal culturalmente elaborado ou sistema relacional que aponta para uma ordem de comportamentos socialmente sancionados” (Oliveira, 2004, p. 13). Partindo disso, buscaremos, agora, refletir um pouco sobre as masculinidades enquanto experiências subjetivas.

1.2. Que homem sou eu?

O que sentem os meninos e homens sobre a forma como foram criados? Como se sentem sobre a cobrança que recebem para serem “fortes”, “másculos”, “bem-sucedidos”, “pegadores”? Quantas e quais dores eles suportam? Em que momentos são vulneráveis? Como experienciam o processo de olhar para dentro de si mesmos, percebendo a maneira como foram ensinados a ser? Como vivenciam a possibilidade de ressignificarem sua masculinidade?

Criados a partir de padrões nos quais muitos dos sentimentos, como compaixão e tristeza, são reservados às mulheres, os meninos se desenvolvem de modo a não se permitir

demonstrar o que sentem. A aversão a tudo que lembra o feminino não permite que eles acessem e demonstrem seus sentimentos ou serão confundidos com meninas - e isso seria demais. No modelo hegemônico, continuam sendo educados de forma a manter o patriarcado, odiando o que se refere ao feminino, acreditando que devem dominar as mulheres. Observe a fala de Michael Kimmel no documentário *The Mask You Live In* sobre como os meninos são levados a se comportar em relação às meninas:

A ideia de ser visto como fraco, como mulherzinha, perante os outros homens começa nos primeiros momentos da infância. E continua por toda a vida, tendo que provar aos outros homens que não somos meninas, que não somos mulheres, que não somos gays (*THE MASK YOU LIVE IN*, 2015, 0:04:55).

Toda autenticidade visível na infância dos meninos é cotidianamente cerceada durante a sua criação, já que precisam aprender desde muito cedo a utilizar máscaras emocionais. Como reflete a escritora e feminista nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie:

O modo como criamos nossos filhos homens é nocivo: nossa definição de masculinidade é muito estreita. Abafamos a humanidade que existe nos meninos, enclausurando-os numa jaula pequena e resistente. Ensinaamos que eles não podem ter medo, não podem ser fracos ou se mostrar vulneráveis, precisam esconder quem realmente são - porque eles têm que ser, como se diz na Nigéria, homens duros. (Adichie, 2015, p. 29)

Como serão sujeitos autênticos, genuínos, donos de si e entusiastas da própria existência se não puderem demonstrar sua humanidade? Este é um grande dilema que meninos/homens precisam enfrentar. A verdade é que ter um ideal esperado que não abre espaço para o florescer de masculinidades diversas tem feito com que, geração após geração, eles adoçam. Segundo a Associação Americana de Psicologia (APA), 80% dos homens dos Estados Unidos sofrem com uma condição chamada *alexitimia*, caracterizada pela dificuldade de identificar, nomear e/ou expressar sentimentos. Esta é uma questão que além de afetar o desenvolvimento identitário de meninos e homens, ainda dificulta o estabelecimento de relações pautadas em autenticidade e confiança, que chama atenção para a falta de intimidade nas relações entre pessoas que se identificam com o gênero masculino. Falar sobre assuntos diversos, como política e futebol, tudo bem; mas não sobre como se sentem pressionados, em que momentos gostariam de poder chorar, como se sentiriam acolhidos e respeitados.

Para entender melhor sobre a alexitimia, precisa-se saber que a sua definição advém de estudos provenientes da área da psicossomática realizados na década de 60. À época, médicos psiquiatras perceberam em seus pacientes uma grande dificuldade de falar sobre os seus próprios sentimentos. Tudo começava já no início, em que muitos deles não conseguiam sequer nomear o que sentiam, e prosseguiram até a falta de expressão. É importante esclarecer que não se trata de uma doença diagnosticável, mas de uma condição que pode ser vista na comunicação afetiva falha que, muitas vezes, está relacionada com rupturas nas relações interpessoais (Freire, 2010).

Essa discussão é importante para nós pois compreendemos que os meninos e os homens precisam implicar-se no processo de romper com a condição de silenciamento que foram ensinados e caminhar em direção ao acolhimento de seus sentimentos, assim como a expressão destes (Rosostolato, 2019). Faz-se assim necessária a construção de espaços em que estes possam falar e serem compreendidos, especialmente no sentido de incentivar a auto reflexão sobre o seu lugar no mundo, seus privilégios, suas dores e possíveis transformações.

Diante de um complexo cenário social, é urgente o entendimento de que meninos e homens podem e devem reivindicar e construir espaços em que sejam livres para sentir, porque isso não é algo que pertence a certa categoria dentro do espectro de gênero - sentir é próprio da existência enquanto ser humano. Fazer com que os meninos entendam que o lugar de sensibilidade lhes pertence é como apresentar-lhes a um admirável novo mundo, no qual eles podem ser como são, sem que sejam menos homens por isso.

Percebe-se, então, a emergência de refletir junto a eles sobre o que significa ser homem indo além daquilo que foi ensinado socialmente. Como visto, Kimmel (1998, p. 105) pressupõe que “as masculinidades são socialmente construídas, e não uma propriedade de algum tipo de essência eterna, nem mítica, tampouco biológica”. Sendo assim, verifica-se que se o processo de construção da masculinidade inicia-se com o questionamento do que é “ser homem”, é preciso, então, “promover diferentes percepções dos valores, referências e símbolos masculinos, assim como, permitir um lugar de fala em que os homens precisam se situar” (Rosostolato, 2019, p. 61). O diálogo sobre questões como vulnerabilidade, afeto, confiança, compaixão, entre outras, constitui-se como fundamental no processo de ressignificação das masculinidades.

1.3. Ainda sim, um lugar de privilégio

O processo de ressignificação das masculinidades pelos meninos não pode, no entanto, ser feito unicamente partindo de uma perspectiva que não considere o sofrimento historicamente infligido às mulheres. É necessário que os homens percebam as dores ocasionadas pela violência sofrida em razão do machismo e sexismo vigente, que expressam-se desde piadas e brincadeiras à triste realidade de agressões físicas e sexuais. Faz-se importante, assim, entender que apesar de ser um grande fardo e reverberar em tantas consequências na vida de meninos e homens, ainda assim o ideal hegemônico de masculinidade coloca-os em situação de privilégio em relação a outros grupos sociais, fazendo com que seja necessário abrir mão deste lugar, se quiserem ressignificar a própria masculinidade. É preciso, então, voltar algumas casas e perguntar-se: que lugar eu ocupo na sociedade em relação aos demais?

É provável que muitos meninos não tenham dimensão de que o *locus* em que estão inseridos seja de privilégio, uma vez que ele parece natural. Como afirma Chimamanda: “se repetimos uma coisa várias vezes, ela se torna normal. Se vemos uma coisa com frequência, ela se torna normal” (Adichie, 2015, p. 16). O lugar oferecido aos meninos e homens ao longo da história foi construído a partir da opressão de outros grupos, especificamente meninas e mulheres, e não é possível que seja desconstruído sem que estes percebam esse fato.

No caminho de abrir espaço para masculinidades diversas, deparar-se com tal construção histórica é fundamental, assim como aceitar que será necessário desnaturalizar aquilo que foi socialmente construído, ainda que implique em perder privilégios. Djamila Ribeiro, filósofa e escritora brasileira, ao escrever para pessoas brancas sobre racismo, pondera uma questão totalmente alinhada com a discussão das relações entre homens e mulheres: “perceber-se é algo transformador. É o que permite situar nossos privilégios e nossas responsabilidades diante de injustiças contra grupos sociais vulneráveis” (Ribeiro, 2019, p. 33). Ainda que a divisão social por gênero exista há séculos, mesmo que seja naturalizada e confortável para meninos e homens, é urgente desconstruí-la. Como corrobora Adichie, “a cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura, então temos de mudar nossa cultura” (2015, p. 48).

Além disso, é importante perceber que este processo é benéfico para mulheres, mas também para os meninos e homens. Em um TED Talk intitulado Por que equidade de gênero é algo bom para todos - incluindo homens, Michael Kimmel discute essa questão. “O que o

homem tem a ver com a equidade de gênero?”, é uma das primeiras perguntas que ele traz. A resposta mais simples seria: tudo, no entanto, ele aprofunda o debate, chamando a atenção de que meninos e homens podem viver muito mais livres das amarras impostas pelo modelo hegemônico ao apoiarem mudanças profundas na dinâmica das relações de gênero. Dizer isso pode parecer repetir o óbvio, mas, como recentemente lembrou o atual Ministro de Estado dos Direitos Humanos e da Cidadania, professor Silvio Almeida, existem momentos em que, de tanto ser negado, o óbvio precisa ser dito.

Dados de pesquisas apresentadas por Kimmel (2015) demonstram que relações de gênero mais equitativas permitem aos meninos morarem em países mais felizes, trabalharem em Organizações mais estáveis, desfrutarem de relacionamentos mais satisfatórios e viverem de forma muito mais saudável. Para tal, pensar sobre gênero, e também sobre suas intersecções, considerando a enorme contribuição trazida pelo feminismo negro ao apontar que gênero é uma categoria profundamente atravessada por questões como raça e classe, é imprescindível, visto que:

A questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmos (Adichie, 2015, p. 28).

Diante disso, como fazer, então, com que meninos/homens estejam engajados na luta por equidade de gênero? Para Kimmel, o primeiro passo é “tornar o gênero visível para os homens” (Kimmel, 2015, 00:05:07). Ao falar para a branquitude, Ribeiro (2019) expõe a primordialidade de enxergar a negritude para a composição da pauta antirracista. Semelhantemente, é preciso que os homens enxerguem a questão de gênero, ainda que ela não seja uma problemática tão visível em seu cotidiano. A verdade é que ela está lá, mesmo quando invisibilizada, e precisa ser notada. Os meninos/homens precisam assumir um lugar de responsabilidade por ela, para que possam agir.

Chimamanda Ngozi Adichie conclama a sociedade: sejamos todos feministas! Indo além, ela nos aponta um caminho: “e é assim que devemos começar: precisamos criar nossas filhas de uma maneira diferente. Também precisamos criar nossos filhos de uma maneira diferente” (Adichie, 2015, p. 28). Se a raiz das questões de gênero estão na maneira como meninos - e também meninas - são socializados, nas expectativas que colocamos sobre ambos e nas caixinhas que tentamos enquadrá-los, ela nos provoca: “e se criássemos nossas crianças ressaltando seus talentos, e não seu gênero? E se focássemos em seus interesses, sem

considerar gênero?” (2015, p. 38). Embora possa parecer muito longe de algumas realidades, fica o convite para a reflexão: como as escolas participam deste processo? Podemos transformar esta realidade?

2. AJUSTANDO O OLHAR PARA A ESCOLA

A masculinidade desempenha um papel intrincado e muitas vezes desafiador nos ambientes educacionais, pois as escolas são locais onde as normas de gênero e as identidades de gênero se manifestam e se desenvolvem. Há diversas pesquisas, nacionais e internacionais, que têm se debruçado sobre a relação da masculinidade dentro dos espaços educacionais (Toledo, 2022; Toledo, 2016; Carrito e Araújo, 2013; Connell, 2001). Não por acaso o conceito de masculinidade hegemônica foi primeiro proposto em um relatório sobre desigualdade social, realizado em escolas australianas pela pesquisadora Sandra Kessler e outros autores em 1982.

A compreensão da masculinidade nos espaços educacionais começa com o reconhecimento de que a masculinidade é moldada por normas, valores e expectativas culturais. Essas normas, impostas pelo patriarcado à sociedade, as concepções preconceituosas primitivas, ainda impregnadas, construídas com base nas relações de gênero assimétricas vivenciadas entre homens e mulheres, também chegam às escolas.

[...] as representações dos padrões feminino e masculino de comportamento, construídos histórica e socialmente, permanecem, em grande parte, inalteradas, é também nesses espaços públicos, em instâncias como as escolas, lugar de formação e imposição de princípios sexistas que encontraremos um imenso campo de ação possível para promover reflexões e, quiçá, mudanças que possam romper com os paradigmas tradicionais de comportamento masculino e feminino [...]. (PUPO, 2012, p.6)

Entendemos que há um grande avanço acontecendo nessas relações, principalmente no que se refere ao universo feminino, as representações das mulheres na sociedade mudaram significativamente com impulsionamento do movimento feminista. Essa transformação reflete-se também nas escolas. Um estudo realizado pela pesquisadora Kátia Regina Pupo (2007) acerca de violência moral no interior da escola sob a perspectiva de gênero, que apesar de concluir que “diante de um conflito de violência moral, as relações entre os sexos continuam marcadas por representações dos papéis sexuais bastante presas a padrões sexistas” (Pupo, 2007, p.215), ela também ressalta que a representação feminina desenhada pelos meninos foi apresentada de forma descentralizada, não estava presa a um único paradigma de comportamento; “a visão dos garotos está pulverizada em diferentes modelos de comportamento esperado das garotas” (Pupo, 2007, p.214). As meninas hoje podem ser vistas

como corajosas, atléticas e fortes, antes essas características eram direcionadas apenas para os meninos.

Entretanto, embora a representação das meninas esteja ganhando outros contornos, a dos meninos ainda permanece muito sólida. Na mesma pesquisa, a maioria das alunas participantes associaram os meninos a atitudes violentas.

A representação masculina está frequentemente associada ao baixo desempenho escolar, ao *bullying*, à ênfase na competição, à resistência emocional, à demonstração de força física e à atitudes que vão de encontro aos direitos humanos. Essa é a prisão a que muitos meninos e homens precisam se submeter desde muito cedo para serem aceitos em seus grupos sociais, como assevera Castro (2018, p.76):

Quem apresentar uma ou outra característica tipificada como sendo do outro, e não do seu sexo biológico, logo será alvo de crítica. Esta acontece tanto na forma da censura direta, quando o pai ou a mãe, por exemplo, criticam determinado linguajar, traje, ou comportamento do/a filho/a, por ser típico do sexo oposto ao do filho/filha, quanto na forma indireta, através de olhares hostis ou risos de zombaria e escárnio. Direta, ou indiretamente, o fato é que em ambos os casos aquele ou aquela que é alvo da censura e da zombaria, sofre.

Para Castro (2018), o pensamento machista é responsável pela ideia de identidades fixas e binárias de gêneros, ou seja, um padrão imutável. E quem não faz parte desse padrão, não é normal. Guacira Louro (2000, p.41) argumenta que “a escola está absolutamente empenhada em garantir que os seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres verdadeiros, o que significa dizer homens e mulheres que correspondem às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade” (apud Carrito e Araújo, 2013, p. 144). Concordamos com os argumentos de Louro e de Castro, pois a escola brasileira, vem reproduzindo a prática patriarcal de nossa sociedade conservadora e machista desde o período Imperial. Em 15 de outubro de 1827, a criação da primeira Lei Educacional do Brasil apresentou um currículo diferenciado para meninos e meninas. Enquanto eles tinham aulas de geometria e matemática, elas deveriam aprender apenas as operações básicas e ainda tinham em seu currículo “prendas domésticas” com a alegação de que as meninas não tinham capacidade intelectual para compreender conteúdos escolares mais complexos (Westin, 2020).

É perceptível que avançamos, a luta feminista nos trouxe inúmeros ganhos e a ampla divulgação de suas ideias no decorrer dos últimos anos conseguiram adentrar ao ambiente escolar e abrir espaço para discussões sobre igualdade de gênero, empoderamento feminino, reivindicação e o acesso aos direitos, combate ao assédio e outras violências.

Apesar do avanço na esfera da construção de novas possibilidades de feminilidades, o debate sobre a construção das masculinidades vem sendo deixado do lado de fora dos portões. Não abrir possibilidades para essa discussão do lado dentro dos portões da escola, faz com que se continue a reproduzir o estereótipo masculino hegemônico, possibilitando a continuidade de um entendimento de masculinidade que está associado à dominação, não apenas das mulheres, mas também de homens marginalizados por não fazerem parte do padrão de masculinidade hegemônica (branco, heterossexual, classe média/alta). “Os homens ou rapazes que não aderem ao modelo hegemônico não são, por isso, reconhecidos como verdadeiros homens sendo as variações entendidas como desvio ou anormalidade.” (Carrito e Araújo, 2013, p.142). É nesta atmosfera que instauram-se o *bullying*, a homofobia, a misoginia, o racismo e outras violências dentro do ambiente escolar.

2.1. A masculinidade e a dinâmica escolar

A violência nas escolas é um problema complexo que muitas vezes tem raízes profundas na forma como a masculinidade é ensinada e percebida. Na pesquisa “O silêncio dos homens”, publicada pelo Instituto Papo de Homem (Instituto PDH, 2019), foi identificado que muitos homens foram educados com certas crenças durante a infância e adolescência, que contribuem significativamente para comportamentos agressivos e violentos. Os dados mostram que 85% dos homens foram ensinados a buscar o sucesso profissional como uma medida crucial de sua masculinidade, 78% foram orientados a evitar comportamentos considerados femininos, 73% a serem fisicamente fortes, 67% a assumirem o papel de provedores financeiros da família, 57% a não expressarem suas emoções e 48% a darem em cima das mulheres sempre que possível. Além disso, apenas 20% dos homens relataram ter tido exemplos práticos de como lidar com suas emoções.

Essas crenças e ensinamentos criam uma visão distorcida do que significa ser homem. A pressão para alcançar o sucesso profissional, evitar comportamentos femininos, manter a força física e sustentar financeiramente a família pode levar a uma constante sensação de inadequação e fracasso. Quando os homens são ensinados a não expressar suas emoções e a abordar as mulheres de maneira assertiva ou até agressiva, isso pode resultar em comportamentos violentos, especialmente em ambientes onde a competição e a pressão são intensas, como nas escolas.

A falta de exemplos práticos de como lidar com as emoções agrava ainda mais a situação. Quando os meninos não aprendem a reconhecer e expressar seus sentimentos de maneira saudável, eles podem recorrer à agressão como uma forma de lidar com a frustração,

a tristeza ou a raiva. Isso pode manifestar-se em *bullying*, brigas e outros atos de violência no ambiente escolar.

A perpetuação dessas crenças não só afeta negativamente os meninos, mas também contribui para um ambiente escolar inseguro para todos os alunos. Meninas e outros meninos podem tornar-se alvos de agressão e assédio, criando um ciclo de violência e insegurança que impede o desenvolvimento saudável de todos os estudantes.

É necessário destacar que essa violência não é genuína do masculino, esse padrão violento associado à masculinidade vem sendo construído, há séculos, por uma “sociedade patriarcal capitalista supremacista branca imperialista” (hooks³, 2022) que é também reproduzido pela mídia no cinema, na publicidade e nas novelas. Todavia, se esse padrão foi construído, ele também pode ser desconstruído, ressignificado.

Xesús Jares, na obra *Educar para a paz* (2007), apresenta a necessidade urgente de “um autêntico pacto educacional global pela paz e contra todas as formas de violência” (2007, p.14) desde o ensino infantil até às universidades. Segundo o autor, esse pacto deveria ser instituído como política pública, deveria fazer parte “da formação do professorado, dos conteúdos das diversas áreas, dos materiais curriculares, dos processos organizacionais etc.”(2007, p. 14) para que assim o sistema educacional cumpra seu “verdadeiro papel de liderança educativa, especialmente no que se refere às habilidades sociais, processos de resolução de conflito, maturidade afetiva, entre outros enfoques...” (2007, p. 14-15)

A inclusão de temas como conflito, violência e não violência no currículo escolar representa um desafio imenso, visto que esses assuntos exigem que se ensine aos alunos comportamentos e modos de ser no mundo. Entretanto, a escola se constitui enquanto lugar propício para desenvolver essa discussão, a partir da promoção de uma cultura de respeito e compreensão das diversas expressões de masculinidades na sociedade contemporânea. Para tanto, a formação adequada dos professores se revela fundamental. Ao capacitá-los sobre as diferentes manifestações de masculinidade e seus impactos sociais, a escola não deve apenas esclarecer conceitos, mas também fomentar um diálogo aberto e inclusivo dentro da comunidade escolar.

Um grande número de professores argumentam que abordar esses temas está além de sua competência e que não faz parte de suas responsabilidades profissionais. No entanto, a realidade nas escolas muitas vezes contradiz essa visão. A violência está presente no ambiente escolar, impactando diretamente a capacidade dos professores de ensinar e dos alunos de

³ O nome da autora, bel hooks, está grafado em com letra minúscula para respeitar o posicionamento político da escritora de recusa egóica intelectual.

aprender. A presença da violência não apenas cria um ambiente hostil e inseguro, mas também desvia o foco do aprendizado acadêmico, prejudicando o desempenho escolar e a convivência harmoniosa.

Jean-Marrie Muller (2017, p.20) reforça que mesmo para os que querem realizar seu trabalho enquanto professores de conteúdos curriculares específicos, será necessário enfrentar a violência para que obtenham sucesso em sua prática profissional.

Contudo, a violência se faz presente nas escolas, e estes mesmos professores têm de conviver com ela diariamente. Ela impede que os professores ensinem e que os alunos aprendam. Assim, se quiserem ensinar sua matéria e fazer aquilo que entendem ser seu trabalho, os professores devem primeiro lidar com a “violência na escola”.

Portanto, se o objetivo dos professores é ensinar suas matérias e cumprir seu papel educacional, é imprescindível que eles abordem a violência na escola. Isso pode ser feito por meio de programas de educação emocional, mediação de conflitos, e outras iniciativas que promovam a cultura da paz e da não violência. Ao enfrentar a violência de frente e integrar esses temas no currículo, os professores não apenas melhoram o ambiente escolar, mas também preparam os alunos para serem cidadãos mais conscientes e responsáveis.

Para isso, a capacitação de docentes e profissionais da educação sobre diversidade é de extrema importância. É preciso que educadores estejam bem informados e sensibilizados sobre questões de gênero, de religião e de raça. A reprodução do machismo, da misoginia, do preconceito racial e da intolerância religiosa presentes no ambiente educacional não se limita aos alunos; essas atitudes muitas vezes permeiam as relações entre docentes e discentes e até mesmo entre os próprios profissionais da educação.

Para criar um ambiente escolar em que os alunos respeitem as diferenças e se sintam seguros para expressar seus sentimentos e opiniões, é essencial que essa mesma segurança e respeito existam entre os educadores. Quando professores e outros profissionais da educação estão bem equipados com conhecimento sobre diversidades, eles estão melhor preparados para cultivar um ambiente inclusivo e acolhedor. A formação continuada dos educadores é fundamental para que os profissionais reconheçam e desafiem seus próprios preconceitos e estereótipos, promovendo uma cultura de respeito e empatia dentro e fora da sala de aula.

Se queremos uma escola onde os alunos sintam-se valorizados e seguros, precisamos garantir que os educadores também se sintam apoiados e respeitados em suas diversidades. Os professores e as professoras foram formados dentro dessa cultura machista e muitos precisam de ajuda para ressignificar suas crenças. Sabemos que não é fácil e não estamos aqui

colocando a responsabilidade nas mãos dos docentes, mas propondo apenas um ponto de partida. A criação de espaços de diálogo e reflexão entre os profissionais da educação pode fomentar uma compreensão mais profunda das questões de diversidade, promovendo mudanças positivas nas atitudes e comportamentos.

Acreditamos que fomentar a diversidade, investir no diálogo, na reflexão e na escuta atenta de profissionais da educação é assegurar que cada estudante, independentemente de sua identidade, tenha a oportunidade de aprender em um ambiente que valoriza e respeita todas as diferenças.

Esse diálogo não se restringe apenas ao âmbito educacional, mas se estende para além dos muros da escola, envolvendo pais, responsáveis e toda a comunidade local. Através dessa abertura, é possível construir uma consciência coletiva sobre a importância de reconhecer e propagar a equidade entre os gêneros.

Um dos resultados mais incipientes desse processo pode ser a redução dos índices de violência entre os próprios estudantes. Compreender e aceitar as diferentes formas de ser masculino contribui para a desconstrução de estereótipos prejudiciais que frequentemente alimentam comportamentos agressivos e discriminatórios.

Portanto, ao investir na formação continuada dos professores e na promoção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, as escolas não apenas cumprem seu papel educativo, mas também atuam como agentes de transformação social, preparando as novas gerações para uma convivência mais respeitosa e harmoniosa na sociedade.

Outra questão relevante resultante das práticas dessa masculinidade vivenciada na escola é o uso de máscaras⁴ sociais para silenciar suas reais emoções, três em cada dez homens possuem o hábito de conversar sobre seus maiores medos e dúvidas (IPH, XXXX). Nas escolas estadunidenses, como revelado no documentário *The Mask You Live In*, a preocupação com o *bullying* afasta as raras possibilidades de abertura emocional.

A autora do livro “Os meninos são a cura do machismo” (2021), Nana Queiroz, relata em sua obra a percepção de sua necessidade em “cutucar a intimidade de homens adultos para entender que caminhos os levaram de meninos inocentes a opressores de diversos níveis”. Para isso ela entrevistou seiscentos homens de idades, escolaridade e vieses políticos diferentes. Abaixo, verificamos o que ela ressalta das entrevistas e o trecho da entrevista de dois homens.

⁴ Referência ao documentário *The Mask You Live In*, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=PQbIkhDiE7M>

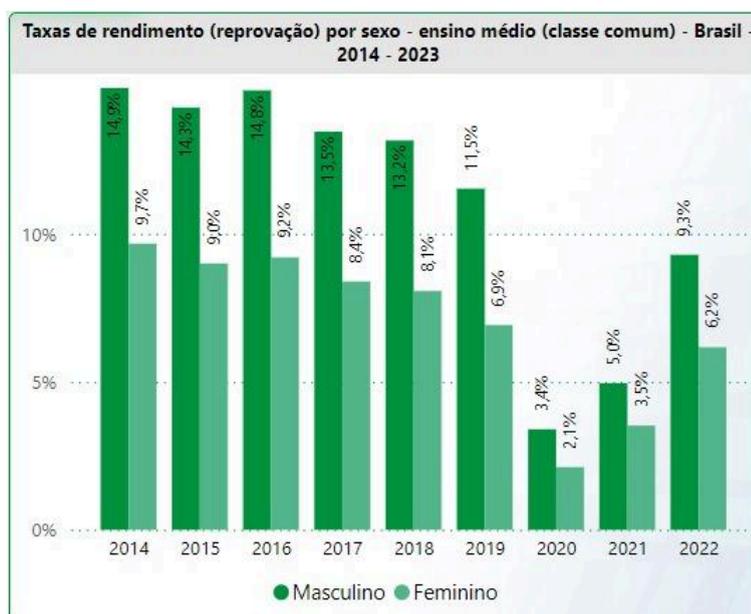
A característica que mais saltou aos olhos durante as entrevistas foi um profundo descolamento dos sentimentos. Como se as próprias emoções desses homens vivessem numa dimensão inacessível para eles. É o que relatam Inácio e Iva:

Nossa educação vira uma prisão, ou até uma violência. Eu percebo que muitas mulheres que se relacionaram comigo choravam pelo menos uma vez a cada quinze dias, enquanto eu não lembro a última vez que senti a necessidade de chorar.

Na minha vida, homens sempre me deram exemplo do que não ser. Eu não confio nas pessoas, especialmente em homens. Consequentemente não consigo deixar ninguém se aproximar de mim.

Esses relatos retratam a criação que pais, mães e sociedade provavelmente estão ofertando aos seus meninos e também suas consequências. Crescer ouvindo que “homem não chora” e que “é preciso ser forte” asfixia as emoções dos meninos e causa sérios danos. A educação emocional dos meninos sempre foi negligenciada, pois foram ensinados que não podiam demonstrar suas emoções, seus medos, suas vulnerabilidades. Crescem sem aprender a lidar com essas emoções, sem ser escutados, sem pedir ajuda, sem receber amparo. Esse comportamento que muitas vezes resulta na incapacidade de expor suas necessidades, acaba também refletindo no desempenho escolar dos meninos, como demonstrado no gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1: Taxas de rendimento (reprovação) por sexo - ensino médio - Brasil - 2014 -2023



Fonte: Site do INEPdata

<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>

Ensina-se nos meninos a premissa de que são resultados de capacidades ilimitadas, com a crença generalizada de que “o mundo é seu!”. Desde cedo, eles são incentivados a acreditar que podem fazer tudo, que suas habilidades são extraordinárias e que o sucesso é

quase uma obrigação (Instituto PDH, 2019). No entanto, essa narrativa esconde uma realidade alarmante. Se esses meninos são constantemente enaltecidos e encorajados a perseguir o sucesso, por que, então, enfrentamos números tão preocupantes?

Em uma sociedade que valoriza e enaltece incessantemente as habilidades masculinas, esses mesmos meninos são frequentemente submetidos a uma intensa pressão. Eles são cobrados a todo momento, comparados com outros, e qualquer desvio do esperado é, muitas vezes, visto como fracasso. Esse peso se torna imenso, e muitos acabam sucumbindo ao longo do caminho.

As expectativas irreais não criam um ambiente saudável para o desenvolvimento emocional e psicológico dos meninos. Pelo contrário, essas pressões podem levar à desesperança e à marginalização. É crucial que, ao mesmo tempo em que reconhecemos e incentivamos as habilidades e potencialidades dos meninos, também ofereçamos suporte emocional, promovamos a aceitação de vulnerabilidades e criemos espaços onde possam expressar suas dificuldades sem medo de julgamento ou comparação.

Os dados são chocantes e reveladores: os homens cometem suicídio quatro vezes mais do que as mulheres. Além disso, eles representam 83% da população em situação de rua. Há também um declínio preocupante nos índices de homens que concluem o ensino superior (Instituto PDH, 2019). Homens na faixa etária entre 20 e 24 anos têm onze vezes mais chances de não chegar aos 25 quando comparados com mulheres da mesma idade (Queiroz, 2021, p. 30). Esses números indicam que, apesar do aparente incentivo e reconhecimento, existe uma falha sistêmica na maneira como estamos preparando e apoiando nossos meninos.

A ausência de promoção de inteligência emocional na educação de meninos dificulta, ou mesmo impossibilita, que eles consigam administrar sentimentos como frustração, raiva, angústia, medo, vergonha e outros. Em muitas culturas, os meninos não são ensinados a olhar para o que sentem; pelo contrário, são incentivados a ignorar ou reprimir suas emoções. Essa abordagem não apenas impede o desenvolvimento saudável de suas habilidades emocionais, mas também contribui para comportamentos autodestrutivos ao longo da vida como já discutido no primeiro capítulo.

Esse condicionamento os priva de ferramentas essenciais para lidar com situações difíceis, criando uma barreira significativa para o desenvolvimento da inteligência emocional. Sem a capacidade de reconhecer e processar suas emoções, os meninos podem internalizar sentimentos negativos, levando a uma série de consequências negativas. A frustração não administrada pode se manifestar como raiva descontrolada, resultando em comportamentos agressivos ou violentos. A angústia e o medo, quando não são devidamente reconhecidos e

abordados, podem levar à ansiedade crônica e até à depressão. A vergonha, se não for compreendida e tratada, pode evoluir para baixa autoestima e autoimagem distorcida.

Como se privar desses sentimentos dentro da escola? É praticamente certo que esses sentimentos surgirão visto que todos que se relacionam estão sujeitos a eles, entretanto no caso dos meninos, por serem socialmente “ensinados a não sentir”, provavelmente a resposta/defesa a eles seja a violência.

Além disso, a incapacidade de comunicar emoções de maneira saudável pode levar a conflitos constantes, dificuldades de comunicação e relacionamentos superficiais. A ausência de habilidades emocionais pode resultar em um comportamento inadequado, falta de empatia e dificuldades em trabalhar em equipe.

Portanto, é crucial repensar a escola como um espaço possível para a promoção da educação emocional para meninos. Promover a inteligência emocional desde cedo pode equipá-los com as habilidades necessárias para reconhecer, entender e gerenciar suas emoções de forma saudável. Isso inclui ensinar a importância da empatia, da comunicação emocional e da autorreflexão. “Ensinar inteligência emocional aos meninos é a melhor estratégia de combate a todo tipo de violência. Reeducação toda uma nova geração de homens a chorar (e abraçar) deveria ser política de saúde pública, pois verdadeiramente evita mortes.” (Queiroz, 2021, p. 34)

Frente a um complexo cenário social, faz-se urgente entender que o ideal de masculinidade cultuado na sociedade e no ambiente escolar é prejudicial, tanto para o bem-estar individual dos meninos e homens, quanto para a sociedade de modo geral.

Sendo assim, corroboramos com o pensamento da professora Aline Carvalho (2020, p.156):

Uma educação verdadeiramente comprometida com a equidade de gênero precisa entender os aspectos relacionados às masculinidades e seus desdobramentos em relação aos direitos humanos, pois a masculinidade hegemônica além de fazer vítimas entre as mulheres, aprisiona homens em práticas nocivas de poder entre eles[...]

Como mencionado no início deste capítulo, a masculinidade hegemônica nos espaços educacionais desempenha um papel fundamental na promoção e/ou na violação dos direitos humanos, por acreditar que são superiores e têm direitos sobre os outros. Por isso consideramos a promoção de uma cultura de paz nas escolas, que desafie a masculinidade hegemônica e valorize a igualdade de gênero, essencial para criar ambientes educacionais mais seguros e inclusivos, visto que a desconstrução da masculinidade que desumaniza e a

promoção de uma masculinidade saudável não apenas beneficiam os meninos, mas também contribuem para a criação de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.2. Impactos e implicações da educação em direitos humanos

A ressignificação da masculinidade nos espaços escolares não é apenas uma questão educacional, mas também um imperativo para a promoção dos direitos humanos. A desconstrução dos padrões patriarcais e a promoção de uma educação baseada na igualdade de gênero são fundamentais para criar ambientes educacionais mais justos e inclusivos. A educação, quando concebida e implementada com base nos princípios dos direitos humanos, torna-se uma poderosa ferramenta para promover a igualdade, a inclusão e a dignidade de todos os indivíduos. Apesar do desafio inerente ao acesso efetivo a esses direitos, já formalizados em nossa sociedade desde 1988, pela Constituição Federal, existe uma distância expressiva entre a positivação desses direitos e sua real concretização, como afirma Candau (2013, p. 60):

Hoje possuímos um significativo conjunto de leis e políticas públicas centradas na proteção e promoção dos Direitos Humanos. No entanto, esta realidade convive com violações sistemáticas, e em muitos casos dramáticas, destes direitos. Basta ler os jornais diários ou assistir os informativos televisivos para que sejamos expostos às múltiplas e diversificadas violações dos Direitos Humanos e ao contínuo desrespeito às normativas internacionais relativas à proteção e defesa da dignidade humana. Impunidade, múltiplas formas de violência, desigualdade social, corrupção, discriminações e fragilidade dos direitos básicos constituem uma realidade cotidiana.

Nesse contexto, a educação emerge como um agente de transformação, exercendo considerável influência no processo de conscientização social. Compreendemos que o acesso à escola é um direito fundamental consagrado em nossa Constituição. No entanto, acreditamos firmemente que a Educação em Direitos Humanos não apenas complementa esse direito, mas representa um dever da instituição escolar, como nos lembra Silva e Tavares, 2013, p.53:

A escola e cada um de seus agentes não podem eximir-se do seu papel formador de princípios e valores, que igualmente estão ligados aos direitos humanos, pois, no cotidiano de suas ações, transmitem mais do que os conteúdos do currículo; imprimem exemplos e condutas.

Essa visão reflete a compreensão de que a educação não é apenas um meio para adquirir conhecimento, mas também uma chave para o exercício pleno de outros direitos humanos. Ela capacita os indivíduos a participarem ativamente na sociedade, promovendo a liberdade de pensamento, expressão e participação política.

No contexto educacional, a promoção dos direitos humanos envolve a criação de ambientes inclusivos e não discriminatórios. Isso implica garantir o acesso igualitário à educação, independentemente de raça, gênero, origem étnica, orientação sexual ou qualquer outra característica pessoal. Além disso, a educação para os direitos humanos busca desenvolver a consciência crítica dos estudantes, capacitando-os a reconhecer e desafiar a injustiça e a desigualdade. Isso envolve integrar temas relacionados aos direitos humanos no currículo, estimulando discussões e reflexões sobre questões sociais, éticas e políticas. A diversidade deve ser valorizada e celebrada nas instituições educacionais, proporcionando um ambiente propício para o respeito mútuo e a compreensão intercultural.

Os educadores desempenham um papel fundamental ao orientar os alunos na compreensão dos princípios dos direitos humanos e na aplicação desses valores em suas vidas cotidianas. Esses profissionais são responsáveis por guiar as futuras gerações, estimulando valores essenciais como a dignidade, a igualdade, a liberdade e o respeito mútuo. A importância desse papel foi reconhecida pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) quando, em 1994, proclamou a Década da Educação em Direitos Humanos, que abrangeu o período de 1995 a 2004. Esse marco foi crucial para promover, estimular e orientar atividades educacionais focadas na disseminação e na prática dos direitos humanos.

Durante essa década, diversas iniciativas e programas foram implementados mundialmente, com o objetivo de incorporar a educação em direitos humanos nos currículos escolares e formar docentes capacitados para tratar dessa temática. A conscientização sobre os direitos humanos foi amplamente divulgada, e muitos educadores passaram a incluir esses princípios em suas práticas pedagógicas, contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa. Entretanto, já se passaram vinte anos desde o término da Década da Educação em Direitos Humanos, e a sociedade continua em constante mudança, enfrentando novas influências e desafios ético-políticos. Nesse contexto de movimentos constantes, a capacitação de docentes precisa ser contínua e atualizada para estarem aptos a lidar com questões relacionadas aos direitos humanos e a integrar essas discussões de maneira eficaz em suas práticas educativas, pois como nos lembra Silva (2024, p.5) “minimizar as nossas lacunas de conhecimento pode favorecer ao reconhecimento de práticas, atitudes e gestos que

violam e colocam em risco a vida, o bem viver e a dignidade humana nos diversos espaços da escola e fora dela.”

O enfrentamento de desafios globais, como a discriminação, a violência e a intolerância, exige uma abordagem educacional que promova não apenas o conhecimento acadêmico, mas também a paz, a empatia, a solidariedade e o comprometimento com a justiça social. Os sistemas educacionais têm a co-responsabilidade de preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e conscientes, capazes de contribuir para a construção de um mundo mais justo e respeitoso com os direitos humanos. A integração entre educação e direitos humanos é essencial para o desenvolvimento de sociedades que valorizam a dignidade e a igualdade. A educação, quando guiada pelos princípios dos direitos humanos, não apenas informa, mas também transforma, capacitando os indivíduos a serem agentes de mudança positiva em suas comunidades e no mundo.

A masculinidade hegemônica, frequentemente associada à violência, competição e resistência emocional, cria desafios significativos nos espaços educacionais. A representação estereotipada dos meninos contribui para práticas discriminatórias, marginalização e, em última instância, para a violação dos direitos humanos. É essencial reconhecer que a desconstrução desse modelo tóxico é vital para a promoção de uma cultura de paz nas escolas.

Diante do exposto, fica evidente que a ressignificação das masculinidades nos espaços escolares é uma demanda para promover um ambiente educacional mais seguro, inclusivo e em conformidade com os direitos humanos. As instituições educacionais precisam desafiar os estereótipos de gênero, rompendo com a rigidez das normas que perpetuam a masculinidade hegemônica. A promoção da igualdade de gênero não é apenas uma questão feminina; é um caminho para criar ambientes inclusivos que beneficiam toda a comunidade escolar.

Acreditamos que a implementação da Comunicação Não-Violenta (CNV) nas escolas traria grandes benefícios. Ao promover uma prática comunicativa que busca a conexão consigo mesmo e com os outros, a CNV incentivaria o respeito mútuo e a prática dos direitos humanos. Isso, por sua vez, contribuiria para a redução de práticas discriminatórias e da violência no ambiente escolar. Menezes et al (2023, p.1575) vem traçando este percurso no ensino superior e nos apresenta esse resultado:

A CNV no ambiente educacional contribui para a melhora das relações entre alunos, entre alunos e professores e entre esses e seus pares. Além disso, contribui no acolhimento e identificação das necessidades próprias e dos outros e na promoção da cultura de paz, diminuindo a violência.

Sendo assim, ao adentrarmos no próximo capítulo, exploraremos mais detalhadamente a visão de ser humano segundo Rosenberg e os princípios fundamentais da CNV. Discutiremos como essa abordagem pode ser uma ferramenta poderosa para trabalhar a questão da masculinidade no ambiente escolar, ajudando os meninos a desenvolverem uma compreensão mais profunda de si mesmos e de suas interações com os outros.

3. COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA (CNV)

Ao pensar sobre como trabalhar a questão da masculinidade e toda sua multiplicidade de significados na sociedade como um todo, e particularmente no ambiente escolar, deparamo-nos com a questão do como falar, como abordar a temática. Que estratégias são melhores em propiciar, com gentileza, a reflexão necessária para que meninos do Ensino Médio repensem seu lugar no mundo? Sem dúvidas, é uma questão desafiadora, já que, como temos visto até aqui, quando falamos sobre masculinidade estamos tratando de uma esfera macropolítica, como os privilégios patriarcais e a violência de gênero, mas também de uma esfera que dá notícias sobre o interior, sobre a subjetividade, sobre a forma como cada menino representa e vivencia a sua própria masculinidade. Esta última é de mais difícil acesso, já que se refere ao “cada um”, mas era exatamente a partir dela que gostaríamos de refletir.

Para isso, recorreremos, então, à Comunicação Não Violenta (CNV), uma teoria que, como já citamos, foi desenvolvida pelo psicólogo estadunidense Marshall Rosenberg, um homem que dedicou sua vida a pensar sobre a naturalização da violência como componente do ser humano. Antes de apresentarmos mais detalhadamente sua ideia, é importante, historicizá-la como sendo retrato do pensamento de um homem cis, branco, heterossexual, criado no interior de Detroit, a maior cidade do estado de Michigan - EUA. Dizemos ser fundamental compreender de que lugar ele refletiu o mundo e falou sobre relações humanas porque, como bem estabelecido na comunidade científica, especialmente no âmbito das ciências humanas e sociais, as teorias não são neutras e carregam o olhar de alguém em si.

A Comunicação Não Violenta vem sendo usada em diversos estabelecimentos escolares na busca de construção de uma cultura de paz. O trabalho de Pereira et al. (sem ano), por exemplo, teve uma proposta bastante semelhante à nossa, ao utilizar a CNV em um ciclo de encontros com alunos/as de duas turmas do Ensino Fundamental (7º e 8º ano). O objetivo da atividade realizada foi apresentar a CNV como uma estratégia de comunicação do que sentiam para os pais e professores, assim como refinar a escuta e acolhimento de seus pares. Apesar de terem sido apenas 4 encontros, os autores relatam que perceberam a abertura dos/as estudantes e o desenvolvimento deles em compreender a linguagem dos sentimentos e das emoções.

Da mesma forma, o trabalho de Aguiar, Coelho, Lemos e Silva (2021), todos os/as autores/as psicólogos/as escolares, com a equipe pedagógica de uma escola particular da cidade de Teresina-PI também indica resultados promissores no sentido de melhoria das

relações nos ambientes escolares através do vivência da CNV. Vale ressaltar, inclusive, que as ações descritas pelos/as autores/as foram realizadas virtualmente, em contexto pandêmico, e tinham como objetivo a promoção de saúde mental dentro da escola.

Além disso, consideramos importante dizer que a CNV foi construída pelo Rosenberg dentro de um *zeitgeist*⁵ particular na Psicologia e foi aplicada inúmeras vezes pelo próprio na mediação de conflitos em mais de 62 países, alguns deles devastados pela guerra, arrasados pela pobreza e divididos por inúmeros outros conflitos sociais, como veremos a seguir.

3.1. A visão de ser humano

Observando o trabalho de Marshall Rosenberg, compreendemos que a CNV é fruto de sua história de vida pessoal e da visão de ser humano que ele encontrou na Psicologia. No que diz respeito à sua trajetória particular, o próprio autor traz em seus livros que começou a pensar sobre a questão ainda na infância, por volta de 1943, quando sua família foi morar em Detroit e eles precisaram ficar em casa por quatro dias, já que em seu bairro estavam acontecendo muitos conflitos em razão das questões raciais; trinta pessoas foram assassinadas durante esses quatro dias. Por outro lado, contrariando a violência vivida em sua comunidade, no espaço privado ele vivia em um lar muito pacífico e amoroso, com pessoas que cuidavam genuinamente umas das outras. Foi a partir daí que ele iniciou os questionamentos sobre os motivos pelos quais algumas pessoas pareciam sentir-se tão bem promovendo o bem-estar alheio enquanto outras pessoas estavam mais preocupadas em promover o sofrimento.

Buscando responder suas perguntas, Rosenberg enveredou sua formação acadêmica pela Psicologia, mas, deparou-se com um conflito característico da ciência psicológica de seu tempo. Por volta de 1961, o ano em que ele obteve o Doutorado em Psicologia Clínica, ainda era predominante na Psicologia uma visão de ser humano muito limitada, que mais encontrava seu fundamento nas psicopatologias do que nas virtudes e nos aspectos saudáveis da psique humana. Especialmente como resultado do momento pós Segunda Guerra, os estudos psicológicos voltaram-se à “cura” das “doenças” mentais e, com isso, a ideia de promover saúde e bem-estar foi deixada de lado (Camaliente e Boccalandro, 2017). Tal questão é importante porque a predominância do modelo biomédico em Psicologia por muitos anos representou não só uma limitação de sua definição como ciência, mas também uma

⁵ *Zeitgeist* é um termo alemão, introduzido pelo escritor Johann Gottfried von Herder, que designa algo como “espírito de época”, “espírito do tempo” ou “sinal dos tempos”.

postura social e política problemática, haja vista a utilização de seu conhecimento na normatização de pessoas e subjetividades (Figueiredo, 1991).

Discordando dessa compreensão hegemônica, Rosenberg encontrou espaço em correntes da Psicologia Humanista, que naquela época ainda não haviam ganhado tanto espaço, mas já tinham muito a contribuir; em especial Carl Rogers, com quem ele estudou e trabalhou. A visão humanista de Rogers, que em muito influenciou o pensamento base da CNV, tem sua herança epistemológica na filosofia existencial, principalmente em Kierkegaard e em Buber. Muito criticado no início de sua carreira, ele trouxe para a Psicologia uma noção muito particular ao postular que o ser humano tende ao crescimento e melhoramento de si, e que isso torna-se possível quanto mais aceito e compreendido ele é. Para Rogers, esse seria o caminho para soltarmos as defesas que nos afastam da vida autêntica. Ele diz:

Não gostaria de ser mal compreendido. Não tenho uma visão ingenuamente otimista da natureza humana. Tenho perfeita consciência do fato de que, pela necessidade de se defender dos seus terrores íntimos, o indivíduo pode vir a se comportar e se comporta de uma maneira incrivelmente feroz, horrorosamente destrutiva, imatura, regressiva, anti-social, prejudicial! Mas um dos aspectos mais animadores e revigorantes da minha experiência é o trabalho que levo a cabo com indivíduos desse gênero, e a descoberta das tendências orientadas muito positivamente existentes neles todos, e em todos nós, nos níveis mais profundos (Rogers, 2009, p. 31-32).

Por ser psicoterapeuta, e fundador da Abordagem Centrada na Pessoa, Rogers constituiu o seu trabalho mais voltado para o aspecto individual a ser compreendido na relação terapêutica com um facilitador. Rosenberg, por outro lado, vai um pouco mais adiante, trazendo a CNV como estratégia de mudança individual, mas também de instituições, em uma ordem mais macrossocial, isso sem deixar de compartilhar com Rogers a mesma consideração positiva acerca do ser humano, como podemos ver quando ele afirma:

Quando algumas pessoas ouvem que acredito ser da nossa natureza o prazer em dar, estou certo de que elas questionam quão ingênuo ou alheio sou em relação à violência existente no mundo. Como é possível diante de tudo que está acontecendo no mundo, que faz parte da nossa natureza ter prazer em dar compassivamente? Acreditem, eu vejo a violência. Trabalho em lugares como Ruanda, Israel, Palestina e Sri Lanka. *Mesmo sabendo de toda a violência, não acredito que seja essa a nossa natureza* (Rosenberg, 2019, p. 28 - grifo nosso).

Tendo por base, então, uma visão de ser humano alinhada com noções humanistas, Rosenberg discute que a violência, que pode ser observada todos os dias nos lares, nas ruas,

nas escolas, no trânsito e em diversos outros ambientes, está ligada com a naturalização desse fenômeno como sendo uma característica inerente ao ser humano. Como trouxemos ainda na introdução deste trabalho, Adichie (2019) afirma que naturalizamos algo quando recorrentemente somos expostos a isso, aprendendo então que trata-se de algo “normal”.

Wink (1992), uma fonte trazida por Rosenberg na construção de seu pensamento, aponta que a forma como somos educados desde muito tempo apresenta a violência como sendo prazerosa, e é por causa da educação que ela existe entre nós, não por conta de uma natureza essencialmente ruim e perigosa. A concepção de hooks (2021), segue uma direção semelhante. Para a autora, que reflete mais especificamente sobre a contemporaneidade, a violência é legitimada em nosso cotidiano todos os dias através de grandes ferramentas midiáticas, que, não se pode deixar de dizer, servem à cultura de dominação que afasta-nos do “outro” à medida em que diz para nós que ele é desconhecido, diferente e, por isso, precisa ser visto com ressalvas e temor:

Os meios de comunicação de massa insistem numa ética de dominação e violência, perpetuando-a, porque nossos criadores audiovisuais têm mais intimidade com essa realidade do que com as realidades do amor. Todos sabemos como a violência é (hooks, 2021, p, 131).

É claro que a violência existe desde muito antes de existirem os meios de comunicação de massa, mas em nossa sociedade ela torna-se ainda mais amplificada, já que aparece sob formas “glamourizadas e construídas pela mídia para parecerem interessantes e sedutoras” (hooks, 2021, p. 134). Nesse sentido, quem ganha é o patriarcado, haja vista que continuamos a aprender que a violência é aceitável em certas circunstâncias e que pode existir uma sociedade livre mesmo quando há dominação. Acreditamos que homens podem dominar crianças, mulheres e inclusive outros homens, e que de alguma forma difícil de explicar o nome disso é poder. Não aprendemos sobre como a violência esvazia a humanidade e as relações humanas de sentido, afasta-nos ao ponto da vida do outro nada significar. Aprendemos que as guerras são normais e a violência de gênero é só mais uma das mazelas do dia a dia. Não aprendemos que é possível deslegitimar o que está posto, mesmo que seja difícil, e que mudando as nossas relações estamos iniciando o caminho.

Rosenberg foi uma das pessoas que pensou sobre isso e encontrou uma forma prática de iniciarmos a mudança. Desse modo, tendo compreendido as considerações feitas por ele sobre quem é o ser humano e a necessidade de deslegitimar a violência em nossas relações

para que possamos de fato sermos autênticos e humanos, partimos agora para o entendimento dos princípios da CNV.

3.2. Princípios da CNV

Ao falar sobre CNV, Rosenberg retoma inicialmente o modo como somos tradicionalmente educados. Conforme ele escreve, “certos tipos de linguagem e comunicação têm sido muito destrutivos. Mas de onde vem essa linguagem? De onde vêm a predominância de julgamentos moralistas e das táticas de punição e recompensa?” (2019, p. 120). Em sua concepção, da qual partilhamos, vem da maneira como somos criados, que afasta-nos do contato com aquilo que temos de mais humano: nossos sentimentos. Não há espaço para eles dentro da sociedade como um todo e, especialmente falando sobre meninos, eles não são bem vistos. Um homem que expressa genuinamente o que sente é tido como fraco, pouco viril e, numa expressão particularmente machista, “mulherzinha”. Como esperar, então, que os meninos queiram falar de como vivenciam a masculinidade e tantas outras questões quando passaram a vida sendo convencidos de que isso não é necessário?

Pensamos ser fundamental refletir sobre o lugar da educação tradicional porque é a partir dela que podemos pensar a alternativa trazida pela Educação Não Violenta, como também pela CNV. Tal qual reflete Elisama Santos, uma grande referência brasileira na área, “a educação tradicional nos direciona para fora de nós mesmos. Aprendemos a lidar com o mundo exterior, mas nada nos é ensinado sobre o fantástico e misterioso mundo interior” (Santos, 2021, p. 17). Tradicionalmente, a educação é guiada principalmente por dois extremos: de um lado, o autoritarismo, do outro, a permissividade. Esses dois modos acabam levando-nos para o mesmo lugar, que é a manutenção do sistema e de seus desdobramentos. A quem mais interessa que os meninos continuem sendo ensinados desde tão novos que os sentimentos não importam, que o “outro” é ameaçador, que eles são naturalmente dominadores e que para ganhar vale tudo, senão ao patriarcado?

Santos (2021, p. 26) argumenta que “cuidar da forma como educamos é cuidar do mundo que receberá esses seres mais conscientes de si”. Desse modo, entendemos que educar de maneira não violenta é contribuir para a transformação das nossas sociedades. Nesse sentido, Rosenberg demonstra para nós, através da CNV, que sendo muito mais do que uma simples fórmula mágica de comunicação é uma estratégia para melhorarmos nosso relacionamento conosco, com as pessoas ao nosso redor e com o mundo em geral, baseada a

partir de quatro princípios: observação, sentimentos, necessidades e pedidos, os quais iremos entender um pouco mais detalhadamente agora.

3.2.1. Observar sem avaliar

No que diz respeito ao primeiro princípio, o da observação, Rosenberg aponta que precisamos aprender a diferenciar a observação de uma avaliação. A ideia é que sejamos capazes de descrever os fatos que acontecem sem acrescentar um julgamento, isto é, uma interpretação que fizemos daquilo que observamos. Partimos deste ponto porque os julgamentos estão diretamente ligados às nossas crenças, aos nossos valores, à cultura em que vivemos e à nossa história de vida como um todo, e, por isso, podemos afastar-nos das outras pessoas, à medida em que estamos convencidos por opiniões, e não por uma observação clara da situação.

É claro que não somos nós meros espectadores dos fatos de nossa vida, neutros em relação àquilo que acontece; advém desse lugar a necessidade de estarmos conscientes dos julgamentos que estabelecemos e de como eles influenciam as nossas relações - inclusive conosco mesmos.

Esse é um princípio importante, porque é a partir dele que iniciamos o processo de comunicar a maneira como vivenciamos o mundo. Não teremos condições de falar sobre o que sentimos sem que sejamos capazes, primeiramente, de descrever os fatos que acontecem conosco para as outras pessoas. Rosenberg sugere que façamos isso sem acrescentar nossas avaliações porque, em muitos momentos, os julgamentos que expressamos podem acabar afastando-nos das pessoas muito mais do que conectando-nos com elas. Quando a nossa comunicação, e por extensão as nossas relações, são baseadas em julgamentos, caímos na armadilha de criar rótulos para nós mesmos e para as pessoas ao nosso redor.

Como temos visto em muitos momentos deste trabalho, são muitos os rótulos criados em torno da masculinidade. Virilidade, força, coragem, gostar de futebol, consumir álcool, se relacionar de uma determinada maneira, entre outros - rótulos que aprisionam e impedem que existam outras possibilidades de existência. Acrescentamos julgamentos a determinados comportamentos, e eles definem, então, a masculinidade. Assim, gostar de futebol é coisa de homem, mas gostar de cozinhar, já nem tanto; falar sobre a intimidade sexual é liberado, mas conversar com amigos sobre como se sente, não; se não for “coisa de homem” (um grande rótulo da sociedade patriarcal), você pode ser visto como “viado”, “mulherzinha” (outros grandes rótulos de uma sociedade patriarcal e misógina).

É preciso ser homem de uma determinada maneira, ou não se é homem. O julgamento chega antes do quão genuinamente aquele menino pode gostar de cozinhar e, dessa maneira, o quanto isso faz bem para ele não importa, como ele se sente sobre isso não importa; é simplesmente proibido, porque não é algo que pode vir em um homem. Estamos exemplificando a partir de uma questão que parece bastante simples, mas cujo pano de fundo importa enormemente. Quem definiu esses rótulos e de que modo isso tem impactado, ao longo de tantos anos, os meninos/homens? Já vimos pelas estatísticas e pelas condições tanto de violência impetrada quanto sofrida que os impactos são enormes. Urge, então, a necessidade de desconstruir.

Rosenberg trata sobre comunicação, mas, falando disso, toca diretamente no ponto das relações, já que comunicação é relação. Diante disso, entendemos ser necessário que os meninos e homens reflitam sobre o lugar que os julgamentos e avaliações ocupam em suas vidas e de que maneira podem ressignificar o lugar de entender que masculinidade, como já discutimos, é um lugar que vem tornando-se cada vez mais amplo e diverso. Da mesma forma, no âmbito de suas relações com as outras pessoas, é importante que possam se comunicar de maneira clara, tendo a capacidade de expressar o comportamento que causou incômodo, o que aconteceu, para que, na sequência, venha a identificação dos sentimentos relacionados.

3.2.2. Expressar sentimentos

O segundo princípio da CNV é um dos que entendemos como sendo mais relevante para o trabalho de reflexão da masculinidade junto a meninos e homens, isto porque é nele que iremos pensar sobre os sentimentos. Já temos condições de compreender, por tudo que foi visto até aqui, que a linguagem das emoções não é a tradicionalmente ensinada em nossas casas, pela família, ou nas instituições escolares, pelo corpo pedagógico. É claro que temos visto crescer o movimento de inclusão da inteligência socioemocional nos currículos, com estudos apontando o quanto ela é importante no desenvolvimento de competências como autoconhecimento, gestão de si, consciência social, entre outras, de modo que contribui enormemente no processo de ensino-aprendizagem (Rêgo e Rocha, 2009). Apesar disso, quando falamos da educação tradicional, percebemos que ela ainda está longe da valorização dos sentimentos e necessidades humanas.

Na perspectiva trazida por Santos (2021), o que vivemos hoje em dia é uma sociedade repleta de “analfabetos emocionais” (p. 31). Conhecemos a linguagem dos números, das

máquinas e até mesmo das estrelas, mas não temos a habilidade de reconhecer e nomear nossos sentimentos. Podemos discorrer por horas a fio sobre determinados temas dos quais gostamos e temos conhecimento, mas diante das emoções estamos emudecidos, tais quais crianças que ainda não tiveram contato com o pensamento e linguagem de sua cultura. Nós sentimos a todo momento, e agimos motivados por nossos sentimentos, mas na maioria das vezes não estamos conscientes disso, já que fomos criados desconectados dessa parte de nós.

À vista disso, Rosenberg propõe que o caminho da CNV perpassa o lugar de conexão com o que está vivo em nós, isto é, os nossos sentimentos. Para tanto, ele afirma que precisamos desenvolver um vocabulário de sentimentos. Não podemos nomear e reconhecer, muitos menos comunicar para as outras pessoas, o que sentimos sem que façamos o esforço de aprender sobre nossas emoções - o que elas são, quando se apresentam em nós, em que situações nos sentimos de determinada maneira e de que forma influenciam nosso comportamento.

Esse processo passa pelo desenvolvimento daquilo que Goleman (1995) chama de “inteligência emocional”. Reconhecendo que “as emoções nos movem e regem a nossa forma de ser e estar neste mundo” (Santos, 2021, p. 32), precisamos então desenvolver a inteligência que permite-nos lidar com os nossos próprios sentimentos, assim como com os das outras pessoas que estão ao nosso redor. Nesse sentido, observamos que, apesar deste ser um termo popularizado tanto no senso comum quanto no seio de grandes instituições como uma habilidade louvável, meninos e homens ainda têm muitas dificuldades em expressar genuinamente seus sentimentos, conforme vimos no trabalho de Rosostolato (2019).

Em nosso cotidiano, ainda é muito comum ouvirmos a ideia, que vem sendo construída há muitas gerações, de que os meninos e homens são seres “racional”, enquanto que meninas e mulheres são “emocionais”. Sem entrar na discussão do pressuposto que é possível ser uma coisa ou outra apenas, além do grande pensamento machista de inferiorização da mulher associado, problematizamos essa noção ao refletir sobre alguns comportamentos vistos em nossa sociedade que corriqueiramente são executados por pessoas do gênero masculino: o que há de “racional” nas brigas de trânsito que terminam em fins trágicos todos os dias? O que há de “racional” nos conflitos de torcidas em dias de clássico do futebol? O que há de “racional” nas discussões de bares?

Poderíamos citar muitos outros, mas a realidade é que esses mostram-se suficientes para convencer-nos de que as emoções - muitas vezes de raiva, frustração, irritação, fúria, chateação - estão por trás desses comportamentos, como de tantos outros, haja vista que elas estão sempre ali, levando-nos a agir impulsivamente quando não somos ainda capazes de

gerenciá-las de maneiras mais assertivas e menos danosas, isto é, quando não temos estratégias para trabalhar o que sentimos de modo a gerar vida, e não agressividade e morte. Parte desse lugar, então, a urgência de pensar sobre isso e, sem dúvidas, ir além, trabalhando ainda emoções como calma, relaxamento, felicidade, satisfação, plenitude e o seu lugar na vida desses meninos, que por vezes não conseguem identificar simplesmente o que motiva sua alegria e entusiasmo de viver.

Além de desenvolver um vocabulário de sentimentos, Rosenberg traz ainda a premissa de que devemos ter em mente que nossos sentimentos são de nossa responsabilidade. Esse pode ser um processo particularmente difícil quando somos criados dentro de um sistema de culpa em que pessoas fazem-nos sentir responsáveis pelos seus sentimentos - e nós acabamos por fazer o mesmo. Precisamos, então, voltarmos-nos para nós mesmos e aceitar que, embora o comportamento dos outros tenha influência sobre nós, o que sentimos de fato tem mais relação com as nossas necessidades; são elas o motor de nossas ações e comunicam-se conosco através das emoções. Por isso, as necessidades humanas são também um princípio da CNV.

3.2.3. Reconhecer necessidades

Ao falar sobre este ponto, Rosenberg parte do princípio que os comportamentos que temos em nosso cotidiano estão orientados para o atendimento de nossas necessidades. O que seriam elas, então? Antes de responder essa pergunta, o autor reflete que é interessante não sabermos dizer facilmente nossas necessidades e a pertinência disso para as estruturas de dominação. Sem saber o que sentimos e do que necessitamos, estamos mais facilmente suscetíveis ao que outros - governo, escola, empresa, família - têm a dizer sobre e para nós. Além disso, quando não somos capazes de nomear aquilo de que precisamos, agimos motivados por forças emocionais que sequer conhecemos e que, como vimos em alguns exemplos trazidos acima, acabam por gerar em nós comportamentos agressivos e violentos.

Para o autor, necessidades são compartilhadas por todos os seres humanos, isto é, todos nós temos necessidades e elas são partilhadas por nós pelas semelhanças que encontramos na humanidade. As mais básicas, como fome, sede, descanso e diversão, nós conseguimos dizer com mais facilidade, mas existem também as que são um tanto quanto mais complexas de nomear, como autenticidade, inspiração e gratidão. Precisamos disso em nosso dia a dia para ter uma boa vida tanto quanto precisamos de ar e alimento, no entanto,

temos a mesma dificuldade de nomear e reconhecer que encontramos quando falamos sobre sentimentos.

Rosenberg postulou na CNV que os sentimentos dão notícias das necessidades. Quando sentimos coisas como animação, esperança e alívio, isso pode indicar que as nossas necessidades estão atendidas. Por outro lado, quando o que está vivo em nós é tensão, receio ou medo, por exemplo, entendemos que alguma necessidade não está atendida - do contrário estaríamos bem. Assim, para saber do que precisamos, olhamos para os mensageiros das necessidades, as emoções que estão em nós comunicando que algo precisa ser olhado, acolhido e compreendido.

Essa é uma tarefa particularmente desafiadora quando não estamos habituados a dizer o que precisamos. Em nossa educação tradicional, somos mais direcionados a fazer o que o outro necessita do que o que nós precisamos. Além disso, discutimos há pouco que não somos ensinados a entender o que sentimos, então, como encontrar a necessidade que está sendo comunicada? Do mesmo modo que precisamos aprender a falar sobre sentimentos, Rosenberg afirma que precisamos desenvolver um vocabulário de necessidades, de maneira que sejamos capazes de entender o que precisamos e comunicarmos ao outro. Ele afirma que “rapazes aprendem que homens corajosos não têm necessidades. Eles até se dispõem a sacrificar suas vidas pelo rei, pelo governo, por quem quer seja. Assim, não desenvolvemos um vocabulário muito extenso de necessidades” (2021, p.59).

Entendemos que esse é um aspecto primordial para a mudança dos comportamentos de meninos/homens que elencamos ao longo deste trabalho como sendo disfuncionais para a sociedade, haja vista serem marcados por desregulação emocional e agressividade. Quando pensamos, por exemplo, nos conflitos que atravessam muitos cotidianos escolares, conseguimos refletir sobre como seria interessante que os meninos pudessem entender o que estão sentindo e precisando, e comunicar isso de maneira saudável, ao invés de agredirem-se uns aos outros com palavras e ações violentas. Para isso, precisariam, primeiramente, olhar para a situação e descrever os fatos, entender que são responsáveis pelo que sentem diante dos estímulos que recebem das outras pessoas e compreender, então, por que se sentem de determinada maneira, do que precisam. Depois disso, teriam condições de comunicar o que está vivo em cada um.

3.2.4. Pedir aquilo que tornará a vida mais maravilhosa

O caminho percorrido por Rosenberg como proposta de mudança das relações sociais através da Comunicação Não Violenta aparece para nós como tendo dois principais momentos: no primeiro deles, olhamos para dentro de nós buscando reconhecer que sentimentos estamos vivenciado e o que eles podem indicar das nossas necessidades. Esse aspecto já seria suficiente para mudar significativamente a forma como estamos no mundo, haja vista que a consciência que adquirimos sobre o que se passa interiormente modifica a forma como agimos no exterior. No entanto, Rosenberg apresenta uma proposta de *comunicação*, e, dessa maneira, entendemos que existe um segundo momento de prática da CNV: aquele em que chegamos para as pessoas que vivem ao nosso redor e comunicamos as descobertas que fizemos sobre nós - os nossos sentimentos e necessidades - e pedimos a contribuição delas para “tornar a nossa vida mais maravilhosa”, tal qual dizia o autor.

Marshall Rosenberg nomeou o quarto princípio da CNV como sendo o dos pedidos. Para ele, quando entendemos que alguém fez algo que despertou em nós certo sentimento e entendemos que isso diz sobre uma necessidade, o melhor caminho a seguir na resolução da situação é o diálogo com a pessoa, em busca de comunicar para ela que comportamento seu afetou-nos. É claro que, como já dissemos, isso não significa responsabilizar a pessoa pelo que sentimos - nós é que somos responsáveis pelo que se passa do lado de dentro - mas simplesmente explicar que aquele comportamento provoca algo em nós.

Em sua visão, precisamos comunicar fazendo um pedido que tenha clareza e seja específico, usando uma linguagem positiva. Ele diz, ainda, que esse pedido não deve ser uma exigência, já que o que buscamos é a contribuição das pessoas, e impor as nossas vontades não gera conexão. Rosenberg é sempre muito claro ao dizer que as nossas relações estão impregnadas de violências na comunicação, e que fazer exigências, ter um discurso autoritário e que faz com que as pessoas acreditem que “devem” fazer alguma coisa é perpetuar essa violência. Desse modo, se queremos mudanças, precisamos começar do lugar de entender que as pessoas podem ou não atender os pedidos que fazemos, e que isso não pode terminar em punição ou novas violências. Como dito a todo momento, são nossos sentimentos e nossas necessidades - isto é, nossa responsabilidade também.

Ademais, entendemos que, aqui, discorremos especialmente sobre como entender nossos sentimentos e necessidades, além de expressá-los em forma de um pedido claro, objetivo e que difere de uma exigência. Todavia, comunicação, como bem sabemos, diz de relação, do ser um humano em contato consigo e com o outro. Tal fato pressupõe, então, que sejamos capazes também de acolher o que as outras pessoas sentem, as suas necessidades e quando possível, se isso não desrespeita-nos ou vai de encontro às nossas próprias

necessidades, contribuir para tornar a vida delas mais maravilhosas. Seria essa a proposta geral de Rosenberg ao falar com tanta propriedade sobre o lugar da compaixão nas relações humanas e a revolução que ela pode causar.

3.3. Um último comentário

Encerrando o capítulo sobre CNV, gostaríamos de ressaltar apenas mais um aspecto de seu uso. Como expresso no próprio nome e como já discutimos anteriormente, a Comunicação Não Violenta tem seu alicerce na ideia de não violência, uma teoria e prática específica, que diz respeito ao enfrentamento da violência naturalizada na sociedade e luta ativa pela construção de uma cultura de paz. Desse modo, e aqui vamos dizer em partes aquilo que é óbvio, a CNV não pode ser utilizada como forma de justificar, amenizar ou mesmo mascarar preconceitos, violências e/ou discriminações.

Especificamente no contexto de nosso trabalho, escolhemos dizer isso para que não se use a CNV a serviço da opressão de meninas e mulheres, em tentativas desumanas de justificar violações como sendo reflexo de uma “necessidade não atendida” ou qualquer outra interpretação incorreta que possa se fazer da proposta descrita por Rosenberg. A CNV está colocada para os meninos e homens como sendo conexão consigo e com o mundo ao seu redor, a vivência de relações humanizadas e compassivas. Qualquer relação em uma outra pessoa é desumanizada, ainda que a violência impetrada seja implícita em um discurso “gentil”, que mascara uma exigência em um pedido, foge ao escopo da CNV.

Entendemos que muito do processo construído por Rosenberg tem a ver com *intencionalidade*. Se nossa intenção é estabelecer conexão, dando e recebendo com prazer, agindo para que a vida humana seja mais maravilhosa, bom, sem dúvidas estamos falando a linguagem da girafa⁶. Por outro lado, se tentamos usar os princípios da CNV como uma fórmula mágica de manipulação das pessoas para que consigamos obter tudo o que queremos, estamos sintonizados com o chacal - sendo agressivos e violentos, e isso não pode ser lido como não violência.

No capítulo que se segue, detalharemos a metodologia da nossa pesquisa, bem como analisaremos as vivências durante os encontros, buscando compreender o impacto de nossa ação nas percepções de masculinidade.

⁶ A metáfora da girafa e do chacal foi construída por Marshall Rosenberg para exemplificar personagens das duas formas de se comunicar. De um lado, a girafa representa a linguagem da CNV, compassiva e em busca de conexão. Do outro, o chacal figura o modo tradicional de relacionamentos, a agressividade e as violências vividas em contextos adoecidos. Em suas palestras, comumente Marshall usava fantoches desses animais para ilustrar diálogos.

4. CAMINHO METODOLÓGICO

Este trabalho busca aprofundar a compreensão de um problema específico dentro de um grupo social no espaço escolar. Para isso, utilizaremos a pesquisa qualitativa como abordagem principal.

Decidimos pela pesquisa qualitativa, pois ela permite uma análise mais profunda e detalhada dos contextos e das experiências vividas pelos indivíduos, possibilitando a identificação de nuances e particularidades que frequentemente passam despercebidas em abordagens quantitativas. Com essa metodologia, pretendemos explorar as complexidades das interações sociais e educacionais que afetam o grupo em estudo, buscando perspectivas que possam contribuir para intervenções mais eficazes.

Nossa pesquisa é de natureza aplicada e tem um objetivo exploratório, o que significa que pretendemos gerar conhecimentos que possam ser utilizados na prática para resolver um problema específico.

O objetivo exploratório implica que a pesquisa visa investigar e compreender as percepções e experiências dos participantes em relação à masculinidade. Explorar como essas percepções influenciam o comportamento e as interações no ambiente escolar, identificando temas e padrões que podem não ter sido previamente considerados.

A natureza aplicada deste estudo reside na sua intenção de gerar conhecimentos diretamente aplicáveis para resolver problemas específicos relacionados à ressignificação da masculinidade e ao fortalecimento dos direitos humanos no ambiente escolar. Ao focar em práticas e intervenções que podem ser implementadas nas escolas, o estudo visa proporcionar resultados que não só ampliem o entendimento teórico sobre o tema, mas que também ofereçam soluções práticas e viáveis para a promoção de uma cultura de paz e respeito.

O objetivo exploratório deste trabalho é investigar de maneira aprofundada as percepções e experiências dos participantes em relação à masculinidade no contexto escolar. Dado que há uma escassez de estudos detalhados sobre este tema específico, a pesquisa exploratória permite uma abordagem flexível e adaptável, essencial para descobrir novas perspectivas e formular hipóteses que possam orientar futuras pesquisas. Este objetivo é crucial para compreender as dinâmicas complexas e variadas que moldam as identidades masculinas, suas implicações com a comunicação não violenta e as interações sociais no ambiente escolar.

A escolha pela pesquisa-ação como abordagem metodológica para este estudo se justifica pela sua capacidade de integrar pesquisa e intervenção de forma colaborativa e participativa. Considerando que o objetivo central é ressignificar a masculinidade e fortalecer os direitos humanos no ambiente escolar, a pesquisa-ação permite envolver os participantes como co-pesquisadores, garantindo que suas experiências e perspectivas sejam consideradas.

Além disso, a pesquisa-ação promove um ciclo reflexivo e interativo de planejamento, ação, observação e reflexão, que é essencial para adaptar as intervenções às necessidades emergentes e assegurar sua eficácia. Esta metodologia não só facilita a compreensão das dinâmicas de masculinidade no ambiente escolar, mas também promove mudanças práticas e mensuráveis.

Com uma base teórica e metodológica sólida, a pesquisa-ação se apresenta como a abordagem mais adequada e eficaz para alcançar os objetivos deste estudo. Thiollent (1986, p. 16) realça alguns elementos essenciais da pesquisa-ação, considerada uma abordagem metodológica na pesquisa social:

a) ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; e) durante o processo há um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Dessa forma, ao adotar a pesquisa-ação em nosso estudo, buscamos não apenas compreender as percepções e experiências dos participantes sobre a ressignificação da masculinidade no ambiente escolar, mas também promover uma mudança real e tangível.

No presente estudo, escolhemos utilizar a técnica de grupo focal para explorar as percepções dos participantes sobre a ressignificação da masculinidade no ambiente escolar após a realização dos encontros programados da “ação”. Seriam conduzidos quatro grupos focais, cada um com 8 a 10 participantes, selecionados com base em critérios de relevância, como idade e gênero. Os grupos focais seriam moderados pela pesquisadora orientadora deste trabalho e outro pesquisador convidado, utilizando um guia de discussão que abordava tópicos como percepções sobre masculinidade, uso da CNV e sugestões para promover um

ambiente escolar mais inclusivo. As sessões seriam gravadas e transcritas para análise qualitativa.

Pretendíamos analisar as possíveis alterações nas concepções de masculinidade entre os participantes após a intervenção, através de técnicas como questionários, observação durante rodas de conversa e os grupos focais. Entretanto, devido à impossibilidade de dar continuidade ao trabalho por conta da greve de docentes ocorrida em âmbito federal e a indisponibilidade dos alunos para participação de forma virtual, nem todas as etapas de nosso trabalho puderam ser executadas. Essa situação será discutida mais detalhadamente nos tópicos a seguir.

4.1 Caminho para a Paz para Meninos (AÇÃO)

Ao refletir sobre a complexidade da masculinidade e seus múltiplos significados, especialmente no contexto escolar, nos deparamos com a desafiadora tarefa de abordar este tema de maneira eficaz e empática. Como podemos incentivar, de forma gentil e eficaz, que os meninos do Ensino Médio reflitam sobre seu papel no mundo e reconsiderem suas concepções de masculinidade? Esta questão é especialmente difícil porque, como vimos, falar sobre masculinidade envolve tanto uma esfera macropolítica – incluindo privilégios patriarcais e violência de gênero – quanto uma esfera pessoal e subjetiva, ligada à maneira como cada menino vivencia sua própria masculinidade.

Nossa pesquisa foi desenvolvida no IFPB – Campus João Pessoa, localizada à rua 1º de Maio, no bairro Jaguaribe. O Instituto tem 114 anos de funcionamento e oferece cursos de nível técnico, ensino médio integrado ao técnico, subsequente ao ensino médio, superior e pós-graduação, atendendo a população não apenas da comunidade, mas também da cidade em que se localiza, assim como de cidades vizinhas.

Iniciamos com a divulgação do projeto em março de 2023, espalhando cartazes com o QR code para o link de inscrição dentro da instituição em locais estratégicos, divulgando o link para inscrição por whatsapp entre os alunos representantes de sala e do grêmio estudantil, assim como entre os docentes que atuavam nas turmas do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM). Alguns professores também cederam espaços em suas turmas para que fizéssemos a divulgação durante suas aulas.

Ao final de abril de 2023, contávamos com apenas cinco inscritos. Verificamos que os discentes dos cursos técnicos integrados ao médio têm uma carga horária de aula muito alta, isso faz com que muitos alunos não tenham tempo livre para realizar atividades

extracurriculares. Para sanar essa dificuldade, procuramos o departamento pedagógico do *Campus* para tentar articular um horário durante as aulas regulares. Isto posto, resolvemos iniciar um projeto piloto, mesmo com um baixo número de inscritos que descrevo em tópico específico mais adiante.

A resolução do problema só aconteceu ao final do ano letivo com a concepção do Projeto “Tamo Junto”, desenvolvido pelo departamento pedagógico que previa duas aulas semanais nas turmas do ETIM para trabalhar demandas socioemocionais e temáticas sociais solicitadas pelos discentes, desde saúde mental a questões de gênero. Assim, foram disponibilizadas duas aulas semanais (1h40m) para desenvolver nossa ação, durante o semestre de 2024.1, em uma turma do ETIM.

Nossa ação consistia na realização de oito encontros durante a execução do projeto, em cada um deles seria apresentada uma temática sobre as etapas do processo da CNV (observação, sentimentos, necessidades e pedidos), assim como, masculinidade, empatia, vulnerabilidade e autenticidade, tendo como objetivo levar os alunos a refletir sobre o papel da masculinidade e seus efeitos na construção de suas identidades, de seus comportamentos no ambiente escolar e do impacto de suas ações na promoção ou violação dos direitos humanos.

Nossa ideia inicial era seguir as seguintes etapas: 1. Escolha dos participantes; 2. Aplicação dos instrumentos de coleta de dados; 3. Execução das rodas de conversa e 4. Realização do grupo focal. Visitamos duas turmas do 3º ano, uma do curso A e outra do curso B (escolhemos não revelar o nome dos cursos, pois isso identificaria os alunos participantes da pesquisa), cada turma com cerca de quarenta alunos, apresentamos as informações sobre a pesquisa, o caráter anônimo e voluntário da participação e realizamos a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) a todos os que se voluntariaram a participar.

Na semana seguinte, recolhemos os termos e aplicamos os questionários. Foram utilizados entre 20 e 30 minutos para o preenchimento dos instrumentos. Conseguimos a participação e autorização de 54 alunos no total, destes 27 se identificaram como sendo do gênero masculino, 26 do gênero feminino e 1 como pessoa agênero, queer ou não binária.

O instrumento de coleta foi constituído em três partes: I. Questionário sociodemográfico; II. Escala de concepções da masculinidade (GUERRA, 2014) e III. Validação da Escala Velicer de Atitudes frente à Violência (PAIVA, 2021). O questionário

sociodemográfico contém sete questões que buscam caracterizar o perfil dos participantes em relação à faixa etária, escolaridade, gênero, orientação sexual, raça, religião e renda.

A Escala de Concepções da Masculinidade (ECM) é um instrumento desenvolvido originalmente por Oransky e Fisher (2009) a fim de avaliar a rejeição ou concordância a normas masculinas de gênero por parte de adolescentes, e foi posteriormente, adaptado para a realidade brasileira por Guerra *et al.*, (2014, p.163), cujos autores ressaltam que “este instrumento pode contribuir para uma melhor compreensão do fenômeno da masculinidade.” A ECM é composta por 16 orações categorizadas em quatro dimensões: 1. esforço constante; 2. restrição emocional; 3. heterossexismo e 4. provocação social. As respostas são medidas por nível de atitudes em uma escala tipo Likert, variando de 1 = discordo até 4 = concordo.

A Escala Velicer de Atitudes frente à Violência (EVAFV) foi reconhecida para o uso nos EUA por Anderson *et al.* (2006) e traduzida e revalidada para o uso no Brasil por Paiva *et al* (2014). Este instrumento tem como objetivo medir a violência em suas diversas extensões e atitudes frente a ela, conforme nos assegura Paiva et al, (2021, p.46):

[...]a presente escala permitirá aos profissionais de diversas áreas, como jurídica, saúde, escolar, entre outras, a coleta e interpretação de dados, obtidos por meio de um conjunto de procedimentos confiáveis, reconhecidos pela ciência psicológica. Além de investigar os tipos de violência presentes na sociedade e de como esses tipos obtêm favorabilidade de diversas camadas sociais, esta escala possibilita transformar em dados observáveis as atitudes das pessoas diante da violência[...]

Este dispositivo é composto por 39 afirmações subdivididas em quatro fatores: violência do Código Penal; violência na guerra ; punição corporal em crianças e violência íntima. A escala mede o nível de atitudes em uma escala Likert, variando de 1 = discordo plenamente até 5 = concordo plenamente.

Posteriormente às etapas 1 e 2, analisamos os dados das escalas e definimos que nossa pesquisa se concentraria na turma B, onde encontramos um maior número de estudantes do gênero masculino.

Nosso primeiro encontro aconteceu apenas na segunda quinzena do mês de março/2024, pois foi necessário durante o início do ano letivo a apresentação do projeto institucional “Tamo Junto” e de algumas palestras e oficinas já programadas pelo departamento pedagógico da instituição no horário previsto para nossos encontros.

Realizamos o primeiro encontro no dia 15/03/2024 com a turma B para apresentar nossa proposta de trabalho, ouvir as expectativas dos alunos e retirar algumas dúvidas.

Definimos que o grupo seria composto apenas por meninos e que as meninas ficariam em outra sala com uma professora que atua no Projeto Tamo junto. Chegamos a essa definição em comum acordo com a turma, visto que os meninos declararam ficar mais à vontade se os encontros acontecessem apenas entre eles. Houve pequena objeção da turma, mas combinei de abrir espaço para o diálogo também com as meninas em momento posterior ao término da atual pesquisa, devido ao curto período restante para finalizá-la.

O segundo encontro com a mesma turma aconteceu em 22/03/2024 e, nesse momento, já circulavam notícias sobre a possibilidade de adesão à greve pelos docentes e os técnicos administrativos da educação do IFPB, um atravessamento do contexto sociopolítico vivenciado em todo o país. Diante disso, checamos a possibilidade de realizar nossos encontros de maneira virtual por meio da plataforma Google Meet. Houve quem defendesse a continuidade e se disponibilizou para participar nessas condições, porém a maioria não aderiu. Sugerimos também que a realização dos encontros continuassem acontecendo dentro do espaço escolar, mesmo com a greve, e a negativa foi unânime. Com esse posicionamento da turma, formamos um grupo no whatsapp apenas com os que se disponibilizaram para dar continuidade virtualmente, um total de três alunos. No dia 26/03/2024, a greve foi deflagrada para iniciar em 03/04/2024 em nosso campus.

Perante o impasse, resolvemos abrir inscrições para participação online não apenas para a turma em que tínhamos definido, mas para todos os estudantes do ETIM, assim como fizemos no início do ano anterior. Divulgamos novamente entre os representantes de turma, representantes do grêmio estudantil e professores. Conseguimos mais 4 inscrições, e com os 3 participantes anteriores, formamos um grupo com 7 participantes. Entretanto no dia anterior à data definida para o primeiro encontro, 4 integrantes saíram do grupo; e no dia e horário agendados nenhum participante compareceu.

Por fim, entramos em contato com os participantes ainda presentes no grupo do whatsapp para entender os motivos. Nos foi relatado o incômodo ou mesmo a impossibilidade (pois não se sentiam seguros) de falar sobre o que sentem dentro do ambiente familiar, já que, por ser remoto, estariam em suas casas e não no ambiente escolar. Explicaram que esse também era o motivo dos participantes que deixaram o grupo.

Sendo assim, reconhecemos nossa impossibilidade de dar continuidade à pesquisa dentro do prazo definido para o término do período do mestrado, dadas as condições de greve que se estendeu até o final do mês de junho, momento em que escrevo a versão final desta dissertação.

Por isso, pensando em nossos objetivos e no tempo que tínhamos à disposição, nos dispusemos a analisar os dados coletados na observação/participação das rodas de conversa que tivemos com o projeto piloto para que esse estudo possa colaborar com futuras pesquisas neste campo.

4.2 Análise dos dados

Neste tópico, apresentamos a análise dos dados coletados durante a pesquisa, com o objetivo de refletir sobre seus questionamentos e levantar hipóteses, visto que não foi possível executar todas as etapas da pesquisa. A análise é fundamental para interpretar os resultados obtidos e compreender as implicações dos achados no contexto do estudo. Os dados foram coletados por meio de observação/participação nas rodas de conversa.

Descreveremos a execução do projeto piloto e exploraremos as principais observações percebidas nos encontros, destacando as principais tendências observadas, bem como padrões inesperados, proporcionando uma visão abrangente e detalhada dos dados.

4.2.1 Projeto Piloto

Avançando em nossa pesquisa, descreveremos e analisaremos uma série de oito encontros onde a CNV e a vulnerabilidade foram utilizadas como estratégia para desafiar normas sociais restritivas e promover o bem-estar emocional dos participantes. Essas atividades foram projetadas para incentivar os meninos a expressarem seus sentimentos abertamente, fortalecendo suas habilidades de comunicação emocional e desconstruindo estereótipos prejudiciais.

Em particular, analisaremos os relatos colhidos durante os encontros, buscando compreender o impacto dessa experiência em suas percepções de masculinidade e nas dinâmicas de suas interações sociais. Acreditamos que essa experiência trouxe à tona as micro violências praticadas sobre os meninos, porém invisibilizadas tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Figura 1: slide utilizado no primeiro encontro.



Fonte: elaboração própria, 2023.

"Caminho para a Paz para Meninos" foi o nome escolhido para o nosso projeto, pois acreditamos que nossa ação busca promover a paz no ambiente escolar por meio do respeito e valorização dos direitos humanos. Este nome reflete nosso objetivo de criar um espaço onde os meninos possam aprender em um ambiente de segurança, compreensão e igualdade. É importante esclarecer que a paz que buscamos não é simplesmente a ausência de guerra ou de conflitos. Inspirados no conceito de paz positiva, conforme definido por Jares (2007), almejamos uma paz que se opõe à violência em todas as suas formas. A paz positiva vai além de evitar confrontos; trata-se de construir um ambiente onde a dignidade e os direitos de cada indivíduo são respeitados e promovidos ativamente.

Ao focar nos meninos, buscamos abordar e transformar atitudes e comportamentos que perpetuam a violência e a desigualdade, promovendo uma convivência mais harmoniosa e inclusiva. Acreditamos que, ao cultivar esses valores, estamos construindo um futuro onde a não violência e o respeito mútuo são a base das relações interpessoais, tanto na escola quanto na sociedade como um todo.

Dessa forma, no desenvolvimento desse projeto nos empenhamos em cultivar valores de empatia, cooperação e respeito mútuo, elementos essenciais para uma convivência harmoniosa e justa. Acreditamos que, ao fortalecer esses valores nas escolas, estamos não apenas prevenindo a violência, mas também fomentando um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos alunos. Acreditamos que educar para a paz não se limita a teorias ou discursos; ela precisa estar enraizada em ações concretas. A prática é indispensável para a efetiva educação para a paz. É através das ações que os conceitos de paz são

verdadeiramente assimilados e vivenciados e repassados, conforme no ensina Jares (2007, p.45)

Educar para a paz é uma educação a partir de e para a ação. Não há educação para a paz se não houver ação prática (HAAVELSRUD, 1976). Tanto no que se refere a nosso papel de educadores-cidadãos, quanto a nosso trabalho com os alunos. O primeiro pressupõe um convite à reflexão sobre nossos comportamentos, compromissos e nossas atitudes, cientes de que quanto menor for a distância entre nosso discurso e nossa ação, entre o currículo explícito e o oculto, mais eficaz será nosso trabalho. O segundo, longe de buscar passividade, tranquilidade, a não-ação, propõe dirigir nossa ação para a formação de pessoas de pessoas ativas e combativas (FORTAT e LINTANF, 1989, p.19). Educar para a paz não visa à educação para a inibição da agressividade - necessária para enfrentar a vida -, mas a sua afirmação e canalização para atividades socialmente úteis. (p.45)

Com esse ensinamento em mente, iniciamos nossa ação definindo as práticas de CNV e vulnerabilidade a serem trabalhadas, assim como elegemos os oito temas para serem discutidos nos encontros:

1. O que entendemos por Paz e Violência?;
2. O que entendemos por masculinidade?;
3. Observar sem julgar, é possível?;
4. É permitido aos meninos demonstrar seus sentimentos?;
5. Buscamos o que necessitamos?;
6. Como podemos deixar nossa vida mais maravilhosa?;
7. Conseguimos exercer a empatia? e
8. Autenticidade ou manter o padrão?

Os encontros aconteceram em uma sala de aula, no horário acordado com os alunos inscritos, às 11h30, nas terças-feiras. Fazíamos contato com eles, utilizando um aplicativo de mensagens instantâneas, o WhatsApp, no qual criamos um grupo onde confirmávamos a disponibilidade e informávamos em qual sala de aula aconteceria nosso encontro.

Iniciamos o primeiro encontro com a apresentação do projeto e com a apresentação pessoal, solicitando que eles se apresentassem com base nos seguintes questionamentos: O que gostaria de falar sobre você? O que gostaria que o outro soubesse sobre você?

Os três alunos presentes já se conheciam, fizeram convites uns aos outros para participar do projeto, mesmo assim demonstraram insegurança para falar, limitando-se a descrições objetivas como nome, curso e idade. Ao finalizarem, foram estimulados a se expor um pouco mais com o intuito de nos conhecermos melhor, solicitamos que expressassem suas

preferências, seus potenciais, seus desejos. Isso incentivou uma segunda rodada de apresentações e assim pudemos perceber mais sobre quem eram (ou demonstravam ser), além das informações básicas que forneceram inicialmente, acrescentaram seus interesses esportivos, características de seu grupo familiar e gosto musical. Eu também me apresentei fazendo um breve histórico pessoal e profissional.

Depois seguimos para os combinados sobre confidencialidade a respeito do que os colegas compartilhassem durante os encontros e as estratégias sobre o turno de fala (esperar o colega finalizar e solicitar a fala, sem atropelar o turno do outro).

Após os combinados, passamos para a temática do dia, “O que entendemos por Paz e Violência?”, solicitamos que escrevessem, numa folha de papel ofício fornecida para eles, uma palavra que demonstrasse, para eles individualmente, o significado de violência em um lado da folha e de paz no lado oposto, em seguida, nos dispusemos para a escuta coletiva. Cada um deles expôs o que escreveu sobre violência, (preconceito, injustiça e mentira) depois perguntamos se eles conseguiam ver a prática da violência que eles escreveram na escola e de que forma ela se apresentava. Tivemos outra rodada de escuta atenta dos participantes, que apresentaram situações de bullying, casos de assédio e comunicação grosseira com uso de palavras obscenas entre os colegas de sala.

Recorrentemente, dentro da escola e fora dela, observamos meninos e meninas utilizando um vocabulário inadequado para se referir aos colegas. No entanto, destaca-se que os meninos frequentemente utilizam esse vocabulário ao falar sobre seus amigos, enquanto as meninas, geralmente, o reservam para se referir a pessoas com quem têm desavenças. Isso revela uma dificuldade entre os meninos em expressar carinho por seus amigos, pois essa atitude é frequentemente considerada "coisa de menina".

Sabemos que a prática de bullying traz inúmeras consequências para a convivência no ambiente escolar afetando ambos os gêneros, entretanto são os meninos os que tendem a revidar com mais violência. A pesquisadora Telma Vinha (2023) destacou em seu Relatório de Política Educacional sobre Violência Extrema nas Escolas que o gênero predominante entre os autores dos ataques a escolas no Brasil é o masculino.

Os 36 ataques foram cometidos por 39 jovens (em três casos, eles agiram em duplas), sendo 22 estudantes e 17 ex-estudantes (situação escolar na época do ocorrido). Destes, sete tinham abandonado as escolas. Os autores dos ataques efetivamente ocorridos eram do sexo masculino, em sua maioria brancos. (Vinha, 2023, p.17)

Esses dados sublinham a necessidade de uma atenção especial às questões de gênero e violência no contexto escolar, bem como de intervenções que possam mitigar esses comportamentos.

Sobre o significado de paz, os meninos apresentaram as palavras: amor, tolerância e verdade. Em seguida levantamos o questionamento: Quais ações eles, enquanto parte integrante daquela comunidade, realizavam e quais poderiam passar a realizar com o intuito de promover a paz na escola? Examinando suas próprias respostas, perceberam que poderiam mediar conflitos em sala de aula, evitar uma comunicação acusatória e demonstrar mais gentileza cotidianamente. Trocamos ideias a respeito dessas ações e finalizamos lançando a proposta de praticar, durante a semana, algumas das ações propostas por eles.

Ao chegarem na sala para o segundo encontro, os participantes encontraram as cadeiras posicionadas em um pequeno círculo, relembramos os combinados e iniciamos com a solicitação dos relatos sobre a atividade proposta no primeiro encontro. Relataram que, ao longo do período entre os encontros, se tornaram mais conscientes de suas atitudes e palavras, o que os levou a uma maior auto-reflexão. No entanto, muitos destacaram a dificuldade em mudar comportamentos profundamente enraizados, ressaltando que esse processo exige um esforço significativo. Reconhecemos e validamos os sentimentos expressos pelos participantes, enfatizando que a prática de novos comportamentos pode ser desafiadora, especialmente quando são diferentes dos padrões aprendidos e repetidos ao longo da vida. Destacamos a importância de reconhecer esse esforço como um passo essencial no processo de mudança e transformação pessoal.

Posteriormente, lançamos a pergunta que guiaria nosso encontro: “O que entendemos por masculinidade?”. Atentamente, escutamos cada um dos meninos respondendo à pergunta, indicando algumas palavras soltas, como ser um homem protetor, forte, viril, másculo, provedor. Conversamos um pouco sobre essa percepção, questionando se só havia essa forma de demonstrar masculinidade, se eles conheciam homens com outras características, mas que também eram reconhecidos pelos pares como homens. Isso gerou uma discussão rica e reveladora, vários relatos pessoais emergiram.

Os meninos compartilharam exemplos de situações vividas com figuras masculinas que possuíam qualidades diversas, como sensibilidade, empatia e compaixão, mas que ainda assim eram vistos como homens. Esses relatos ajudaram a ampliar a compreensão do grupo sobre masculinidade, mostrando que ela pode se manifestar de maneiras variadas e que os estereótipos tradicionais nem sempre refletem a realidade ou a totalidade das experiências masculinas.

Partimos para a segunda rodada questionando: “Há coisas que você gostaria de fazer, mas não faz porque isso faria com que você fosse “menos homem”? ou Há coisas que você não gostaria de fazer, mas faz porque isso pode evitar um problema com outros meninos?”. Realizamos a escuta atenta de cada um com exemplos em que se viam nas duas situações.

Os meninos compartilharam situações em que sentiram dificuldades em expressar suas verdadeiras preferências e emoções, muitas vezes por medo de serem julgados ou não se encaixarem nos estereótipos de masculinidade. Alguns relataram que evitavam dizer que não gostavam de futebol, mesmo quando esse era o caso, porque sentiam que isso os afastaria dos colegas ou faria com que fossem vistos como "menos masculinos". Esse esporte, muitas vezes associado a uma imagem tradicional de masculinidade, tornou-se uma expectativa social que eles sentiam necessidade de atender, mesmo contra suas inclinações pessoais.

Além disso, os meninos comentaram que sentiam uma pressão para falar sobre meninas de maneira que muitas vezes não refletia seus verdadeiros sentimentos ou interesses. Sentiam-se quase obrigados a participar de conversas sobre namoro ou atração por meninas, mesmo quando não estavam confortáveis com o assunto ou não tinham interesse. Isso os levava a adotar comportamentos e discursos que não necessariamente correspondiam à sua experiência pessoal, mas que pareciam ser exigidos para serem aceitos pelos pares.

Outro ponto que surgiu em um dos relatos foi a dificuldade em expressar vulnerabilidade emocional, especialmente em situações de fragilidade. Um dos participantes mencionou que já segurou o choro ou evitou demonstrar tristeza na frente de meninas, sentindo-se pressionado a adotar uma postura de força e proteção. Ele sentia que deveria ser o suporte emocional para as meninas, mesmo quando ele próprio precisava de apoio. Essa expectativa de ser sempre forte e resiliente muitas vezes os impede de buscar conforto ou expressar seus sentimentos de forma aberta e honesta.

Essas experiências ilustram como os estereótipos de gênero podem limitar a expressão emocional e a autenticidade dos meninos, levando-os a esconder ou suprimir aspectos importantes de suas identidades. Ao discutirmos essas questões, suscitamos a reflexão sobre a importância de questionar e desafiar essas normas, buscando maneiras de se expressar mais livremente e de criar um ambiente onde todos se sintam aceitos por ser quem são, independentemente de como escolham expressar sua masculinidade.

Para finalizarmos o encontro, propomos que eles assistissem ao documentário “The mask you live in”, disponibilizado na plataforma de vídeos *YouTube* e que ouvissem o episódio 145 – Masculinidade e sentimentos do podcast Mamilos, disponível em plataformas de *streamings* de música.

No terceiro encontro, solicitamos que falassem um pouco sobre as reflexões que o documentário e o podcast, sugeridos na reunião anterior, trouxeram para eles. Após debatermos sobre as obras, entramos na temática da CNV, com o primeiro componente, a observação. Abrimos o encontro apresentando três imagens e solicitando que eles dissessem o que viam, as imagens retratavam um menino sentado no chão com as pernas dobradas, trazendo os joelhos junto ao peito, os braços cruzados sobre os joelhos e a cabeça baixa encostada nos braços; um homem adulto numa academia posicionado para realizar uma atividade de musculação numa das máquinas e um grupo de jovens composto por pessoas do gênero masculino e feminino sentados numa área externa, num banco, sob uma árvore, alguns com celulares, outros com *tablets* em suas mãos e com os rostos de todos voltados para os aparelhos.

Realizamos a escuta dos participantes que apresentaram o que viam, não descrevendo a imagem, mas dando a elas características, levantando hipóteses, criando narrativas para cada uma das imagens. Em seguida, questionamos se o que eles relataram era realmente o que eles viam ou que eles interpretavam a partir da imagem. Após perceberem o que tinham praticado, relataram o quanto fazem isso diariamente sem perceber que estão julgando comportamentos e pessoas.

Então, passamos para a última rodada com o questionamento: "Observar sem julgar, é possível?". Os participantes trouxeram reflexões repletas de exemplos de situações vividas em que se viram julgando os outros ou a si mesmos. Muitos reconheceram que o julgamento é uma reação comum, profundamente enraizada em nossa socialização e cultura. Eles exploraram alternativas para essas situações, discutindo como poderiam adotar uma postura mais aberta e menos crítica.

Os participantes perceberam que, embora seja possível observar sem julgar, essa prática não é fácil de implementar. Reconheceram que foram educados para julgar, muitas vezes como uma forma de se proteger ou de tirar proveito de determinadas situações. Esse comportamento de julgamento está frequentemente ligado a nossos valores pessoais, crenças e experiências de vida, que moldam nossa percepção do mundo e dos outros.

Durante a discussão, emergiu a compreensão de que o julgamento faz parte do nosso funcionamento mental e que é natural termos pensamentos julgadores. No entanto, a chave para uma abordagem mais consciente e compassiva é desenvolver a habilidade de reconhecer esses julgamentos quando eles surgem. Ao ganhar consciência dos nossos julgamentos, ganhamos também a capacidade de escolher como responder a eles. Em vez de agir impulsivamente com base em pensamentos julgadores, podemos optar por questioná-los,

suspendê-los ou até mesmo descartá-los, dependendo da situação. Conforme nos orienta, Thomas D'Ansembourg (2018, p. 58):

A observação objetiva dos fatos em geral nos permite colocar tudo nos devidos lugares e evitar os preconceitos e as crenças preconcebidas, que logo costumam ocupar nossa mente. Muitas discussões já foram provocadas por fatos não verificados, baseados em conjecturas negativas e meras hipóteses. Pouparemos bastante energia e evitaríamos aborrecimentos se falássemos apenas do que conhecemos a partir de constatações, e não do que tememos e não constatamos.

Essa conscientização sobre o ato de julgar permite uma maior liberdade de ação e pode abrir caminho para interações mais empáticas e respeitadas. Os participantes concluíram que, embora o caminho para observar sem julgar seja desafiador, ele é também uma oportunidade para crescimento pessoal e para a construção de relações mais harmoniosas. Ao final do encontro, propusemos que eles exercitassem essa nova perspectiva, buscando reduzir o impacto dos julgamentos em suas vidas e na forma como se relacionam com os outros.

No quarto encontro, mais uma vez, relembramos os combinados e iniciamos com a solicitação dos relatos sobre suas experiências com a atividade proposta no encontro anterior. Os participantes narraram episódios do cotidiano em que tentaram aplicar o conceito de observar sem julgar. Demonstraram satisfação por perceber que conseguiram identificar momentos em que naturalmente tenderiam a julgar, e ao invés disso, optaram por simplesmente observar. Relataram que essa percepção consciente do julgamento em suas comunicações foi uma experiência reveladora, permitindo-lhes uma maior autoconsciência e controle sobre suas reações. No entanto, eles também confessaram que nem sempre conseguiram "suspender" o julgamento e se limitar apenas à observação. Alguns encontraram dificuldades em situações emocionalmente carregadas ou em contextos em que estavam acostumados a responder automaticamente com julgamentos.

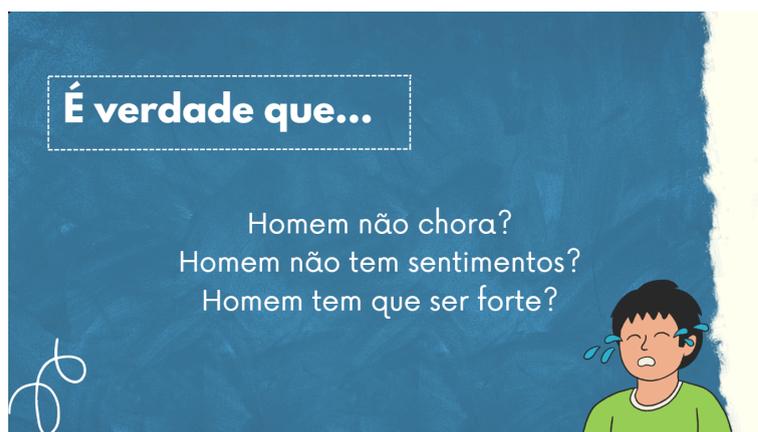
A discussão revelou um entendimento coletivo de que a prática da observação sem julgamento é um processo gradual e contínuo. Os participantes expressaram um compromisso em continuar desenvolvendo essa habilidade, reconhecendo que, embora não seja sempre possível evitar julgamentos, a meta é tornar-se mais consciente deles e diminuir seu impacto negativo nas relações interpessoais.

Ajudamos os participantes a entender que a mudança de padrões de comportamento é uma jornada que exige paciência e persistência. E reforçamos a necessidade de manter a

determinação em continuar praticando a observação consciente e em aplicar essas aprendizagens em suas vidas diárias.

Posteriormente à escuta das narrativas das situações experienciadas, nos dedicamos ao segundo componente da CNV, os **sentimentos**.

Figura 2: slide utilizado no quarto encontro



Fonte: elaboração própria, 2023.

Entregamos aos estudantes uma lista de sentimentos que continha palavras para expressar como nos sentimos quando nossas necessidades são atendidas e quando não são. Pedimos que cada um identificasse na lista os sentimentos que melhor descreviam o que estavam sentindo naquele momento. Após um tempo para reflexão, partilhamos nossas respostas em um círculo, incentivando uma comunicação aberta e honesta.

Essa atividade não só ajudou os participantes a se familiarizarem com uma linguagem mais rica para descrever suas emoções, como também criou um espaço de compartilhamento no qual cada um podia expressar-se sem julgamento. A seguir, propusemos uma reflexão mais profunda ao indagar: "É permitido aos meninos demonstrar sentimentos?" Essa pergunta abriu a porta para discussões significativas sobre a forma como os meninos foram socializados em relação às emoções.

Ouvimos atentamente as experiências vivenciadas pelos meninos, que variaram. Alguns relataram que, em suas famílias ou círculos sociais, falar sobre sentimentos era desencorajado ou visto como sinal de fraqueza, especialmente no caso de emoções como tristeza ou vulnerabilidade. Outros mencionaram que, mesmo quando havia espaço para expressar emoções, certas emoções, como raiva, eram mais aceitáveis do que outras, como medo ou insegurança. Alguns participantes compartilharam que nunca haviam sido

encorajados a explorar seus sentimentos ou a falar sobre eles, resultando em uma dificuldade em identificar e comunicar o que realmente estavam sentindo.

Essa cultura de repressão emocional entre os homens, muitas vezes, desenvolve uma emocionalidade restrita, sufocada por normas que os encorajam a esconder ou ignorar seus sentimentos. Essa limitação na expressão emocional pode levar a uma série de consequências negativas para a saúde mental e física. Quando os homens são condicionados a reprimir emoções como tristeza, medo ou vulnerabilidade, eles podem desenvolver uma sensação de isolamento emocional, que pode se manifestar em comportamentos destrutivos ou autodestrutivos.

Essa repressão emocional está frequentemente associada ao aumento dos níveis de estresse, ansiedade e depressão. Sem uma saída saudável para expressar e processar emoções, muitos homens recorrem a comportamentos nocivos, como o abuso de álcool e drogas, ou desenvolvem problemas de saúde relacionados ao estresse. Além disso, a incapacidade de lidar com emoções de forma saudável pode aumentar o risco de comportamentos violentos ou agressivos, tanto para os outros quanto para si mesmos.

A sociedade muitas vezes não reconhece ou valoriza a importância da saúde emocional dos homens, perpetuando estereótipos que associam masculinidade a invulnerabilidade. No entanto, é crucial que se aborde essa questão de maneira mais aberta e compreensiva, promovendo uma cultura onde os homens se sintam confortáveis para expressar uma gama completa de emoções sem medo de julgamento. Isso não só contribuiria para uma melhor saúde mental e física dos homens, mas também ajudaria a construir uma sociedade mais equilibrada e saudável.

Ao finalizar, sugerimos que eles experimentassem ser vulnerável com alguém em quem confiassem, dizer como se sentem, dizer "eu te amo", reconhecer e acolher seus sentimentos. Explicamos que esse exercício não era apenas sobre comunicar sentimentos, mas também sobre desafiar e transformar as normas sociais que limitam a expressão emocional dos homens. A prática de vulnerabilidade, dissemos, é uma maneira poderosa de promover conexão, e como nos ensina Brené Brow (2016, p.52), “ A conexão, o vínculo, é a razão de estarmos aqui e é o que dá significado e sentido à nossa vida.”

Atingimos a metade dos encontros planejados, em nosso quinto encontro começamos solicitando os relatos da prática proposta no encontro anterior. Nos dispusemos a ouvir as tentativas de se vulnerabilizar dos alunos presentes, entretanto, a discussão se focou na importância de criar um ambiente seguro para essas expressões e em como a prática contínua pode ajudar a desconstruir estereótipos de masculinidade que desvalorizam a vulnerabilidade

emocional. Antes de iniciarmos a rodada de perguntas, entregamos uma lista de necessidades e utilizamos a frase “por trás de todo sentimento há uma necessidade atendida, ou não”, um ensinamento de Marshall Rosenberg amplamente difundido em seus livros. Para exemplificar, realizamos um exercício de identificação de necessidades por trás de alguns enunciados, mostrando como emoções e necessidades estão interligadas.

Em seguida, perguntamos: Nós compartilhamos necessidades em comum? e passamos para a escuta coletiva. Este momento de reflexão permitiu que os alunos percebessem o quanto compartilhamos necessidades humanas, promovendo empatia e compreensão mútua. Prosseguimos com outro questionamento: "Como perceber nossas necessidades pode nos ajudar a conviver melhor com o outro?" Ouvimos as contribuições de todos, valorizando cada perspectiva compartilhada. Esse diálogo reforçou a importância de reconhecer e respeitar as necessidades próprias e alheias como base para uma convivência mais harmoniosa.

Para finalizar, propusemos uma atividade reflexiva: tentar identificar a necessidade do outro em uma situação de conflito cotidiano na escola. Essa prática tem como objetivo incentivar a empatia e a resolução pacífica de conflitos, promovendo um ambiente escolar mais colaborativo e respeitoso.

Ao iniciar o sexto encontro, começamos com uma prática de check-in, com a qual verificamos como cada um de nós estava se sentindo naquele momento. Este exercício permitiu que todos se conectassem com seus estados emocionais e compartilhassem o que estava vivo dentro de si.

Após o check-in, retomamos a atividade do quinto encontro e ouvimos atentamente as vivências dos participantes. Cada relato foi acolhido com respeito e empatia, proporcionando um espaço seguro para que todos pudessem expressar suas experiências e reflexões. Alguns relatos demonstraram ainda incapacidade de perceber claramente a necessidade do outro, mas ficamos felizes pelo esforço e interesse dos participantes em compreender esse processo. Por isso, revisamos os enunciados apresentados no encontro anterior na busca das necessidades e solicitamos que os participantes encontrassem estratégias para atender às necessidades identificadas. Este exercício foi crucial para que eles pudessem perceber como podem agir de maneira mais consciente e eficaz para atender suas próprias necessidades e as dos outros. Refletimos juntos sobre este componente essencial da CNV, destacando a importância da escuta ativa e da presença genuína.

Frequentemente os homens são associados a comportamentos de força, invulnerabilidade e controle emocional. Esses estereótipos não só limitam a expressão emocional dos homens, mas também perpetuam a violência e a dominação como formas

aceitáveis de interação. Promover um ambiente onde a vulnerabilidade emocional foi valorizada, permitiu que os meninos se reconectassem com uma gama mais ampla de emoções e comportamentos.

Entendemos que ao aprender a identificar e expressar necessidades de forma não-agressiva, os participantes desenvolvem habilidades que são essenciais para a resolução pacífica de conflitos. Muitas vezes, os conflitos surgem porque as pessoas não conseguem articular claramente o que precisam ou desejam. Ensinar aos meninos a reconhecer e nomear suas necessidades, colabora para que eles passem a entender melhor suas próprias emoções e motivações. Essa autoconsciência é o primeiro passo para uma comunicação eficaz.

Os meninos aprendem a comunicar seus sentimentos e necessidades de maneira clara e respeitosa em vez de recorrer a acusações ou comportamentos defensivos. Para exemplificar, trago um exemplo apresentado por um dos participantes. “Ao invés de dizer ‘Você tá surdo?’, eu poderia dizer “Eu me sinto ignorado quando minhas ideias não são consideradas.” Essa abordagem reduz a probabilidade de escalada de conflitos, pois evita colocar a outra pessoa na defensiva.

A habilidade de escuta ativa também é aprimorada. Quando os participantes aprendem a expressar suas necessidades, eles também se tornam mais receptivos às necessidades dos outros. A escuta ativa envolve prestar atenção plena ao que o outro está dizendo, sem interrupções ou julgamentos.

Além disso, a prática contínua dessas habilidades fortalece a capacidade dos meninos de lidar com situações desafiadoras. Eles se tornam mais resilientes e menos propensos a responder de forma impulsiva ou agressiva. Isso pode reduzir consideravelmente a incidência de comportamentos violentos, e também pode promover relacionamentos mais saudáveis e respeitosos. Meninos e homens que se sentem à vontade para expressar suas emoções de maneira saudável ficam menos propensos a recorrer à violência como forma de lidar com seus sentimentos.

Ao desenvolver essas competências, os participantes estão melhor preparados para enfrentar e resolver conflitos de maneira construtiva, contribuindo para um ambiente escolar mais pacífico e cooperativo.

Ao finalizarem a tarefa, lançamos uma nova pergunta: "Vocês sabem diferenciar pedidos de exigências?" Para esclarecer essa distinção, conduzimos mais uma atividade prática. Escrevemos no quadro frases que demonstravam pedido e exigências para que eles identificassem cada uma delas.

Durante essa atividade, explicamos que pedidos são expressões de nossas necessidades feitas de maneira respeitosa e aberta, enquanto exigências são demandas que podem gerar resistência e conflitos. Por meio dessa prática, destacamos a importância dos pedidos na comunicação eficaz. Quando somos capazes de formular pedidos claros e respeitosos, aumentamos as chances de que nossas necessidades sejam atendidas e promovemos interações mais harmoniosas e colaborativas. Assim, encerramos o encontro com a certeza de que esses conceitos e práticas fortaleceram a habilidade dos meninos de se comunicarem de forma mais empática e eficaz.

Em nosso penúltimo encontro, focamos no desenvolvimento da empatia, um componente crucial para a prática eficaz da Comunicação Não-Violenta. Entendemos que sem empatia, a CNV não pode ser plenamente implementada, pois seu objetivo principal é estabelecer uma conexão genuína e profunda com o outro. Para alcançar essa conexão, é essencial ampliar nossa curiosidade sobre as experiências e sentimentos do outro, demonstrar nossa própria vulnerabilidade e nos tornar hábeis no processo de escuta ativa.

Para colocar isso em prática, organizamos uma dinâmica em duplas. Nesta atividade, cada participante foi solicitado a narrar uma experiência pessoal e delicada enquanto seu parceiro praticava a escuta ativa. Depois de um tempo determinado, os papéis foram invertidos, permitindo que ambos tivessem a oportunidade de falar e ouvir. Essa estrutura foi projetada para incentivar a empatia mútua e a compreensão profunda das experiências e emoções alheias.

Durante a dinâmica, os participantes foram incentivados a prestar atenção plena às palavras, emoções e expressões de seu parceiro, sem interrupções ou julgamentos. A prática da escuta ativa envolve não apenas ouvir as palavras ditas, mas também captar os sentimentos subjacentes e as necessidades não expressas diretamente. Essa habilidade é fundamental para a CNV, pois permite que os indivíduos respondam de maneira mais compassiva e adequada às necessidades dos outros.

Após a conclusão da atividade, pedimos aos participantes que descrevessem como se sentiam. Este momento de reflexão foi crucial para consolidar o aprendizado da dinâmica. Muitos relataram uma maior sensação de conexão e compreensão em relação ao seu parceiro, destacando como a prática da empatia pode transformar a qualidade das interações humanas. Além disso, ao compartilhar suas próprias vulnerabilidades e ouvir as dos outros, os participantes puderam experimentar diretamente o poder transformador da empatia na construção de relacionamentos mais profundos e significativos.

No entanto, é importante reconhecer que a masculinidade hegemônica muitas vezes impede esse tipo de conexão empática. Normas culturais que valorizam a invulnerabilidade e a força emocional nos homens podem dificultar a expressão de sentimentos e a escuta ativa. Homens são frequentemente socializados para evitar a demonstração de vulnerabilidade, percebendo-a como um sinal de fraqueza. Essa mentalidade pode criar barreiras significativas para a prática da empatia, já que ser empático requer a disposição de se abrir e se conectar com as emoções dos outros.

Ao abordar esses temas em nossos encontros, procuramos desafiar e desconstruir esses estereótipos, incentivando os participantes a explorar e valorizar a empatia e a vulnerabilidade. Por meio de atividades práticas e reflexões, buscamos criar um espaço onde eles pudessem experimentar novas formas de se relacionar que não estejam limitadas pelas normas tradicionais de masculinidade.

Dessa forma, ao desenvolver a empatia e a capacidade de se conectar emocionalmente, estamos contribuindo para a criação de uma nova compreensão de masculinidade - que valorize a compaixão, a vulnerabilidade e a conexão humana.

Essa atividade não apenas reforçou a importância da empatia dentro do contexto da CNV, mas também proporcionou uma experiência prática e tangível de como a escuta atenta e a vulnerabilidade podem criar um ambiente de respeito e compreensão mútua. Ao desenvolver essas habilidades, os participantes estão melhor preparados para aplicar a CNV em suas vidas diárias, promovendo interações mais harmoniosas e conectadas.

Finalmente, alcançamos nosso último encontro, e a temática aprofundada foi a autenticidade. Assim como a empatia, a escuta e a vulnerabilidade são imprescindíveis na busca de conexão humana, a autenticidade também é uma importante ferramenta nesse processo. A autenticidade permite que sejamos verdadeiros em nossas interações, criando relacionamentos baseados na confiança e no respeito mútuo.

Para iniciar a discussão, lançamos a pergunta: "Você demonstra ser alguém que não gostaria de ser ou se esforça para 'caber' num padrão?" As respostas dos participantes foram recebidas com atenção e respeito, proporcionando um espaço seguro para que eles refletissem sobre suas próprias experiências e comportamentos. Essa questão foi essencial para que cada um pudesse identificar áreas de suas vidas em que sentem a pressão de se conformar a expectativas externas, muitas vezes moldadas por normas de masculinidades.

Ao compartilhar suas respostas, os participantes destacaram situações em que sentiram a pressão para agir de acordo com expectativas externas, seja na escola, na família ou em outros contextos sociais. Relataram, por exemplo, como se sentem compelidos a esconder

suas vulnerabilidades e a adotar uma postura de confiança e assertividade, mesmo quando estão se sentindo inseguros ou emocionalmente abalados. Além disso, a discussão revelou como as normas de masculinidade podem limitar as oportunidades de expressão emocional e de desenvolvimento pessoal. Os participantes refletiram sobre os momentos em que sentiram que precisavam suprimir seus verdadeiros sentimentos para evitar serem vistos como fracos ou inadequados. Isso não só afeta sua saúde mental e emocional, mas também impede que se conectem genuinamente com os outros.

Essa reflexão sobre a autenticidade e a pressão para se conformar a padrões de masculinidade é um passo crucial para a transformação pessoal e social. Ao identificar e questionar essas influências externas, os participantes podem começar a desenvolver uma maior autoconsciência e a cultivar uma vida mais autêntica e satisfatória. Essa mudança não só beneficia os indivíduos, mas também contribui para a criação de uma cultura mais inclusiva e acolhedora, na qual todos se sentem livres para ser quem realmente são.

Prosseguimos com a pergunta: "Qual o impacto desse projeto no seu cotidiano e no convívio dentro da escola?" As respostas variaram, mas muitas destacaram a importância das habilidades e reflexões desenvolvidas ao longo dos encontros. Os participantes relataram sentir-se mais capazes de expressar suas emoções e necessidades de maneira autêntica, e notaram uma melhora na qualidade de suas interações e relacionamentos. A prática da empatia, da escuta ativa e da vulnerabilidade contribuiu para um ambiente escolar mais acolhedor e cooperativo.

Ao partilhar essas respostas, foi evidente que o projeto teve um impacto positivo significativo. Muitos participantes mencionaram que se sentiam mais seguros para serem quem realmente são, sem a necessidade de se moldar a padrões rígidos de comportamento. Essa autenticidade não apenas melhorou sua autoimagem e autoestima, mas também fortaleceu suas relações interpessoais.

Agradecemos a participação de todos, destacando a coragem e a autenticidade que demonstraram ao se inscrever e se envolver no projeto. Reconhecemos o esforço de cada um em enfrentar suas vulnerabilidades e em buscar uma forma de interação mais genuína e empática. Esse compromisso não apenas contribuiu para o crescimento individual de cada participante, mas também para a criação de um ambiente mais positivo e compreensivo dentro da escola.

Encerramos o encontro com uma reflexão sobre o caminho percorrido e os aprendizados adquiridos. Enfatizamos que a autenticidade, aliada à empatia e à vulnerabilidade, é uma poderosa ferramenta para a construção de relações saudáveis e

significativas. Agradecemos novamente pela dedicação e pelo envolvimento de todos, reforçando a importância de continuar praticando esses valores em suas vidas cotidianas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, propusemo-nos a investigar o impacto dos conceitos e das vivências da Comunicação Não Violenta na ressignificação da masculinidade em meninos. O objetivo principal foi compreender se a CNV pode colaborar, dentro do ambiente escolar, para a ressignificação da masculinidade dos participantes da pesquisa e, conseqüentemente, para o fortalecimento do respeito aos direitos humanos. Utilizamos uma abordagem qualitativa e de natureza aplicada, adotamos como procedimento técnico a pesquisa-ação, juntamente com a revisão bibliográfica das produções de autores relevantes nos campos conceituais de estudo. As técnicas de coleta de dados incluíram observação e questionários, permitindo uma análise detalhada e contextualizada apenas das experiências dos participantes.

Os resultados da pesquisa indicaram que os conceitos e práticas de CNV têm um impacto significativo na ressignificação da masculinidade dos alunos participantes. Através das dinâmicas de grupo e das reflexões propostas, os meninos foram capazes de identificar e desafiar normas tradicionais de masculinidade, que muitas vezes restringem a expressão emocional e a empatia. Ao praticar a CNV, os participantes aprenderam a expressar suas necessidades e emoções de maneira não-agressiva, promovendo um ambiente de respeito mútuo e compreensão.

Esses resultados têm várias implicações para o campo da educação e para a promoção dos direitos humanos. Primeiramente, demonstram que a CNV pode ser uma ferramenta eficaz para abordar questões de gênero e masculinidade nas escolas, proporcionando um espaço seguro para que os meninos explorem e expressem suas identidades de maneira autêntica. Além disso, ao fortalecer a empatia e a comunicação eficaz, a CNV contribui para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso, onde todos os alunos se sentem valorizados e compreendidos.

Apesar das contribuições significativas, este estudo possui algumas limitações. A natureza qualitativa da pesquisa significa que os resultados podem não ser generalizáveis para todas as escolas ou contextos. A ação foi aplicada a um pequeno grupo, composto por apenas cinco estudantes. Em um grupo maior, possivelmente, encontraríamos mais adversidades para tratar desse tema tão complexo. Além disso, o tempo limitado para a implementação das atividades de CNV pode ter afetado a profundidade das transformações observadas. Outro fator limitante foi a deflagração da greve, que interrompeu a continuidade da pesquisa conforme planejado.

Essas limitações sugerem a necessidade de estudos adicionais para confirmar e

expandir os achados. Futuras pesquisas poderiam beneficiar-se de uma amostra maior e mais diversificada, bem como de um período mais longo de implementação das atividades de CNV, para observar mudanças mais profundas. Além disso, seria útil investigar maneiras de criar ambientes seguros para a vulnerabilidade emocional, tanto dentro quanto fora da escola, para maximizar o impacto positivo da CNV na ressignificação da masculinidade.

Para abordar essas limitações e expandir nosso entendimento, futuras pesquisas poderiam explorar a aplicação da CNV em diferentes contextos escolares e culturais. Estudos longitudinais que acompanhem os participantes ao longo de um período mais extenso também seriam valiosos para avaliar o impacto duradouro das práticas de CNV na ressignificação da masculinidade e na promoção dos direitos humanos. Além disso, investigações que incluam uma amostra mais diversificada de alunos poderiam proporcionar informações mais amplas.

Outra abordagem que poderia ser utilizada é a implementação de processos circulares, que promovem um ambiente de diálogo aberto e inclusivo. Os processos circulares, baseados em práticas restaurativas, encorajam a participação equitativa de todos os membros da comunidade escolar, facilitando a expressão de sentimentos e necessidades em um espaço seguro e respeitoso. Este método pode complementar a CNV, criando oportunidades adicionais para a construção de empatia, compreensão mútua e resolução pacífica de conflitos.

Em resumo, acreditamos que esta dissertação contribuiu para o entendimento de como a Comunicação Não Violenta pode influenciar positivamente a ressignificação da masculinidade em meninos, promovendo um ambiente escolar mais respeitoso e inclusivo.

A ideia para esta pesquisa começou a se formar de maneira gradual. Desde 2011, ao ministrar aulas para adolescentes, testemunhei situações de bullying, preconceito, homofobia e racismo que frequentemente eram minimizados como "brincadeiras" ou "zoeira" entre os alunos. Em 2013, ao me tornar mãe de um menino, meu interesse pela educação de meninos aumentou significativamente. Esse interesse se aprofundou em 2020, quando tive meu primeiro contato com a Comunicação Não Violenta (CNV). A combinação dessas experiências e o desejo de pesquisar algo que impactasse diretamente o ambiente escolar me levaram a desenvolver esta pesquisa.

Por isso, finalizamos com a esperança e o desejo de que este trabalho inspire novas pesquisas e práticas educativas que valorizem a empatia, a autenticidade e o respeito aos direitos humanos, colaborando com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AGUIAR, A. C. I. et al. A Comunicação Não Violenta (CNV) como instrumento de promoção da saúde mental no contexto escolar. In: **Saúde Mental no Século XXI: indivíduo e coletivo pandêmico**. Editora Científica Digital, 2021. p. 13-23.
- BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo: fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.
- BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo: a experiência vivida**. Tradução de Sérgio Millet. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.
- BROWN. B. **A coragem de ser imperfeito**. Tradução de Joel Macedo. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- CAMALIONTE, L. G.; BOCCALANDRO, M. P. R. **Felicidade e bem-estar na visão da psicologia positiva**. Boletim Academia Paulista de Psicologia, v. 37, n. 93, p. 206-227, 2017.
- CARDOSO, F. da S.; CAVALCANTI, M. F. G. S.; LUNA, M. J. de M. (Organizadores). **Cultura de paz: gênero, sexualidade e diversidade**. Recife: Editora UFPE, 2014
- CARRITO, M.; ARAÚJO, H. C. **A palavra dos jovens: a construção da masculinidade em contexto escolar**. Educação, Sociedade e Culturas, nº 39, p. 139 - 158, 2013.
- CARVALHO, P. M. de, Aline. **Espaço de meninos: reflexões sobre a construção das masculinidades por adolescentes de uma escola pública do município do Rio de Janeiro**. Revista Crítica Histórica, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 153–169, 2022. DOI: 10.28998/rchv11n22.2020.0008. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/11195>. Acesso em: 15 out. 2023.
- CASTRO, S. **O papel das escolas no combate às masculinidades tóxicas**. Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Nº 20, jul./dez., p.75 -82, 2018.
- COELHO, M. **A evolução do feminismo: subsídios para sua história**. 2 ed. Curitiba: Editora Oficial do Paraná, 2022.
- CONFORT, M. **Você sabe o que é masculinidade tóxica?** Manual do Homem Moderno. 2020.
- CONNEL, R. W. **Como teorizar o patriarcado**. Educação e Realidade, v. 15, n.1, p.85 - 93, 1990. Disponível em: <https://bit.ly/3ujVK0U> Acesso em: 18 dez.2022
- CONNELL, R. W. **Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las Escuelas**. Nómadas, 14, 156-170, 2021.
- CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito**. Rev. Feminino, Florianópolis, v. 01, pag. 241-282, abril de 2013. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2013000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2022.

COZZA S.; BARBOSA R. C. (Organizadores). **Sexo frágil: um manual sobre masculinidade e suas questões**. Rio de Janeiro: Ed. dos autores, 2023.

D'ANSEMBOURG, T. **Como se relacionar bem usando a Comunicação Não Violenta**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018. E-book Kindle.

DUNKER, C.; THEBAS, C. **O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas**. 2 ed. São Paulo: Planeta, 2021.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 3 ed. São Paulo: Global, 1986.

FIGUEIREDO, L. C. M. **Matrizes do pensamento psicológico**. 1991.

FREIRE, L. **Alexitimia: dificuldade de expressão ou ausência de sentimento? Uma análise teórica**. *Psicologia e Pesquisa*, v. 26. n. 1, p. 15-24, 2010.

GASPAR, A. **Neurobiologia e psicologia da empatia**. Pontos de partida para a investigação, 2014.

GOFFMAN, E. **Stigma**. **Englewood Cliffs**: Prentice-Hall, 1963.

GUERRA, V. M., SCARPATI, A. S., BONFIM DUARTE, C. N., SILVA, C. V., & MOTTA, T. A. **Ser homem é...: Adaptação da Escala de Concepções da Masculinidade**. *Psico-USF*, vol. 19, n.1, p.155-165, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712014000100015>. Acesso em 04 jan. 2023.

GUIMARÃES, M. R. **Educação para a paz: sentidos e dilemas**. 2 ed. Caxias do Sul: Educus, 2011.

HARARI, Y. N. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. 51 ed. Porto Alegre: L & PM, 2020.

hooks, b. **A gente é da hora: homens negros e masculinidades**. Tradutor: Vinícius da Silva. São Paulo: Editora Elefante, 2022.

hooks, b. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. 1. ed. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

INSTITUTO PDH. **O silêncio dos homens**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://institutopdh.com.br/pesquisas-e-ferramentas/os-numeros-do-silencio/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

JABLONKA, I. **Homens justos: do patriarcado às novas masculinidades**. Tradução de Júlia da Rosa Simões. 1 ed. São Paulo: Todavia, 2021.

JARES, X. R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. Tradução de Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2007.

JARES, X. R. **Pedagogia da convivência**. Tradução de Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

KERGOAT, D. **Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais**. Novos Estudos Cebrap, n. 86, mar. 2010.

KIMMEL, M. A Produção Simultânea de Masculinidades Hegemônicas e Subalternas. In: **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, nº 9, 1998, pp.103-117. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71831998000200007> Acesso em: 18 out. 2022.

LEACOCK, E. B. "Introduction". In: SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Women in class society New York**; London: Monthly Review Press, 1978. p. IX-XXIV.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

MENEZES, A. L. C.; COSTA, J. D.; CORDEIRO, L. M. e LIMA, M. H. **Contribuições da comunicação não-violenta no ensino superior**/Contributions of non-violent communication in higher education. v.7, n.1, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ribto/article/view/48603>. Acesso em: 15 jan. 2024.

MORAES, M. L.Q. **Marxismo e feminismo: afinidades e diferenças**. Crítica Marxista. São Paulo, n. 11, p. 95-96, 2000.

MULLER, J. **O princípio da não-violência**: uma trajetória filosófica. Tradução de Inês Polegato. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MULLER, J. **Não violência na educação**. Tradução de Tônia Van Acker. 2 ed. São Paulo: Palas Athena, 2017.

MUSZKAT, M. E. O homem subjugado: o dilema das masculinidades no mundo contemporâneo. São Paulo: Summus, 2018.

OLIVEIRA, P. P. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.

PAIVA, T. T.; PIMENTEL, C. E.; CAVALCANTI, J. G.; BARBOSA, I. C. G.; TAVARES, S. M. Validação da Escala Velicer de Atitudes frente à Violência (EVAFV). **Revista Psicologia e Saúde**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 35–49, 2021. DOI: 10.20435/pssa.v13i1.1054. Disponível em: <https://pssa.ucdb.br/pssa/article/view/1054>. Acesso em: 4 jan. 2023.

PAULA, R. C. M. de; ROCHA, F. N. da. **Os Impactos da masculinidade tóxica no bem-estar do homem contemporâneo**: uma reflexão a partir da Psicologia Positiva. Revista Mosaico. 2019 Jul/Dez.; 10 (2): SUPLEMENTO 82-88. Disponível em <http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/1835> Acesso em: 24 jan. 2022.

PRANIS, K. **Processos circulares de construção de paz**. Tradução de Tônia Van Acker: São Paulo: Palas Athena, 2010.

PUPO, K. R.. **Violência moral no interior da escola**: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. USP, São Paulo, 2007.

PUPO, K. R.. **Questão de gênero na escola**. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/20_pupo.pdf. Acesso em: 16 out. 2023.

RÊGO, C. C. de A. B.; ROCHA, N. M. F. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 17, n. 62, p. 135-152, 2009.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1962.

ROSENBERG, M. **A linguagem da paz em um mundo de conflitos**. São Paulo: Palas Athena, 2019.

ROSENBERG, M. **Educação para uma vida mais plena**. São Paulo: Palas Athena, 2021.

ROSENBERG, M. **Vivendo a comunicação não violenta**: como estabelecer conexões sinceras e resolver conflitos de forma pacífica e eficaz.. São Paulo: Sextante, 2019.

ROSOSTOLATO, B. **Alexitimia e masculinidades**: do silêncio aos processos de desconstrução. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, 30(2), 55-64. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/92 Acesso em: 24 jan. 2022.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

SAFFIOTI, H.. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu**, (12), p. 157-163, 1999.

SANTOS, E. **Educação Não Violenta**: como estimular autoestima, autonomia, autodisciplina e resiliência em você e nas crianças. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

SANTOS, E.. **Conversas corajosas**: como estabelecer limites, lidar com temas difíceis e melhorar os relacionamentos através da comunicação não violenta. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. **Educação em direitos humanos no Brasil**: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. *Educação*, [S. l.], v. 36, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12315>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SILVA, E. P. de Q. **Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**: diversidades, crianças, adolescentes e o fortalecimento do Estado protetor dos direitos. Universidade Federal de Uberlândia, MG, p.5, 2024.

SILVA, S. G. da. **A crise da masculinidade**: uma crítica à identidade de gênero e à literatura masculinista. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 26, p. 118-131, 2006.

STEARNS, P. N. **História das relações de gênero**. São Paulo: Contexto, 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

THE MASK YOU LIVE IN, Direção: Jennifer Siebel Newsom. Produção: Jennifer Siebel Newsom, Jessica Congdon, Jessica Anthony. Netflix. 2015. 1h37min. Disponível em: <https://youtu.be/d2B0ikOh714>. Acesso em: 18 out. 2022.

TOLEDO, C. T. **Ser menino e "bom aluno"**: masculinidades e desempenho escolar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/D.48.2017.tde-15022017-151223. Acesso em: 03 out. 2023.

TOLEDO, C. T. **Da frente ao fundão da sala de aula**: masculinidades e envolvimento escolar na periferia de São Paulo. 2022. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. doi:10.11606/T.48.2022.tde-17052022-141105. Acesso em: 03 out. 2023.

TREVISAN, J. S. **Seis balas num buraco só**: a crise do masculino. 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2021.

VINHA, T.; GARCIA, C.; NUNES, C. A. A.; ZAMBIANCO, D. P.; MELO, S. G. de; LAHR, T. B. S.; PARENTE, E. M. P. P. R.; FOGARIN, B.; OLIVEIRA, V. H. H. **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil** : causas e caminhos. [livro eletrônico] 1. ed. São Paulo: D3e, 2023. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2311_ataques-escolas-brasil.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

QUEIROZ, N. **Os meninos são a cura do machismo**: como educar crianças para uma masculinidade da qual nos orgulhemos. 1 ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

WESTIN, R. Para lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade intelectual que meninos. Arquivo S, Agência Senado, Brasília, ano 2020, ed. 65. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura>. Acesso em: 24 mai. 2024.

WINK, Walter. **Beyond Just War and Pacifism**: Jesus' Nonviolent Way. *Review & Expositor*, v. -89, n. 2, p. 197-214, 1992.