

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

ALEXSANDRA DE FREITAS SILVA

CLUBE DE VALENTES: EMPODERAMENTO DE
MENINAS POR MEIO DA EDUCAÇÃO

SÃO CARLOS -SP
2022

ALEXSANDRA DE FREITAS SILVA

CLUBE DE VALENTES: EMPODERAMENTO DE MENINAS POR MEIO DA EDUCAÇÃO

Texto apresentado para exame de defesa da
Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal
de São Carlos, para obtenção do título de mestre em
educação, na linha de pesquisa: Educação Escolar:
teorias e práticas.

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

São Carlos-SP
2022

ERRATA

SILVA, Alexsandra de Freitas. **Clube De Valentos**: Empoderamento de Meninas por Meio da Educação 2022. n° de páginas. Mestrado - Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

Folha	Linha	Onde se lê	Leia-se
Indicar o n° da folha	Indicar o n° da linha	Indicar o erro	Indicar a correção



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Aleksandra de Freitas Silva, realizada em 29/07/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello (UFSCar)

Profa. Dra. Raquel Moreira (UFSCar)

Profa. Dra. Mariana Luciano Afonso (UNICID)

Profa. Dra. Fabiana Marini Braga (UFSCar)

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

DEDICATÓRIA

A todas as minhas ancestrais, em especial a minha mãe Nazaré, que graças ao seu incentivo cheguei até aqui, a minha filha Annelisy, que sempre me incentiva com muito amor, a cada irmã e irmão pela compreensão de minha ausência, a Maria, uma amiga muito querida, a todas as mulheres que quiseram e não puderam ter acesso à educação.

Dedico também a todas as meninas e mulheres que não tiveram o privilégio de escolher qual caminho seguir, que a vida foi acontecendo dentro das possibilidades que elas tinham sem saber que existiam outras maneiras de ser e fazer.

AGRADECIMENTO

À Prof^ª Dr^ª Roseli Rodrigues de Mello, pela dedicação, paciência e amizade durante essa caminhada que serviu para conhecê-la e me tornar uma grande admiradora. Uma pessoa que inspira na busca por um mundo melhor para todas as pessoas. Aprendi muito durante esses anos, sou muito grata.

À minha família, pela compreensão de ausência em diversos momentos, em especial a minha mãe, que estando longe ou perto me deu muita força, conselhos e não me deixou desanimar. À minha filha, por compreender os momentos de imersão nos estudos, por diversas vezes bater na porta do quarto com almoços e jantares prontos, uma fruta ou um lanchinho, por cada recadinho de amor e carinho deixados na minha mesa de estudo, foram esses grandiosos gestos que me fizeram seguir firme na caminhada.

À minha amiga Maria, que sempre me incentivou e me mostrou que a academia pode ser meu espaço, se assim eu desejar, pelos seus conselhos, amizade, carinho e amor.

Ao meu amigo querido Raydson, pelo incentivo, atenção e carinho dedicado, por todas as vezes que leu meus textos, pelas vezes que me socorreu quando achei que tinha perdido um documento ou quando achei que não daria conta dos prazos.

As minhas amigas que ouviram minhas angústias, me alegraram com as conversas em chamada de vídeos e também presenciais. Agradeço pelas risadas, choros e insatisfações que compartilhamos.

Aos colegas de turma, pelo conhecimento compartilhado em cada disciplina, em especial ao Éverton, por sempre me ouvir, me apoiar, me incentivar e me tranquilizar, a Shirlei, que além de colega é uma amiga muito especial, agradeço pelas trocas, parcerias, incentivo, carinho e muito afeto e a Gabriela por compartilhar toda a jornada ao meu lado.

Ao meu grupo NIASE, que chegou à minha vida no ano mais difícil, o primeiro ano da pandemia. Com a presença de cada um de vocês o isolamento social mais tranquilo, mais leve e menos solitário. Gratidão por partilharem do sonho de um mundo melhor para todas as pessoas.

As participantes e o participante da pesquisa, sem vocês esta pesquisa não teria sido possível.

Ao grupo de leitura “Nós no Mundo”, por todos encontros, por todas as trocas, pelas risadas, choros, histórias compartilhadas, vocês são inspiração.

Ao meu local de trabalho, a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental OCA dos Curumins, por ser parceira durante esse período de estudo.

A Raquel Moreira e Fabiana de Braga Marini, pela leitura atenta e contribuições.

Agradeço à Universidade Federal de São Carlos, aos professores, professoras e todos/as os/as

profissionais do Programa de Pós-Graduação em Educação pela possibilidade e apoio em construir uma carreira acadêmica.

Vocês foram fundamentais para a concretização deste trabalho. Muita gratidão!!

RESUMO

O objeto de pesquisa abordado nesta dissertação é a ação educativa do Clube de Valentes e suas contribuições para o empoderamento de meninas. O Clube de Valentes é uma ação educativa que faz parte do Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos - MDPRC, desenvolvida com crianças pequenas, a partir da educação infantil, e que visa promover a prevenção e a superação da violência de gênero no espaço escolar e fora dele. A pesquisa teve como objetivo identificar elementos transformadores e elementos excludentes do Clube de Valentes para o empoderamento das meninas, a partir da visão de duas professoras e um professor que a desenvolvem em suas salas de aula na educação básica. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, com base na Metodologia Comunicativa, que se baseia na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e na dialogicidade de Freire. Para coleta de dados, as ferramentas utilizadas foram: entrevistas/relatos comunicativos e o Grupo de Discussão Comunicativo. Como resultados das análises dos dados, evidenciaram-se os elementos excludentes e os elementos transformadores da ação do Clube de Valentes para o empoderamento das meninas no ambiente escolar e fora dele. Dos elementos que apareceram, 15 foram elementos transformadores, que potencializam o empoderamento de meninas e 2 elementos excludentes, ou seja, que não contribuem para o empoderamento de meninas. Conclui-se com o estudo que, o empoderamento de meninas, nos espaços escolares, é garantido quando são asseguradas para as crianças ações educativas pautadas no respeito, na promoção da amizade e solidariedade, reflexões sobre suas ações e realização de escolhas. Como sucesso para o desenvolvimento dessas ações, a formação de professores aparece como fundamental, tanto a formação inicial como a formação continuada das professoras e professores.

Palavras-chave: prática educativa; Clube de Valentes; empoderamento de meninas; educação infantil; formação de professores; Comunidade de Aprendizagem.

ABSTRACT

The object of research addressed in this dissertation is the educational action of the Brave Club and its contributions to the empowerment of girls. Valentés Club is an educational action that is part of the Dialogical Model of Prevention and Conflict Resolution- MDPRC, developed with young children, starting in early childhood education, and that aims to promote the prevention and overcoming of gender violence in the school space and outside it. The research aimed to identify transforming elements and excluding elements of the Brave Club for the empowerment of girls, from the viewpoint of two teachers and a teacher who develop it in their classrooms in basic education. The methodology used was a qualitative approach, based on the Communicative Methodology, which is based on Habermas' Theory of Communicative Action and Freire's dialogicity. For data collection, the tools used were: communicative interviews/reports and the Communicative Discussion Group. The results of the data analysis showed the excluding elements and the transforming elements of the Brave Club action for the empowerment of girls in the school environment and outside of it. Of the elements that appeared, 15 were transforming elements, elements that potentiate the empowerment of girls and 2 excluding elements, that is, that do not contribute to the empowerment of girls. We conclude with the study that the empowerment of girls, in school spaces, are guaranteed when the children are assured educational actions based on respect, on the promotion of friendship and solidarity, reflections about their actions and making choices. As a success for the development of these actions, the teachers' training appears as fundamental, both the initial training and the continued training of teachers.

Keywords: educational practice; Brave Club; girls' empowerment; early childhood education; teacher training; Learning Community

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1: Síntese da organização e análise dos dados.....	58
Quadro 2: Modelo de quadro síntese para análise dos dados, por dimensão, referente a cada temática.....	59
Quadro 3: Modelo de quadro síntese para cruzamento dos dados referentes a todas as temáticas, por dimensão e por categoria.....	60
Quadro 4: Apresentação das participantes e do participante da pesquisa.....	61
Quadro 5: Mapa de organização das informações com as unidades de significação.	63
Quadro 6: Formação Inicial das professoras e do professor.....	69
Quadro 7: Formação profissional e formação continuada.....	74
Quadro 8: Elementos transformadores e excludentes da ação do Clube de Valentes para o empoderamento de meninas	83
Quadro 9: Relações dos elementos transformadores as dimensões sistema e mundo da vida... ..	96
Quadro 10 – Relação dos elementos excludentes as dimensões sistema e mundo da vida.....	98

LISTA DE SIGLAS

ACIEPE - Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

AEE- Atuações Educativas de Êxito

CA - Comunidade de Aprendizagem

CAAE- Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CREA- Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades

DCI- Departamento de Ciência da Informação

EJA- Educação de Jovens e Adultos

SBSP- Fórum Brasileiro de Segurança Pública

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ipeia- Instituto de pesquisa Econômica Aplicada

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MC- Metodologia Comunicativa

MDPRC - Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos

NAM - Novas Masculinidades Alternativas

NIASE - Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa

ODS- Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

ONG- Organização não governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação

SIM - Sistema de Informação sobre Mortalidade.

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

WID- *World Inequality Database*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 EMPODERAMENTO	23
1.1 Empoderamento Feminino	24
1.2 Documentos que dão diretrizes ao empoderamento feminino	27
1.1.2 Características Sociais e Econômicas do empoderamento	28
1.1.3 Antes de mulheres, meninas	33
2.1 Comunidades de Aprendizagem (CA)	38
2.2 Atuações Educativas De Êxito - AEEs	40
2.2.1 Modelo Dialógico De Prevenção e Resolução De Conflitos – MDPRC	41
2.2.1.1 Clube de Valentes	42
2.3 Formação de Professores	44
2.4 As novas Masculinidades e o Empoderamento de Meninas	47
3 METODOLOGIA E CAMINHOS PERCORRIDOS	50
3.1 Desenvolvimento da pesquisa	54
3.2 Organização e análise dos dados	58
3.3 Professoras e professor participantes da pesquisa	61
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	62
4.1 Vida pregressa à formação profissional: da Infância à sala de aula	65
4.2 Formação Inicial das professoras e do professor	69
4.3 Formação profissional e formação continuada	74
4.4 Clube de Valentes e Empoderamento de Meninas	80
4.5 Clube de Valentes e as três dimensões do empoderamento	95
4.6 Mundo da Vida e Sistema	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	112

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta documento para a defesa de mestrado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos - PPGE UFSCar, para a obtenção do título de mestre em Educação. Está inserido na linha de pesquisa Educação Escolar: teorias e práticas. A pesquisa aborda o Clube de Valentés¹ e o empoderamento de meninas, e insere-se na linha de trabalho: Prevenção de Violência, vinculada ao Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), do qual sou integrante.

O interesse pelo tema de pesquisa surgiu no primeiro semestre de 2019, cursando a disciplina “Metodologia Comunicativa”, como aluna especial do Programa de Pós-Graduação da UFSCar. Foi solicitado às e aos estudantes, como trabalho final da disciplina, um projeto de pesquisa dentro da metodologia estudada, que trouxesse transformação social. Para as e os estudantes que não eram regulares no curso, como no meu caso, o projeto de pesquisa deveria ser fictício para não privilegiar quem estava cursando a disciplina e que faria parte do processo seletivo para o ingresso daquele ano no PPGE.

Em paralelo à disciplina, conheci um coletivo de mulheres que me mostrou o poder e a força de atuar em grupo, um grupo de mulheres no qual todas se apoiavam. Realizar a disciplina e sentir o apoio desse grupo foi fundamental para que me surgissem reflexões e questionamentos sobre a vida das meninas e como seria se elas tivessem desde bem pequenas, ainda na educação infantil, um grupo de pessoas que as apoiassem, que lhe dessem confiança, que as acolhessem e que as ouvissem. Assim, não parava de refletir sobre como seriam suas vidas sentindo-se empoderadas, como eu me sentia a partir do primeiro encontro.

Para a construção do trabalho final da disciplina, realizei uma busca nos bancos de dados, nacionais e internacionais, sobre o empoderamento feminino e a infância, e os resultados foram desanimadores: a produção encontrada naquele momento era bem pequena e nenhum resultado que estivesse diretamente relacionado à educação infantil foi encontrado. A partir daí, meu projeto fictício tornou-se a intenção central da pesquisa. Diante dessa decisão, para a conclusão da disciplina, escolhi um outro tema também relevante socialmente e o empoderamento feminino na infância tornou-se meu projeto de pesquisa. Vale ressaltar que,

¹ O Clube de Valentés é uma ação educativa que tem como objetivo a prevenção da violência de gênero entre os grupos de iguais. Ser valente é ter atitudes corajosas como: respeito, cuidado, apoio às vítimas de violência e denúncia de agressores.

como professora alfabetizadora, sempre tive a preocupação em como a alfabetização das crianças acontece e esse era meu foco inicial de pesquisa, mas depois de estudar sobre empoderamento feminino para dar início ao trabalho, conhecê-lo, pensar no impacto dele para a minha vida e a quantidade mínima de pesquisa realizada até o momento me fez decidir trabalhar com o empoderamento feminino desde a infância. Foi uma decisão difícil, uma vez que os dois temas trazem impacto positivos para a vida das pessoas.

Sem dúvida, essa decisão se fortalece por eu ser uma mulher, mãe de menina, que cria sua filha adolescente sozinha, que em um determinado momento decidiu tomar as rédeas da sua própria vida e se aventurar numa cidade tão longe de sua cidade e estado de origem e um grupo de apoio feminino fez e faz toda a diferença não só na minha vida, mas na vida da minha filha também.

Sou Natural de Vitória de Santo Antão, uma cidade da Zona da Mata do Estado de Pernambuco; vim morar em São Carlos depois que meu ex-marido veio trabalhar na cidade. Quando percebi que estava em um relacionamento que não me fazia bem, que não era o que eu queria para minha vida, decidi que seguiria meus passos, apenas com a minha filha. Sabia de todos os desafios, mas eles não me assustavam, porque nunca estive sozinha. Tinha e tenho o apoio de pessoas que sempre me fizeram sentir bem, acolhida e que me apoiam e encorajam em minhas decisões.

Só agora, na escrita desta introdução, tenho certeza de que a ideia de realizar o estudo foi construindo-se a cada dia, com cada uma das mulheres que fizeram e fazem parte da minha vida. Tenho a certeza de que ela foi sendo construída a partir das interações com todas as mulheres, todas as vezes que admirei a força da minha mãe, que não media e não mede esforços para que seus oito filhos fiquem bem, seguros e felizes. Foi ela que me incentivou a ser professora. Foi ela que me disse várias vezes que esse era meu desejo desde pequena, quando brincava de escolinha com meus irmãos. Sei que a semente foi plantada nesse momento, com o passar do tempo ela foi germinada, foi ganhando caule, folha, flores e frutos, com a presença e o incentivo de amigas que sempre me regaram com muito carinho e foram cuidando com o seu amor, adubando a terra com muito incentivo e apoio e levando-a para tomar sol com todas as conversas. Esse incentivo, apoio e afeto me deram base para que eu pensasse nesse apoio para o número máximo de mulheres.

Além disso, minha história de vida traz elementos para querer que a educação das meninas seja pautada em mais igualdade, para quebrar paradigmas sociais e permitir que

meninas e meninos tenham acesso à educação para a igualdade e esse desejo é respaldado pelo referencial que utilizo. Eu sou a filha mais velha de uma família de oito filhos, dos oito, três são mulheres e eu sou a mais velha das três. Isso sempre exigiu uma posição diferente de mim; meus irmãos podiam fazer coisas que eu, enquanto mulher, não podia. Sempre senti que minha mãe depositava muita expectativa por eu ser a primeira filha, ser a mulher mais velha da casa e isso, às vezes, me sufocava. Achava injusto eu ser tratada de forma diferente por ser menina.

Essa diferença entre meninas e meninos não era algo presente apenas em minha casa, ela estava presente, fortemente, no espaço escolar também. Lembro de sempre ouvir que determinados comportamentos não eram esperados para nós meninas, existindo socialmente um comportamento esperado para meninos e meninas. Alguns momentos que ficaram marcados e quando penso me fazem voltar nitidamente ao passado foram: quando eu decidi jogar futebol junto com os meninos, essa decisão não foi bem aceita inicialmente, mas com o tempo mais meninas juntaram-se a mim e ganhamos o direito de jogar futebol na escola também e, mais tarde, montamos um time de meninas; o outro momento foi no meu primeiro ano do Normal Médio (ensino médio com preparação profissional para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental): nossa turma tinha dois homens e 22 mulheres; um dia, o professor de Matemática estava explicando sobre equações exponenciais e falou que aquele assunto era complexo demais para as meninas; das pessoas que estavam na sala ninguém teve reação e deixamos aquele professor decidir o que era fácil ou complexo para nós mulheres aprendermos. Isso me fez querer naquele momento ser professora de Matemática e ensinar todas as meninas e todos os meninos os conteúdos sem deixar que os paradigmas sociais interferissem na minha prática; segui com a ideia de trabalhar para a igualdade na infância, para que meninos fossem socializados de forma que, quando se tornassem adultos, não reproduzissem o comportamento daquele professor.

Quando comecei a perceber a diferença entre minha educação e a educação dos meus irmãos, de forma mais consciente, decidi sair de casa e morar com meu namorado; eu tinha 16 anos, achava que estava fazendo a coisa certa, tínhamos planos de continuar estudando, ir para a faculdade, mas com o tempo percebi que esses eram meus planos, meus sonhos, não os dele. Um ano mais tarde, engravidei da minha filha e o caminho da vida tomou outros rumos; terminei o normal médio com uma bebê de seis meses; o apoio da minha mãe e de minhas irmãs foi fundamental para que isso acontecesse. Mais uma vez, a força das mulheres foi indispensável!

Depois que cheguei a São Carlos, fui morar na periferia da cidade, onde tem uma ONG que desenvolve um trabalho importante com as crianças; um trabalho comprometido com o desenvolvimento infantil pleno. Quando eu entrei naquele espaço e vi a riqueza dos detalhes na maneira como foi planejado, pensado e organizado para potencializar o desenvolvimento das crianças, me encantei profundamente e decidi mandar um currículo para lá, pensando que seria uma boa forma de começar na nova cidade. Em 2009, comecei a olhar para a educação das crianças pequenas de uma outra perspectiva e isso foi possível graças à orientação pedagógica de uma mulher que transformou a minha maneira de olhar para a educação e para vida. Hoje eu constato que muito do que aprendi nos anos seguintes tem conexão direta com toda a teoria das Comunidades de Aprendizagem (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2020); muito dos princípios da Aprendizagem Dialógica, que se dá a partir do diálogo estabelecido a partir das interações, “que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecem a criação de sentido pessoal e social, estão guiadas por princípios solidários e nas quais a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores” (AUBERT et al 2008, p. 167).

A partir da vivência neste espaço, quis atuar como professora na educação infantil, mediando o aprendizado das crianças e fui para a universidade fazer Licenciatura em Pedagogia; tive o privilégio de cursar a licenciatura e ter a prática diária em sala de aula, o que permitiu olhar para a prática de outra perspectiva.

Após minha separação, em 2014, decidi que São Carlos seria o lugar onde construiria um lar de uma mãe e uma filha, duas mulheres, uma que já tinha vivido muitas coisas e a outra que estava apenas no primeiro setênio. Essa aventura foi mais leve, mais feliz e mais cheia de sentido, graças às amigas que construí, ao apoio e à força que elas sempre me disponibilizaram, o que foi indispensável para eu chegar até aqui.

Assim, cheguei na pós-graduação em 2020, uma árvore bem pequenina, mas com muita vontade de crescer, enraizar, dar flores, frutos e oferecer muita sombra para todas as pessoas que assim desejarem. Para que a planta cresça é necessário um solo fértil, muita água, luz e calor do sol. Isso foi o que não faltou durante cada disciplina, em cada discussão realizada nas disciplinas da pós-graduação e no NIASE, em cada trabalho em grupo, que permitiu um contato maior com meus companheiros de turma, e em cada aula.

Durante a disciplina "*Estudos e produções*", obrigatória para mestrandas e doutorandas do PPGE-UFSCar, tomei conhecimento sobre o NIASE, do qual me tornei integrante um mês depois e passei a fazer parte do eixo de trabalho: Prevenção de Violência de Gênero e Educação

Antirracista². Em contato com a literatura, conheci as Comunidades de Aprendizagem, as Ações Educativas de Êxito e o Clube de Valentes³ (ação educativa comprometida com a prevenção e a resolução de conflitos de forma pacífica na escola), que faz parte do Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos - MDPRC.

A proposta inicial da pesquisa era investigar a existência de práticas comprometidas com o empoderamento feminino na educação infantil, a proposta era verificar as práticas pedagógicas e descobrir se são empoderadoras de meninas. Como o ano de 2020 foi um ano de muitas mudanças e adaptações para evitar a proliferação da COVID-19, tivemos que nos adequar para que ela fosse viável e, portanto, ela teria de ser realizada online. Por isso, a proposta de pesquisa sofreu adequações, juntando-se às implicações do empoderamento de meninas a uma ação pedagógica conhecida durante uma Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) - Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos. A ACIEPE é uma experiência educativa, cultural e científica que articula o Ensino, a Pesquisa e a Extensão envolvendo alunos, professores e técnicos-administrativos da UFSCar, que buscam viabilizar e estimular seus relacionamentos com diferentes segmentos da sociedade (DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (DCI) - UFSCar).

No decorrer da ACIEPE, foi possível um diálogo profundo entre a base teórica e experiências concretas compartilhadas por alguns profissionais e pesquisadores da educação durante os encontros. A partir disso, evidenciou-se a relevância do MDPRC e seus impactos na prevenção e superação da violência em espaços escolares e fora deles. Foi durante as aulas e leituras que se conheceu o Clube de Valentes, que aparentemente tem relação direta com o empoderamento das meninas. A cada leitura realizada, o interesse de pesquisa se fortalecia e fazia cada vez mais sentido trabalhar com uma ação que traz impacto positivo direto na vida das crianças.

² Numa perspectiva freireana de denúncia-anúncio, o eixo de Prevenção de violência de gênero e Educação antirracista atua na identificação e produção de conhecimento sobre fenômenos e processos sociais, interpessoais e individuais que produzem e permitem a violência de gênero (contra mulheres, contra LGBTQIAPN+, contra homens não-violentos) e o racismo para além da identificação de tais violências, compromete-se com a produção de conhecimento e a formação de profissionais e comunidades para preveni-las e enfrentá-las (principalmente por meio de processos de acolhimento e de fortalecimento das vítimas de violência de gênero e de racismo, bem como pela oferta de parâmetros e de cobrança às comunidades e instituições para que se posicionem sempre a favor da vítima e nunca dos agressores). Atua no ensino, na pesquisa e na extensão (NIASE,2021).

³ O Clube de Valentes é uma ação educativa que tem como objetivo a prevenção da violência de gênero entre os grupos de iguais. Ser valente é ter atitudes corajosas como: respeito, cuidado, apoio às vítimas de violência e denúncia de agressores.

Depois desse contato mais profundo com a ACIEPE, percebi que as leituras e discussões nos eixos do NIASE se entrelaçavam com a minha ideia de pesquisa e tive noção da dimensão em pesquisar o empoderamento feminino desde a infância e o impacto disso para a vida das meninas, das mulheres, das professoras, dos professores, das famílias das crianças que se beneficiariam com a pesquisa. Encontrei na literatura estudada no NIASE o apoio teórico que fazia muito sentido para mim, por trazer elementos que sempre estiveram presentes na minha vida, como a amizade de qualidade, e que tem evidência reconhecida pela comunidade científica internacional.

Em paralelo às atividades acadêmicas, eu participei de um grupo de leitura com mulheres que foi criado por ex-companheiras e companheiras de trabalho, com a ideia de apoio entre elas com base em leituras para transformar o momento do distanciamento social. A essência era tornar o atual momento mais leve, mais prazeroso, menos solitário. Dessa forma, o contato com outras pessoas não seria totalmente perdido. Esses encontros, junto às demais atividades me fortaleceram e me deram evidências do impacto do empoderamento de mulheres para suas vidas.

Neste processo, a fim de realizar o estudo, o objetivo foi sendo delineado: identificar os elementos excludentes e os elementos transformadores da ação do Clube de Valentes para o empoderamento de meninas por meio da educação dialógica, a partir da visão de duas professoras e um professor que desenvolvem a ação em suas salas de aula na educação básica.

Para além da motivação pessoal gerada no percurso aqui relatado, o empoderamento na educação de meninas se faz necessário uma vez que temos altos índices de violência contra as mulheres no Brasil. Segundo o Ipea (2021), no Brasil, em 2019, 3.737 mulheres foram assassinadas. Estudos internacionais mostram que a violência contra as mulheres acontece em diferentes contextos educativos: na educação infantil, no ensino fundamental e na educação não formal (FLECHA et al, 2010).

Acrescente-se à necessidade de prevenir violência contra mulheres o fato de o empoderamento feminino vir sendo discutido em diferentes âmbitos e ser um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável que foram criados no ano de 2015 através de uma parceria da Organização das Nações Unidas - ONU e lideranças internacionais de 70 países, com o compromisso de reduzir a pobreza extrema até 2030. Desde então, ações vêm sendo realizadas no mundo todo, em diferentes instituições.

O Clube de Valentes apresenta-se como alternativa de prevenção de violência e de

empoderamento das meninas por ser uma ação educativa que tem como objetivo resolver problemas de forma pacífica, sem violência, sendo possível ser resolvido somente entre as crianças e, quando necessário, a intervenção de adultos é solicitada. No Clube, as ações das crianças são mediadas pelas professoras e pelos professores para tomarem atitudes entre elas, no grupo, posicionando-se para apoiar as vítimas de violência e denunciar os agressores. Elas são encorajadas a buscar ajuda de pessoas adultas com as quais sintam confiança, para apoiar as vítimas e defendê-las de quem as está agredindo.

No desenvolvimento da prática, valorizam-se as atitudes “valentes” (atitudes corajosas, realizadas por meninas e meninos no espaço escolar e fora dele, atitudes que repudiam a violência); atitudes de cuidado e proteção com colegas e amigos que sofrem qualquer tipo de violência (FREITAS et al, 2015). Sendo essa a nossa hipótese, surge a questão da pesquisa: Como o Clube de Valentes potencializa o empoderamento das meninas?

As lacunas nas pesquisas na área da educação sobre empoderamento das meninas e sobre o Clube de Valentes se tornaram evidentes em pesquisas realizadas nas bases nacionais e internacionais. Em pesquisas realizadas na base *Web of Science* com os descritores “*empowerment and girls education*”, foram encontradas 198 publicações; refinando a pesquisa para pesquisa educacional, o número de publicações caiu para 39, destas apenas nove têm relação direta com o empoderamento feminino, infância e educação. No mesmo banco de dados, com os descritores “Clube de Valentes” e “*Brave Club*” não foram encontradas publicações com os descritores.

Após a leitura dos resumos, selecionei as publicações que estão diretamente relacionadas ao empoderamento feminino, educação e infância e são apresentadas a seguir, por ordem de maior número de citações.

Brown e Park (2002) realizaram pesquisas domiciliares e escolares de cidadãos pobres em seis províncias chinesas para examinar os efeitos da pobreza, tomada de decisão dentro da família e qualidade da escola em investimentos educacionais e seus resultados na aprendizagem. Usaram medidas diretas de limites de crédito e empoderamento das mulheres.

Em seu artigo, Tolman (2012) aborda preocupações sobre os estudos feministas e a sexualidade saudável de meninas adolescentes, envolvendo pontos de consenso de seu estudo sobre o papel do empoderamento sexual em meninas adolescentes e a sexualidade saudável.

Stromquist (2015) examina o conceito de empoderamento das mulheres como um elemento fundamental na teoria de mudança social. Com base em evidências empíricas, a

autora destaca quatro dimensões do empoderamento: econômica, política, de conhecimento e psicológica. A dimensão do conhecimento é fomentada por uma das mais respeitadas e universais das instituições: a educação formal. No entanto, as escolas nem sempre oferecem espaços amigáveis ou mesmo seguros para as meninas; além disso, o currículo escolar enfatiza assuntos acadêmicos e evita discussões sobre habilidades para a vida. Os casos mais bem-sucedidos de empoderamento por meio da educação ocorreram em programas de educação não formal que promovem especificamente uma reflexão crítica sobre as normas sociais de gênero e encorajam respostas corretivas.

Jones (2011), em seu artigo baseado em considerações descobertas com seu estudo, defende que a igualdade de gênero na educação é mais que o acesso à escola; envolve o cultivo das capacidades necessárias para que as meninas participem de forma plena, ativa e igualmente em todos os aspectos de suas sociedades.

Seeberg (2014) propõe uma elaboração da abordagem da capacidade de desenvolvimento humano. Teoriza as capacidades de empoderamento como um aspecto essencial da educação de meninas de aldeias excluídas.

Pandey e Lee (2012) realizaram uma pesquisa Demográfica e de Saúde no Nepal, usando dados de 1.056 mães com filhos pequenos. Com a pesquisa, foi possível identificar que para melhorar a imunização infantil, o Nepal deve fortalecer seus serviços de atendimento pré-natal. Além disso, mais de 56% das mães não tinham educação formal; portanto, concluíram que para melhorar a saúde infantil a longo prazo, o país deve se concentrar na educação de mulheres e meninas.

Cobbett-Ondiek (2016), em seu artigo, afirma que mudar e desafiar as normas sociais é essencial para prevenir a violência de gênero, e a educação é amplamente considerada o meio-chave pelo qual isso pode acontecer. Os dados observacionais foram analisados a partir de um programa de educação não formal com o objetivo de empoderar as meninas para serem livres da violência no Quênia.

Ghosh; Chakravarti; Mansi (2015) descobriram, com a pesquisa, que a ação afirmativa garante que mais mulheres entrem na política, mas ela não assegura que todas participem. A falta de educação formal impede que elas exerçam suas funções como representantes eleitas. Acreditam que o empoderamento precisa ser visto como um resultado holístico de processos de educação crítica que permite às mulheres levar uma vida autônoma e ter liberdade de ação. Tanto a ação afirmativa quanto a educação são necessárias para empoderar as mulheres que

sempre sofreram discriminação e falta de poder.

Borah (2012), partindo de uma revisão da literatura teórica, metodológica e empírica dos campos da demografia, sociologia, antropologia e economia, endossa estratégias que podem ser benéficas para provocar mudanças morais e de atitude em mulheres rurais da Índia por meio da educação.

É importante ressaltar que o artigo que me levou ao conceito de empoderamento defendido neste estudo não aparece nas buscas anteriores. Para maior compreensão do conceito de empoderamento, realizou-se um primeiro acesso na base *Web of Science*, sem nenhum refinamento. A ideia era localizar pesquisas e estudos que trabalhassem com o conceito de empoderamento de mulheres e localizar os mais citados em todo o mundo, para saber o que a comunidade científica estava discutindo sobre o tema em âmbito mundial.

A busca localizou o artigo: *Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment* de Naila Kabeer (1999), que em 2020 aparecia em 1.055 citações, hoje em 1.543, um dos artigos mais citados sobre empoderamento de mulheres. Nesse artigo, Kabeer traz um recorte de sua pesquisa maior na qual ela utiliza instrumentos para medir poder, e após as análises desses instrumentos, ela chega ao conceito que utilizamos neste estudo: ter poder é a capacidade de fazer escolhas.

Como dito, não foram encontradas pesquisas com os descritores “Clube de Valentines” e “*Brave Club*”. Nota-se que a prática do Clube de Valentines é algo que foi pouco investigado. Sendo assim, percebe-se que a pesquisa contribuirá na produção de conhecimento sobre o assunto. Em relação ao empoderamento das meninas, observa-se que alguns estudos apontam a importância da educação para o empoderamento feminino. Nenhum se relaciona diretamente com a infância, assim sendo, a presente pesquisa pretende trazer contribuições para o campo das relações de gênero na infância.

Dito isso, a pesquisa desenhada, a questão formulada, os objetivos decorrentes para o estudo são: identificar os elementos excludentes e os elementos transformadores da prática do Clube de Valentines para o empoderamento de meninas, a partir da visão de duas professoras e um professor de crianças que a desenvolvem em suas salas de aula.

Complementa-se o objetivo geral da pesquisa com os objetivos específicos; são eles: evidenciar a importância do empoderamento feminino desde a educação infantil da

perspectiva da educação crítica⁴, evidenciar a importância da prática educativa “Clube de Valentes” nos espaços de educação escolar; analisar, a partir dos relatos comunicativos com professoras e professores, como a prática educativa “Clube de Valentes” contribui para a igualdade de gênero e o empoderamento na educação das meninas.

O trabalho está composto por cinco seções, sendo que na primeira apresenta-se uma conceituação do empoderamento, com três subseções: empoderamento feminino, documentos que dão diretrizes ao empoderamento feminino e características sociais e econômicas do empoderamento feminino. A segunda seção destina-se à escola como um espaço de transformações sociais através das interações; essa seção é subdividida em três: Comunidade de Aprendizagem, Atuações Educativas de Êxito e Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos.

O caminho metodológico é descrito na seção três; nela, apresentam-se a Metodologia Comunicativa e as técnicas utilizadas para realizar o estudo. A seção é subdividida em mais três: técnicas de coleta de dados, organização e análise de dados, professoras e professor participantes da pesquisa. Em seguida, na seção quatro, apresentam-se a discussão e a análise de dados. Por fim, são trazidas as considerações finais na seção cinco.

⁴ Educação Crítica, segundo Freire (1970), parte do princípio de que a formação crítica necessita conduzir ao desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de analisar sua realidade social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la.

1 EMPODERAMENTO

O termo empoderamento surgiu nos Estados Unidos durante a luta pelos direitos civis, na década de 1960 (BATLIWALA, 1994). Desde então, vem sendo discutido no âmbito educacional, político e social, em espaços formais e não formais, por diferentes autores numa perspectiva coletiva e individual.

O conceito de empoderamento é discutido por diferentes autores. Segundo Naila Kabeer (1994) foi nomeado como objetivo fundamental das organizações feministas que desejam mudar além do *World Inequality Database* - (WID)⁵, com o foco na igualdade com os homens. Neste trabalho, parte-se do conceito de empoderamento em consonância com Kabeer (1994, 2008, 2010) e Freire (2002), que abordam o conceito no âmbito da transformação social, o que contribui para as discussões realizadas com base na metodologia utilizada na pesquisa. Como o tema central do estudo é o Clube de Valentes e suas possíveis contribuições para o empoderamento de meninas, foi fundamental conceituarmos empoderamento como ponto de partida para os temas centrais do estudo.

O empoderamento, para Kabeer (2010), é ter a capacidade de fazer escolhas. Para a autora, ter poder é ser capaz de selecionar o que é melhor para si. Isso torna uma pessoa poderosa, alguém que dá rumo à sua vida. O empoderamento não é um ato isolado, ele só é possível na inter-relação entre três dimensões que são indivisíveis: agência, recursos e realizações; “suas interações mútuas moldam as possibilidades de mudanças na vida de grupos sem poder” (KABEER, 2008, p. 20).

O conceito de agência está em conformidade com o entendimento de Sen (1985). Agência é a mudança que uma pessoa pode fazer ou provocar na busca e alcance de valores e objetivos que sejam importantes para ela. Para o autor, realizar a agência está restrito e limitado às oportunidades que a pessoa dispõe nos âmbitos sociais, políticos e econômicos. As circunstâncias, para ser um agente, estão determinadas pelas influências sociais. Assim, para alcançar a liberdade individual é necessário um “comprometimento social” (SEN, 1999).

Os recursos são os meios pelos quais a agência é realizada. Eles não são apenas econômicos, são também sociais e humanos, estão conectados para garantir que a pessoa possa

⁵ “*World Inequality Database* -WID. É um banco de dados de principais rendas do mundo, que visa fornecer acesso aberto e conveniente ao mais extenso banco de dados, sobre desigualdades, disponíveis sobre a evolução histórica da distribuição mundial de renda e riqueza, tanto dentro dos países quanto entre países (WID.WORLD, 2022).

fazer as melhores escolhas. Os recursos estão distribuídos nas instituições e nos relacionamentos sociais existentes (KABEER, 1999). Para Giddens (1976), recursos são possibilidades e bases de poder que o agente dispõe para relacionar-se socialmente. Segundo o autor, existem duas categorias de recurso: o recurso "autoritário", que é a competência que cria comando sobre as pessoas, e o recurso "alocativo", que é a competência de comando sobre os objetos materiais. A seção 1.1.2 traz um aprofundamento maior sobre o conceito.

A realização é a junção de agência e dos recursos, resultando na capacidade que, segundo Sen (1985), é o potencial que a pessoa tem de escolher a melhor maneira para se viver no mundo.

Logo, alcançar o empoderamento é fazer escolhas capazes de produzir e/ou provocar transformações em nossas vidas na busca de melhores condições para alcançar nossos objetivos e desejos. As três dimensões que envolvem o conceito de empoderamento, segundo Kabeer (1994), podem representar possíveis caminhos para que esse processo aconteça. Qualquer mudança em uma dimensão pode ocasionar mudança em outras.

Por sua vez, Freire (1992) afirma que o empoderamento ocorre quando o oprimido cria instrumentos para alcançar autonomia e condições para seguir sua vida, realizando transformações. Em 1987, Freire havia afirmado que o empoderamento não é uma ação individual, mas uma ação social.

Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da liberdade (1987, p. 71).

Em síntese, para alcançar o empoderamento é necessário realizar escolhas baseadas no que está disponível socialmente e que beneficiem também outras pessoas.

1.1 Empoderamento Feminino

Como visto anteriormente, alcançar o empoderamento é ser capaz de realizar melhores escolhas para a vida de um indivíduo. As mulheres vivem em condições diferentes das dos

homens, isso é resultado do patriarcado que "privilegia os homens e, em contrapartida, submete as mulheres à servidão e a subordinações" (BELLINI, 2018, p.18).

O patriarcado, explicado por Narvaz e Koller (2006), é um termo que se origina da palavra família, em latim "*famulus*", que quer dizer "escravo doméstico". O organismo social família se consolidou na Roma Antiga. A família romana era centrada no homem e quem tinha o poder dentro dos relacionamentos familiares era o homem, o "*pater familiae*". Ele tinha controle não só sobre as mulheres, mas sobre seus escravos e filhos e podia decidir sobre a vida e a morte de cada um deles. O patriarcado foi classificado como uma maneira de organizar a sociedade de forma a tornar as mulheres submissas e subordinadas aos homens.

Historicamente, as mulheres foram classificadas como subalternas aos homens e, segundo Bellini (2018), o patriarcado mantém-se até os dias de hoje porque vivemos ainda numa sociedade machista. O machismo "é um sistema de representações simbólicas, que mitifica as relações de exploração, de dominação, de sujeição entre o homem e a mulher" (DRUMONT, 1980, p. 81).

A mulher era vista como alguém que auxiliava seu marido, suas funções na relação sempre estavam associadas aos cuidados dos filhos e da casa, e por essa razão ficava distante do trabalho remunerado. Assim, ela passou a frequentar o mercado de trabalho bem mais tarde que os homens e até hoje as diferenças de acesso a oportunidades e diferença salarial permanecem em decorrência do gênero⁶.

As mulheres alcançaram várias conquistas e melhorias em suas vidas ao longo dos tempos. Mas existe um longo caminho a percorrer para que as transformações garantam que façam escolhas e que alcancem melhores condições. Segundo Naila Kabeer (2003), existe uma associação lógica entre pobreza e empoderamento, pois a insuficiência dos meios para atender às necessidades básicas de alguém frequentemente exclui a capacidade de exercer escolhas significativas. Como realizar escolhas significativas para suas vidas se o que é oferecido a ela é muito limitado? Como fazer escolhas conscientes dentro de uma sociedade que tem tanta desigualdade, inclusive de gênero?

Assim, a falta de poder, o desempoderamento, afeta as mulheres de forma diferente de como afeta os homens, "porque as desigualdades relacionadas ao gênero muitas vezes intensificam os efeitos da pobreza" (KABEER, 2003, p.170, tradução da autora). O acesso ao

⁶ Mais detalhes na seção 1.1.2

trabalho e, conseqüentemente, a melhorias financeiras sempre foram mais favoráveis aos homens. Sendo assim, garantir o empoderamento das mulheres é assegurar melhores condições para suas vidas e conseqüentemente redução da pobreza. Quando as mulheres têm o poder de decisão sobre as estratégias de subsistência, não priorizam apenas seu bem-estar pessoal, mas o bem-estar familiar, assim, garante melhores condições para todos.

Uma pesquisa realizada por Sen (2010) aborda a força do coletivo feminino e conclui que quando as mulheres agem coletivamente, sentem-se mais fortes e capazes de realizar ações que melhoram muitos aspectos, não só da sua vida, mas também das pessoas que estão à sua volta, tornando-se mais empoderadas. Quando as mulheres têm apoio, elas se sentem seguras e assim são capazes de realizar mudanças na maneira de pensar, na maneira de agir, em seu posicionamento. Sentem-se preparadas para enfrentar as questões de desigualdade de gênero existentes socialmente e quebrar paradigmas. A força do coletivo torna a luta menos difícil, mais leve e mais esperançosa.

Michael Apple (1998) ilustra bem essa força do coletivo feminino quando traz a discussão em "Educação e poder" sobre a valentia de vendedoras de uma determinada loja que não se curvam para situações de opressão vivenciadas no ambiente de trabalho; elas agiam coletivamente contra a gerência e, em alguns casos, contra os clientes, para exigir que fossem tratadas de forma respeitosa.

Como resultado, o empoderamento implica num processo de mudança na vida das mulheres e conseqüentemente de quem está à sua volta. Quando as mulheres alcançam o empoderamento começam a questionar as desigualdades de gênero existentes em muitos espaços sociais e buscam meios para transformá-las. Começam, assim, a realizar escolhas que tragam benefícios para sua vida. Isso possibilita mudança em sua realidade, transforma seu entorno e gera espaços mais igualitários.

Mais adiante, discutiremos o espaço escolar como ambiente que pode impulsionar o empoderamento feminino, por ser um espaço que vislumbra as múltiplas facetas da igualdade, e a igualdade de gênero está em pauta como meio para superar as desigualdades e aumentar o empoderamento feminino. Assim, perguntamos: podemos olhar para a escola como um espaço coletivo que apoia e protege as mulheres? Discutiremos mais a fundo o papel da escola na igualdade de gênero e empoderamento feminino na seção 2.

1.2 Documentos que dão diretrizes ao empoderamento feminino

Um dos meios possíveis de quebra da desigualdade de gênero é que mulheres sejam protagonistas de suas vidas e para isso existem algumas ações sendo desenvolvidas não só no Brasil, mas no mundo. Empoderar mulheres e meninas é um dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). Esses objetivos foram criados por meio de uma parceria da ONU e lideranças internacionais de 70 países com o comprometimento de reduzir a pobreza extrema até 2030 (ONU, 2015). A igualdade de gênero está estruturada em um horizonte que visa melhorar a vida das mulheres e das meninas, criando melhores condições de vida; nesse sentido, o quinto objetivo do desenvolvimento sustentável é: “Igualdade de Gênero - Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” (ONU, 2015). Como meio de garantir que o objetivo seja alcançado, eles se subdividem em:

5.1 Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte.**5.2** Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos.**5.3** Eliminar todas as práticas nocivas, como os casamentos prematuros, forçados e de crianças e mutilações genitais femininas.**5.4** Reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado, por meio da disponibilização de serviços públicos, infraestrutura e políticas de proteção social, bem como a promoção da responsabilidade compartilhada dentro do lar e da família, conforme os contextos nacionais.**5.5** Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública.**5.6** Assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos, como acordado em conformidade com o Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento e com a Plataforma de Ação de Pequim e os documentos resultantes de suas conferências de revisão.**5.a** Realizar reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso a propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, serviços financeiros, herança e os recursos naturais, de acordo com as leis nacionais.**5.b** Aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres. **5.c.** Adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis. (ONU - BRASIL, 2015, s/p).

Além dos ODS, a ONU Mulheres é líder na busca pela igualdade de gênero e no empoderamento feminino e está há três décadas nessa atuação. Em 2010, elaborou junto com a Rede Brasil do Pacto Global sete princípios do Empoderamento Feminino das Mulheres; eles surgiram com a proposta de trazer reflexão para o ambiente de trabalho, no setor privado e se concentra em elementos-chave para promover a igualdade com equidade entre homens e

mulheres no local de trabalho, no mercado e na comunidade. Os princípios foram criados baseados em práticas empresariais reais, ajudando empresas a fazer adaptações ou criações de políticas e práticas para concretizar o empoderamento das mulheres. Em síntese, os princípios são:

1 - A liderança promove a igualdade de gênero; 2 - Igualdade de oportunidades, Inclusão e não discriminação; 3 - Saúde, segurança e fim da violência; 4 - Educação e formação; 5 - Desenvolvimento empresarial e práticas da cadeia de fornecedores e de marketing; 6 - Liderança comunitária e envolvimento; e 7 - Transparência, medição e relatórios (ONU MULHERES, 2022, s/p).

A ONU Mulheres incentiva as empresas a incorporar essas práticas no seu dia a dia à medida que isso acontece, a relação com as mulheres se transforma e outras possibilidades de tratamento aparecem não só nas empresas, mas fora delas. A mudança acontece em suas vidas e na vida de quem está à sua volta.

1.1.2 Características Sociais e Econômicas do empoderamento

Como exploramos na seção 1, o empoderamento acontece na inter-relação entre agência, recursos e realizações; sabe-se também que as três dimensões são inseparáveis, mas que o alinhamento das duas primeiras é o que resulta na terceira dimensão.

Inicialmente, vamos discutir sobre o ato de exercer a agência, o que nos torna agentes. Concordamos com Sen (2010) que oportunizar que as mulheres sejam agentes é oportunizar que alcancem poder sobre suas próprias vidas. O autor aborda a “condição de agente das mulheres”, afirmando que quando as mulheres assumem o papel de agentes, suas condições começam a mudar. Isso não é uma percepção apenas delas, a mudança também é percebida pelos homens. Elas começam a ser vistas como agentes de mudança, tornando-se promotoras de transformações sociais capazes de modificar a vida das mulheres e também a dos homens.

Sen (2010) afirma que a condição de agente ativo não exclui a urgência de corrigir as desigualdades que as mulheres sofreram ao longo dos anos. Dessa maneira, ele defende que o papel do agente é imprescindível para pensar no bem-estar⁷ feminino; as mulheres sendo agentes de mudança e em busca do alcance do bem-estar, sem depender de outros para isso.

⁷ O conceito de bem-estar defendido por Sen (1977) critica os fundamentos da economia do bem-estar estudados até então. Sua contribuição à economia do bem-estar lhe rendeu o Nobel de Economia em 1998. Sua definição de

Para que as mulheres sejam agentes de mudanças na sua condição dentro da sociedade, acredita-se ser necessário e urgente pautas nessa direção nas políticas sociais existentes nos países. As mulheres não alcançam esse bem-estar vivendo em uma sociedade onde a violência contra a mulher está tão presente.

Segundo o Ipea, em 2019, 3.737 mulheres foram mortas no Brasil. Esse número corresponde ao número de vítimas da violência letal, vítimas em decorrência da sua condição de ser mulher, esse número foi registrado pelo o SIM/Datasus⁸ como casos de feminicídios. No mesmo ano, 3.756 mulheres foram mortas de forma violenta, mas sem anúncio da causa. Quanto ao ano de 2021, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2022) aponta que: “Praticamente todos os indicadores relativos à violência contra mulheres apresentaram crescimento no último ano: houve um aumento de 3,3% na taxa de registros de ameaça, e crescimento 0,6% na taxa de lesões corporais dolosas em contexto de violência doméstica entre 2020 e 2021. Os registros de crimes de assédio sexual e importunação sexual cresceram 6,6% e 17,8%, respectivamente” (Fórum Brasileiro de Segurança Pública- FBSP, 2022, p. 167).

Dessa forma, a violência contra as mulheres é algo muito presente no Brasil, assim, limita a suas condições de agente. “O papel limitado de agente-ativa das mulheres afeta gravemente a vida de todas as pessoas - homens e mulheres, crianças e adultos” (SEN, 2018). Por essa razão, é fundamental pensar em ações que combatam a violência contra as mulheres, para que elas atuem em busca de seu bem-estar; para que alcancem a transformação e a exclusão das injustiças.

A busca pelo bem-estar ativa a posição de agente das mulheres e pode diminuir significativamente as desvantagens existentes entre elas e os homens. “Nos países em desenvolvimento, mesmo a desvantagem feminina no quesito da sobrevivência, em comparação com os homens, parece diminuir drasticamente - podendo até mesmo ser eliminada” (SEN, 2018). O autor afirma também que todos esses elementos atribuem independência e ganho de poder para as mulheres. Assim, trabalhar fora de casa e ter uma renda melhora sua posição

bem-estar social é apoiada nas capacidades e liberdade que uma pessoa tem de escolher o que quer para a sua vida, mas essas capacidades estão interligadas às oportunidades sociais que ela tem. “A promoção do bem-estar não se confunde com a maximização de alguma medida utilitarista da satisfação humana” [...] “na vida de qualquer pessoa, certas coisas são valiosas por si mesmas”, assim, “agir livremente e não ser dominado pelas circunstâncias, ter oportunidades de desenvolver potencialidades” (MENDES, 2001. p. 13) potencializam o bem-estar de uma pessoa.

⁸ SIM - Sistema de Informação sobre Mortalidade.

social. Portanto, as mulheres contribuem para o sucesso da família e obtêm mais voz ativa por depender menos dos outros, assumindo dessa maneira um espaço de decisão.

Logo, o empoderamento feminino acontece na junção de ações que as mulheres desenvolvem dentro da sociedade para alcançar o bem-estar que é, segundo Giddens (2018) fortemente influenciado por elementos, como: seu potencial para obter uma renda independente, ter um emprego fora de casa, ter direitos de obter propriedades, serem alfabetizadas e participar das decisões familiares. Desse modo, quando as mulheres manuseiam esses instrumentos, tornam-se agentes ativas e obtêm o poder feminino.

Isso traz reflexão sobre o desempenho do papel de agente das mulheres acessando o mercado de trabalho. Quando as mulheres desempenham funções fora de casa e recebem um salário pelo trabalho desenvolvido, isso contribui para torná-las empoderadas. Não se pode esquecer que para ter acesso às oportunidades no mercado de trabalho existem questões que necessitam ser consideradas por estarem diretamente relacionadas com as desigualdades de gênero presentes na sociedade.

No Brasil, as desigualdades de gênero no mercado de trabalho são comprovadas através dos dados oficiais de estatísticas. Segundo o informativo de estatística de gênero do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2021), no país existe grande dificuldade de inserção das mulheres no mercado de trabalho, por diferentes razões, entre elas:

A presença de crianças com até 3 anos de idade vivendo no domicílio é uma característica importante na determinação da ocupação das mulheres no mercado de trabalho. Entre aquelas que possuem crianças nesse grupo etário, a proporção de ocupadas em relação à PIT é de 54,6%, abaixo dos 67,2% daqueles que não possuem. O nível de ocupação dos homens é superior ao das mulheres em ambas as situações, sendo inclusive maior entre os homens com crianças com até 3 anos de idade vivendo no domicílio, situação em que a diferença para as mulheres chegou a 34,6 pontos percentuais em 2019 (IBGE,2021, p. 3).

O documento salienta ainda que essa diferença é muito mais acentuada entre mulheres pardas ou pretas, em que o nível de ocupação é menos de 50%, e nas mulheres brancas essa proporção foi maior: 62,6%. Essas porcentagens se justificam porque:

Maior envolvimento no trabalho não remunerado contribui para explicar a menor participação das mulheres no mercado de trabalho. O indicador Número de horas semanais dedicadas às atividades de cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos, por sexo (CMIG 1), ao ser desagregado segundo idade e localização geográfica, fornece informações para o monitoramento do ODS 5 (alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas) e é de extrema importância para dar

visibilidade a esta forma de trabalho. No Brasil, em 2019, as mulheres dedicam aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos quase o dobro de tempo que os homens (21,4 horas contra 11,0 horas). Embora na Região Sudeste as mulheres dedicassem mais horas a estas atividades (22,1 horas), a maior desigualdade se encontrava na Região Nordeste, (*ibidem*, 2021).

Quando analisada a questão dos rendimentos, a diferença entre gênero permanece:

Em 2019, as mulheres receberam 77,7% ou pouco mais de 3/4 do rendimento dos homens. A Desigualdade de rendimentos do trabalho (CMIG 13) era maior entre as pessoas inseridas nos grupos ocupacionais que auferem maiores rendimentos, como Diretores e gerentes e Profissionais das ciências e intelectuais, grupos nos quais as mulheres receberam, respectivamente, 61,9% e 63,6% do rendimento dos homens. Esse mesmo comportamento foi observado na desagregação espacial, visto que as maiores desigualdades estavam nas Grandes Regiões com os rendimentos médios mais elevados, como as Regiões Sudeste e Sul, onde as mulheres recebiam em média, 74,0% e 72,8%, respectivamente, do rendimento dos homens. Nas Regiões Norte e Nordeste, onde os rendimentos médios foram mais baixos para homens e mulheres, as desigualdades eram menores (*ibidem*, p.4).

Observando os dados, as mulheres aparecem em desvantagens em relação aos homens. Esse resultado não está relacionado à educação, uma vez que “os dados disponíveis apontam que as mulheres brasileiras são em média mais instruídas que os homens” (*ibidem*, p. 5). Isso não garante que a escolaridade das mulheres oportunize acesso a determinadas funções. As mulheres ainda são minoria nos cargos de professores do ensino superior, por exemplo. “Em 2019, segundo o Censo da Educação Superior, as mulheres representavam 46,8% dos professores da instituição de ensino superior no Brasil” (*ibidem*, p.6).

No cenário brasileiro, a participação das mulheres no mercado de trabalho e seus rendimentos são inferiores quando relacionadas com a dos homens. Seu lugar em ocupações fora de casa é comprometido por diferentes razões, algumas delas apresentadas anteriormente, e quando desempenham suas funções, ganham menos por isso. Consequentemente, o papel de agente das mulheres é comprometido. Segundo Sen (2010), a maior influência de poder para ampliar as condições de agente das mulheres abrange corrigir as iniquidades que sempre estiveram presentes em torno das mulheres.

Verifica-se que as condições de agente têm um elo com os recursos que tratam da segunda dimensão que interliga a ação de obter poder, defendida por Kabeer (2008). Os recursos são, segundo Giddens (1976), os meios pelos quais a agência acontece. Para o autor, esses recursos são divididos em duas categorias: os recursos autoritários e os recursos alocativos. O primeiro está relacionado a “características materiais do meio ambiente (matérias-primas, fonte de poder material); meios de produção/reprodução material (instrumento de

produção, tecnologia); e bens produzidos (artefatos criados pela interação dos dois anteriores". O segundo relaciona-se com a organização do tempo-espaço social (constituição temporal-espacial de caminhos e regiões); produção/reprodução do corpo (organização e relação dos seres humanos em associação mútua); organização de oportunidades de vida (constituição de oportunidades de autodesenvolvimento e de autoexpressão (ibidem. p. 304).

Compreende-se assim que para as mulheres desempenharem o papel de agentes, os recursos disponíveis são indispensáveis. São os recursos autoritários que fornecem as "alavancas" para as transformações sociais, e eles estão diretamente ligados às "oportunidades de vida" que "significa, em primeiro lugar, as possibilidades de pura sobrevivência para os seres humanos em diferentes formas e regiões de sociedade" (Ibidem. 310).

Desse modo, percebe-se que as estruturas sociais necessitam ser reformuladas para que a sociedade seja um espaço mais igualitário no tratamento das mulheres, que as diferenças de gênero sejam controladas para transformar a vida das mulheres, uma vez que, segundo Kabeer (2018), a lógica de organização das instituições públicas favorece corpos, atores, habilidades e capacidades para uns e danos para outros. Assim são constituídas as hierarquias de classe e gênero. A autora afirma que os objetivos das mulheres são moldados pelo sistema social que nega o acesso imediato aos privilégios sociais, a autoridade, ao apreço desfrutados por homens. O preconceito de gênero enraizado nas regras e no modo como os recursos são distribuídos pelas agências sociais é o que priva as mulheres do seu processo de desenvolvimento.

Por causa disso, a necessidade de uma reestruturação social fica evidente, "ela deve ser traduzida em estratégias para interpretar e atender à exigência" (KABEER, 1994. p. 236). Existem diversas ações sendo desenvolvidas para fortalecimento das mulheres e combate à violência de gênero em diferentes países. São ações que têm a finalidade de minimizar um tratamento diferente para as mulheres com o intuito de oportunizá-las.

Kabeer (1994) examinou intervenções realizadas no Sul da Ásia para empoderar mulheres pobres, ações desenvolvidas por Organizações Não Governamentais - ONGs, com o intuito de criar redes de crédito e grupos de apoio para as mulheres e concluiu que a força coletiva é o elemento transformador mais importante à disposição das mulheres no combate às hierarquias de poder. Logo, a capacidade de organização das mulheres mais pobres é vista como instrumento vital para o seu desenvolvimento e importância de fortalecer redes e alianças de pessoas pobres para alcançar o empoderamento.

Feitas as possíveis considerações a respeito do empoderamento das mulheres, focaremos na questão central do estudo que é o empoderamento de meninas. Antes das mulheres se tornarem mulheres, elas são meninas, dessa forma, todas as questões que permeiam o empoderamento feminino são socializadas junto a elas desde o momento do seu nascimento até a fase adulta.

1.1.3 Antes de mulheres, meninas

As meninas crescem numa sociedade que é machista e patriarcal; dessa forma, presenciam a desigualdade de gênero desde a infância. Elas são socializadas em uma sociedade que vê o homem como superior às mulheres; às mulheres, sempre foram pré-determinados papéis de cuidado com a casa e educação dos filhos; o número de violência contra as mulheres é altíssimo.

Empoderar meninas desde a infância é uma alternativa considerável na busca de uma sociedade mais justa e igualitária para todos. Possíveis ações que podem trazer benefícios e contribuições para a busca da igualdade entre meninas e meninos seriam: romper com situações de inferioridade relacionadas aos meninos; oferecer às meninas alternativas de escolhas diferentes das que elas veem imposta socialmente, isto é, possibilitar um novo modo de viver; dar suporte às meninas para que elas não permitam que os papéis sociais determinem sua condição por ser meninas; incentivá-las a não aceitar nenhuma situação de violência; incentivar a fala das meninas para que elas sintam confiança para expor suas ideias; reforçar as amigas verdadeiras e a não naturalização da violência desde a infância. Segundo Sandra Racionero (2017), a amizade de qualidade protege de violência, do estresse tóxico e previne doenças como a depressão. Amizades que priorizem a solidariedade e compromisso possibilitam ao nosso cérebro ver comportamentos de risco⁹ menos atrativos. Assim, supomos que tais amigas também podem funcionar para o empoderamento das meninas.

Segundo o relatório *School Violence and Bullying*, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (2017), a violência escolar e o bullying são problemas de saúde mundial e afetam cerca de 246 milhões de crianças e jovens todos os anos.

⁹ Comportamentos de riscos são aqueles que colocam o ser humano em situação de risco, deixando-o vulnerável. Para Paulino e Lopes (2010), comportamento de risco pode ser determinado como comportamentos e práticas que aumentem a probabilidade de diversas consequências para o desenvolvimento psicossocial.

Com o objetivo de dar suporte ao empoderamento de meninas e o combate à violência no espaço escolar, destacamos a importância da escola, instituição responsável pela educação formal. Segundo Jiménez et al (2020), as escolas desempenham a função de criar um ambiente seguro, de apoio, inclusivo, culturalmente rico e sem violência; isso pode promover trajetórias positivas às crianças e oportuniza futuros bem sucedidos e sustentáveis. Assim, contribui para melhor conhecimento de si, melhoria da autoestima, do desempenho acadêmico, do engajamento, do bem-estar-social e emocional. Dessa forma, permitir vivências cotidianas para crianças em um ambiente com esse comprometimento é possibilitar que as crianças (meninas e meninos), na escola, sintam-se apoiadas, seguras, tratadas com respeito, contribuindo para a transformação das e nas relações.

2. A ESCOLA

A socialização da criança após seu nascimento, inicialmente ocorre com sua família e pessoas mais próximas e posteriormente acontece em outros espaços. A escola é uma das primeiras instituições onde as crianças pequenas começam a sua vida social para além da família, primeiramente na educação infantil.

Assim, a educação infantil é “a primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade” (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO- LDB, 1996). A educação infantil tem papel fundamental no processo de desenvolvimento das crianças. É nos espaços destinados à primeira etapa da educação básica, que grande parte delas passa muitas horas de seu dia. Dessa forma, os espaços devem oferecer vivências que proporcionem o desenvolvimento integral das crianças, para que elas explorem ao máximo suas potencialidades.

Assim, as brincadeiras, o espaço físico da escola, a mobília, as atividades diversificadas, as relações entre adultos e crianças, necessitam ser pensados de maneira que atenda às especificidades da infância. Que proporcionem para elas desafios para que alcancem o pleno desenvolvimento.

Segundo Vygotski (1931), o desenvolvimento infantil acontece através de interações sociais, a partir das socializações, as crianças se desenvolvem e se constroem socialmente, seu comportamento se molda dessa forma. “Durante o desenvolvimento da criança, sob a influência de situações concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera” (LEONTIEV, 1988. p. 59). Na primeira infância as crianças vão assimilando o mundo a partir do que está disponível para elas por intermédio das interações sociais.

Dessa forma, a escola, instituição responsável pela educação formal, desempenha, conforme Apple (2017), um papel social na formação de identidade das crianças, por passarem grande parte de suas vidas nesse espaço, familiarizando-se com todas as relações que existem dentro dele. Assim, aprendem a se relacionar com o outro e, conseqüentemente, com elas próprias. Todas e quaisquer mudanças na estrutura e no conteúdo “têm efeitos duradouros nas disposições e valores sobre os quais as crianças agem, sobre quem são e sobre quem pensam se tornar. “ Cuidado, amor, solidariedade – ou a ausência deles – fazem parte da construção da identidade da pessoa desde bem pequenas” (APPLE, 2017, s/p).

A escola é uma instituição social e dispõe de uma infinidade de comportamentos presentes na sociedade; pode ser um espaço de socialização positiva, quebrando-se paradigmas que são gerados pela estrutura social ou pode ser um espaço de reprodução de comportamentos. Apple (2017) destaca a sensibilidade do importante papel das escolas no desempenho de reprodução das desigualdades nas camadas sociais relacionadas a gênero, classe e raça. As relações de dominação e exploração ainda permanecem nesse espaço. Às vezes, é desconhecida ou escondida a maneira como isso acontece, mas sabemos que essas relações de dominações existem e as relações desiguais continuam.

As crianças, na maioria das vezes, não são chamadas a participarem da organização do seu dia e da distribuição do seu tempo na escola. As professoras e suas famílias, por sua vez, também obedecem à autoridade da escola, impossibilita que as crianças presenciem relações igualitárias no espaço escolar. Um manda (quem tem mais poder) e o outro obedece, em uma reprodução do patriarcado, sendo a criança com menor poder. Desde a Educação infantil, as diferenças de gênero vão sendo reforçadas nos corpos das crianças pequenas (VIANNA; FINCO, 2009).

Desta forma, as escolas auxiliam a manter o privilégio através da cultura, uma vez que ela pega o conhecimento dos grupos poderosos e define como algo a ser preservado e transmitido. “As escolas, portanto, são também agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante eficaz” (APPLE, 1989, p. 58). Para Apple (1989), agir somente nos espaços escolares para quebrar esse tipo de problema não é suficiente, mas é errado ignorá-las, além de algo incorreto de fazer e politicamente equivocado. A escola possibilita grandes e diversificados tipos de relações, tornando-se, assim, um espaço adequado para que as ações sérias aconteçam, para que relações igualitárias sejam promovidas, que relações desiguais de gênero não sejam reforçadas, que meninos e meninas se sintam à vontade para se expressar de todas as formas.

A escola tem suas contradições ideológicas. Ao mesmo tempo que age como reprodutora de comportamentos sociais, age também como um espaço de combate e busca de melhorias desses comportamentos, por possibilitar interações entre todos os que nela convivem e é por esse último fator que evidenciamos aqui a escola como um lugar de potencializar práticas pautadas na quebra de paradigma, permitindo que crianças sejam socializadas em modelos de educação comprometidos com o respeito, solidariedade e responsabilidade com o outro. Que

seja um lugar potencializador, com competências suficientes para acabar com o patriarcado e trazer a igualdade para as relações entre meninas e meninos no espaço escolar desde a educação infantil.

A práxis de Paulo Freire mostra o ser humano como um ser de relações, que se compromete com a realidade, refletindo e transformando-a em instrumento de conhecimento. Quando os seres humanos compreendem sua realidade, buscam formas de transformá-la. O ser humano é um ser de ação e reflexão (FREIRE, 2003).

Assim, pensar na práxis de Freire e em tudo o que foi dito anteriormente sobre as questões que permeiam o empoderamento feminino e o papel que a escola, instituição social, assume nesse processo, é pensar a escola como um espaço de transformação a partir de tudo que é vivido e discutido.

Quando as professoras e os professores criam estratégias que permitam que as crianças pensem criticamente sobre todas as relações de desigualdade existentes, oportunizam o engajamento desses alunos na luta para combater essas desigualdades. Levar as crianças a refletirem sobre a violência contra as mulheres e as relações de desigualdade entre os gêneros significa levá-las a pensar sobre algo muito presente socialmente e lhes oferecer ferramentas para transformarem essas interações. Segundo Freire (1987), quando os indivíduos compreendem criticamente situações de opressão, caminham para superá-la, engajando-se na luta política para combater as condições reais dadas à opressão.

Assim, criar espaços de discussão entre as crianças, desde a educação infantil, é permitir uma educação problematizadora, fazendo as perguntas certas, questionando-as e levando-as a refletirem sobre sua ação no mundo. Não com questionamentos que as constriam, que as inibam, mas com questões problematizadoras, que libertem, que empoderem, construindo-se um pensamento crítico em cada uma delas a partir desses questionamentos.

Trazer a contribuição freireana para pensarmos na instituição escolar é compreender a escola como ambiente de oportunidades, onde os seres se constituem e se transformam a partir das relações com o outro, não relações de poder, mas relações de respeito, de diálogo e de solidariedade. Assim nos constituímos enquanto seres humanos e nos conscientizamos criticamente. Isso nos dá poder para transformar as relações sociais de discriminação, dominação e violência, levando à liberdade. Essa liberdade se relaciona diretamente com as três dimensões de empoderamento de Kabeer (2008): agência, recursos e realizações.

Em síntese, a escola sendo um espaço de humanização, como dito até aqui, permite que meninas e meninos realizem as melhores escolhas a partir dos recursos que lhes são oferecidos por toda a comunidade. E isso torna as crianças empoderadas. Não há como pensar nesses recursos que oferecem suporte para o empoderamento sem relacioná-los com as AEE.

Segundo Jiménez et al (2020), as Atuações Educativas de Êxito (AEE) implementadas nas Comunidades de Aprendizagem (CA) proporcionam bons sentimentos, como empatia e amizade, e contribuem para um ambiente seguro e solidário. Detalhamos a seguir o que são as CA e suas contribuições para a escola como um espaço de interações de igualdade. Abordaremos o conceito central e suas contribuições para pensar o papel da escola no processo de humanização e libertação das crianças.

2.1 Comunidades de Aprendizagem (CA)

As CA é, segundo o Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades- CREA (s/d), um projeto baseado em um conjunto de ações educacionais bem-sucedidas voltadas para a transformação social e educacional, que traz contribuições teóricas de Jürgen Habermas (1987) e Paulo Freire (1970,1996). “Este modelo educativo está em consonância com as teorias científicas em nível internacional que destaca dois fatores chave para a aprendizagem na atual sociedade: as interações e a participação da comunidade” (CREA, s/d. p.1). Nessa ideia, a comunidade não se resume apenas à escola, aos alunos e professores, mas a todos aqueles que estão relacionados com a aprendizagem dos alunos: professores, alunos, funcionários, diretores, moradores do bairro, amigos.

Segundo Gabassa (2009), a CA nasce e desenvolve-se a partir do princípio da Aprendizagem Dialógica, que segundo a autora, tem como objetivo a formação educativa baseada em diálogo, comunicação e consenso igualitário. Aubert et al (2008) afirma que os conceitos e teorias da Aprendizagem Dialógica relacionam-se com a atual sociedade da informação e destaca a importância do diálogo como meio para transformar as interações entre as pessoas para alcançar maior compreensão sobre o mundo.

A Aprendizagem Dialógica, segundo Flecha (1997), Aubert et al (2008), Gabassa, Mello, Braga (2019), é formada por sete princípios, sendo eles: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade

de diferenças. Dessa forma, destacamos os sete que constituem a aprendizagem dialógica:

1. **Diálogo Igualitário:** trata-se de um diálogo respeitoso entre todas as pessoas. A partir dele, todas as contribuições e manifestações são feitas com base na validade dos argumentos, não baseada na relação de imposição ou de poder. Nenhuma ideia é superior à outra, não importa a posição que o locutor ocupa, nível acadêmico, ocupação, raça, gênero, todos são respeitados e aprendem uns com os outros. O diálogo é horizontal, ou seja, todos têm o mesmo direito de fala e argumentação. Segundo o CREA (2017), o diálogo igualitário auxilia na democratização da organização na escola quando permite a participação de todos os membros da comunidade em pé de igualdade.

2. **Inteligência Cultural:** considera-se que todas as pessoas detêm capacidades para a participação no diálogo igualitário e contribuição para o aprendizado com tudo o que foi aprendido ao longo da vida. Desse modo, não se considera apenas a inteligência acadêmica, mas outras duas: a comunicativa e a prática.

3. **Transformação:** a Aprendizagem Dialógica transforma as interações entre as pessoas e conseqüentemente o seu entorno a partir do diálogo igualitário.

4. **Dimensão Instrumental:** trata-se do conhecimento científico que é necessário para a participação na sociedade da informação. Nesse sentido, é fundamental a aprendizagem da matemática, leitura, idiomas e manejo da informática.

5. **Criação de Sentido:** o diálogo igualitário possibilita o sonho com uma nova forma de viver em comunidade, a partir do apoio e solidariedade entre todos.

6. **Solidariedade:** através das interações diversificadas é possível estar junto para a superação das desigualdades sociais. O respeito, a confiança, o apoio mútuo encontrados no diálogo igualitário gera um ambiente solidário.

7. **Igualdade de Diferença:** afirma que igualdade é a possibilidade de todas as pessoas viverem de formas diferentes e que seus direitos sejam respeitados, que ninguém seja superior ao outro, independente de cor, raça, religião, etnia.

Em síntese, as Comunidades de Aprendizagem, baseadas nos princípios da Aprendizagem Dialógica, possibilitam a criação de um espaço escolar mais igualitário para todas as pessoas em parceria com a comunidade através das Ações Educativas de Êxito-AEEs, que veremos a seguir.

2.2 Atuações Educativas De Êxito - AEEs

As AEEs foram identificadas e analisadas pelo projeto de investigação INCLUD-ED,¹⁰ que examinou práticas que aumentem o rendimento dos estudantes e melhorem a convivência entre todos. As AEEs foram apontadas como práticas que contribuem para o aprendizado de todas as pessoas e trazem benefícios para as relações no âmbito escolar. Assim, proporciona, segundo Flecha (2013), recursos-chaves e linhas de ação para melhorar as políticas sociais educacionais porque

[...] respondem às necessidades atuais dos sistemas educacionais e da sociedade. Primeiro, porque as AEEs levam à eficiência e à equidade, isto é, permitem que as escolas obtenham bons resultados educacionais para todos os alunos. Segundo, porque as AEEs permitem maximizar os resultados com os recursos existentes, ou seja, com sua implementação os recursos existentes são utilizados de maneira mais eficiente. Terceiro, as AEEs se mostraram bem-sucedidas em todos os lugares onde foram implementadas, portanto, são transferíveis porque funcionam independentemente do contexto. Não são experiências bem-sucedidas isoladas, e sim ações bem-sucedidas que permitem superar as perspectivas contextualistas que legitimam desigualdades (INCLUD-ED, 2012, p. 9).

Dessa forma, elas contribuem teoricamente para o embasamento desta pesquisa por serem fundamentadas em ações que superam as desigualdades sociais, melhoram o rendimento e a convivência entre as crianças e por serem transferíveis para todos os contextos. Existem quatro critérios que caracterizam as AEEs:

a) geração das mais altas melhorias de resultados na prática; b) transferência de tais êxitos a muitos e diversos contextos; c) demonstração dos dois pontos anteriores em pesquisas científicas que levem em conta as vozes de todos, e d) validação dos três pontos anteriores por meio de publicações em periódicos reconhecidos pela comunidade científica internacional (CARRION et. al., 2020).

As AEEs são sete: Grupos Interativos, Biblioteca Tutorada, Tertúlias Dialógicas, Formação de Familiares, Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos,

¹⁰ O INCLUD-ED foi um projeto desenvolvido na Europa, no período de 2006-2011, com o objetivo de analisar estratégias educacionais que contribuem para a coesão social e estratégias educacionais que levam à exclusão social, no contexto da sociedade europeia baseada em conhecimento, proporcionando elementos-chave e linhas de ação para melhorar as políticas educacionais e sociais. Para alcançar seu objetivo, Atuações Educativas foram estudadas nas áreas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Formação Profissional e Programas de educação especial em escolas regulares, bem como suas conexões com outras áreas da sociedade – emprego, habitação, saúde, participação social e política. Um foco particular tem sido a maneira como essas ações afetam os processos de inclusão e exclusão de cinco grupos vulneráveis – migrantes, minorias culturais, mulheres, jovens e pessoas portadoras de deficiências. Durante 5 anos pesquisadores de 15 universidades e instituições de pesquisa europeias, representantes de grupos vulneráveis, professores, educadores e outros profissionais, familiares e formuladores de políticas trabalharam em conjunto para identificar Atuações Educativas de Êxito (INCLUD-ED, 2012).

Participação Educativa da Comunidade e Formação Pedagógica Dialógica.¹¹ Nesta pesquisa, daremos atenção ao Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos – MDPRC, que traz contribuições para compreensão do nosso segundo tema principal do estudo: o Clube de Valentos.

2.2.1 Modelo Dialógico De Prevenção e Resolução De Conflitos – MDPRC

O MDPRC é uma AEE que aposta na prevenção e resolução de conflitos por meio do diálogo para superar as desigualdades e, segundo Rodríguez e Gallego (2012), envolve toda a comunidade através da criação e execução de regras escolares que auxiliem os alunos a enfrentar as dificuldades que podem se manifestar na escola. Essas regras são baseadas nos princípios da Aprendizagem Dialógica.

Segundo Bellini (2018), o modelo ultrapassa as relações de poder e propõe caminhos mais dialógicos e interações igualitárias. No MDPRC, todos da comunidade buscam entender os motivos dos conflitos e juntos investigam meios para resolvê-los e preveni-los. Segundo Rodríguez e Gallego (2012), o desenvolvimento dessa AEE gera melhor convivência entre as crianças e a comunidade e contribui para que os alunos alcancem êxito educacional durante sua vida escolar, e no futuro possibilita acesso a outros estudos, entrada no mercado de trabalho e a realização de sonhos. Portanto, pensar nesse modelo como ação para garantir o empoderamento das meninas é trazer para a discussão, junto com a comunidade, elementos que auxiliam na superação e combate das desigualdades.

Uma pesquisa realizada por Duque et al (2021) mostra que a inclusão das vozes dos alunos na prevenção e resolução de conflito diminui a violência; empoderar os alunos fortalece as relações de amizade que podem atuar como um escudo de proteção contra qualquer ataque violento. Assim, a escola torna-se um lugar mais prazeroso e seguro para todos.

Compreendemos a importância e o impacto do MDPRC para a vida das crianças e consequentemente para toda a comunidade, por isso, destacamos uma ação realizada dentro deste modelo, Clube de Valentos, que traz elementos para êxito no empoderamento das meninas.

¹¹ Saber mais em: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/atuacoes-educativas-de-exito>

2.2.1.1 Clube de Valentes

O Clube de Valentes é uma ação educativa que tem como objetivo resolver problemas de forma pacífica, sendo possível somente entre as crianças e, quando necessário, a intervenção de adultos é solicitada. No desenvolvimento da prática, valorizam-se as atitudes “valentes” (atitudes corajosas, realizadas por meninas e meninos no espaço escolar e fora dele, que repudiam a violência); atitudes de cuidado e proteção com colegas e amigos que sofrem qualquer tipo de violência (FREITAS et al, 2015).

O Clube de Valentes surgiu da motivação da implementação de atuações de êxitos para prevenir a violência de gêneros entre os pares nos espaços escolares e fora deles. Ele teve início nas Comunidades de Aprendizagem - CA CPI Sansomendi IPI , durante um curso nos anos de 2014-2015 (LONGAS e RODRÍGUEZ, 2016). O centro de educação infantil sofria com conflitos diários entre os estudantes. Como forma de mudar essa realidade, a equipe buscou meios para prevenir a violência entre eles e criar um ambiente harmonioso.

Para isso, basearam-se no MDPRC, AEE, desenvolvido pelo CREA – Comunidade de Pesquisa de Excelência para Todos, uma prática que faz parte da socialização preventiva que contribui para o combate à violência de gênero nas escolas (GÓMEZ, 2004 apud FECHA et al 2010). Após as dificuldades encontradas com um grupo de alunos, uma das professoras da equipe escolar, com o intuito de criar um ambiente mais seguro para meninas e meninos, decidiu trabalhar a partir do livro *El Club de los Valientes*, de Begoña Ibarrola (2008), surgindo assim, o Clube de Valentes.

O Clube de Valentes se estabelece como um agrupamento de pessoas que prezam a amizade, tratam-se bem e com respeito, posicionam-se contra e denunciam qualquer tipo de violência sofrida por si mesmo ou por algum colega. Os alunos aprendem a defender, apoiar as vítimas e isolar quem se comporta de forma violenta, até que ele aja de modo diferente e volte a se juntar ao restante da turma (LONGAS e RODRÍGUEZ, 2016).

As autoras Longas e Rodríguez (2016) afirmam que a implementação do Clube tem possibilitado melhor abordagem para os problemas enfrentados na escola e está ajudando a transformar a prática do apoio às vítimas de violência, criando líderes e referências positivas entre os alunos, contribuindo, assim, para a transformação na educação das crianças. É possível ter um ambiente livre de violência, colaborando para que meninas e meninos tenham mais desejo de ir à escola; desde então, a prática vem sendo realizada em algumas CA e por alguns professores em suas salas de aula na educação básica.

No Brasil, segundo Correia e Galli (2020), entre os anos 2014 e 2019, o Clube de Valentes foi desenvolvido em salas de educação básica com o objetivo de prevenir a violência desde a primeira infância. A autora e o autor destacam a importância de opções seguras para a prevenção e resolução de conflitos. Afirmam que é um esforço a longo prazo, que se inicia nos primeiros anos de vida das crianças, assim elas ganham suportes para se tornarem adultos responsáveis e comprometidos com uma sociedade mais igualitária.

No Clube de Valentes, em um determinado período do dia, as crianças discutem sobre suas atitudes durante o tempo de convivência na escola, isso permite que tenham a oportunidade de refletir sobre suas ações e as de seus colegas, realizando uma reflexão-ação-reflexão sobre suas atitudes. É um momento de pensar sobre as atitudes respeitadas e desrespeitadas que tiveram; a partir disso, as ações das crianças são transformadas.

Segundo pesquisa desenvolvida por Campos et al (2021), o Clube de Valentes tem contribuído para a redução do bullying nas turmas em que foi implantado. Os adultos (professores, educadores ou outros profissionais nas escolas e famílias) perceberam que o conflito foi reduzido. Embora a violência não tenha desaparecido totalmente, a gravidade dos casos diminuiu dentro e fora da sala de aula. Durante a pesquisa, as crianças também tiveram a confiança de falar sobre casos de bullying também em anos anteriores.

A proposta da ação do Clube de Valentes faz parte da construção de uma educação crítica e humanizadora de acordo com Freire (2003), que traz para o campo da educação uma reflexão sobre a transformação da escola e das práticas educativas em espaços de diálogo para que o ser humano atue no mundo, como agentes capazes de transformar a sua realidade, a partir da reflexão-ação-reflexão, acompanhados de um processo dialógico, com o desafio de pensar criticamente o mundo a partir de conteúdos discutidos na escola.

Quando a criança compreende criticamente sua realidade, cria possibilidades para superar os desafios, buscando soluções, transformando assim sua condição. Esse pensamento se relaciona diretamente com a proposta de educação humanizadora e emancipadora descrita até o presente momento. Assim, quando as crianças se juntam para avaliar ações que tiveram durante o dia, elas refletem, questionam-se e apontam o comportamento legal ou uma ação que precisa ser melhorada.

As crianças se humanizam através das relações saudáveis e igualitárias que elas estabelecem no contexto social. O Clube de Valentes vai além de levar as crianças a refletirem

sobre suas ações, pois ele potencializa as amizades, quando possibilita a criação de barreiras para proteger as crianças vítimas de violência, e isso conseqüentemente traz benefícios para a vida das crianças. Por ser um fator-chave na prevenção de violência, a amizade é o fator protetor contra o bullying (Canales et al., 2018; Duque et al., 2021; Roca-Campos et al., (2021). Amizades promovem comportamentos de apoio e defesa, além de impedir que outros ajam de forma violenta (León-Jiménez et al., 2020).

Em síntese, a proposta de ações pedagógicas pautadas na ação do ser humano como peça-chave em todo o processo educacional é uma possibilidade de transformação da nossa sociedade. Sonhar com isso é possível, pois o “sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz” (FREIRE, 2003, p. 99).

Falar do sonho de ser a escola um espaço humanizado e emancipador, que proporciona para as crianças, desde bem pequenas, experiências que sejam transformadoras de suas realidades é falar também da formação de professores. A escola conta com diferentes profissionais que participam ativamente da vida escolar das crianças e adultos. Mas são os professores que estão mais próximos diariamente das crianças, na ação de pensar e repensar, fazer e refazer a sua prática e de vivenciar momentos de opressão e libertação.

2.3 Formação de Professores

Fazer uma breve viagem pela formação de professores no Brasil nos remete ao final do século XIX, quando foi proposto um curso específico para formar profissionais para atuar na educação das crianças pequenas, surgindo, assim, as escolas normais, escolas com ensino médio técnico. Essa modalidade de formação preparava profissionais responsáveis pela educação infantil e pelos anos iniciais do ensino fundamental. A partir da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, fica estabelecido que a formação dos e das profissionais da educação básica deve ser em nível superior e determina dez anos para a adequação a essa determinação.

Vinte e seis anos se passaram e hoje a formação de professores é algo bem presente nas discussões. Para Gatti (2010), os graves problemas relacionados à aprendizagem escolar, que com o passar do tempo se tornam mais complexos, trazem reflexões sobre as licenciaturas brasileiras, sobre a estrutura dos cursos de pedagogia, sobre o currículo e seus conteúdos

formativos. A autora não responsabiliza pela situação atual apenas os profissionais e a sua formação. Reconhece que existem alguns fatores que influenciam nesse desempenho, como

as políticas educacionais em ação, financiamento da educação básica, os aspectos das culturas nacionais, regionais e locais, hábitos estruturados, naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas da estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: formação inicial e continuada, os planos de carreira e salários dos docentes da educação básica, as condições de trabalhos na escola (GATTI,2010).

A formação das e dos professores se configura, de modo fundamental, na melhoria da qualidade da aprendizagem, mas isso não é suficiente para garanti-la (BRASIL, 2002). Vaillant (2003) afirma que a formação docente e a formação de seus formadores se encontram em estado deficiente. Documentos escritos e muitos estudos empíricos sobre o tema trazem a consciência dos docentes sobre a clareza na insuficiência de sua preparação para o exercício da função.

Vaillant (2003) afirma que a formação das professoras e dos professores é um dos desafios contemporâneos mais críticos da evolução educacional e isso requer uma reforma no modelo de educação, para revitalizar a profissão docente. Segundo esse estudo, existe uma escassez de relação entre formação docente e aprendizagem escolar na educação básica. O modelo da formação quanto à prática docente se encontra ultrapassada: “A escola transmissora – que confunde ensino com aprendizagem e informação com conhecimento – continua se perpetuando, nos programas, cursos e manuais de capacitação docente” (VAILLANT,2003).

Dito isso, observamos a necessidade de uma reformulação dos cursos voltados à formação de professoras e professores para que existam impactos positivos para a sua prática e consequentemente para a vida das crianças. A proposta de educação emancipadora e libertadora que discutimos neste trabalho, que propõe pensar e repensar o sistema educacional, baseia-se em perspectivas educacionais que auxiliem nessas transformações e tem como fundamento a proposta da práxis pedagógica de Freire (2003), de uma educação crítica e emancipadora que respeita o mundo das crianças/adultos e seus conhecimentos adquiridos através das experiências resultantes das relações com os outros e com o mundo.

Formar professores para uma educação que seja libertadora é o ponto central quando falamos de empoderamento de meninas através da educação. Fazendo uma síntese de tudo que foi dito nos capítulos anteriores, desde o que é o empoderamento, empoderamento de mulheres, modelos de educação comprometidos com uma educação igualitária, observamos uma urgência

na formação de professores que tenham a sensibilidade e o comprometimento de olhar para as questões de opressões vivenciadas pelas crianças e buscar caminhos para que a situação seja superada.

Geralmente, as mulheres vivem em situações diferentes das dos homens. Nas escolas, as meninas vivem em situações diferentes das dos meninos. Extinguir o machismo e o patriarcado é libertar as meninas de relações de exploração, de dominação e de sujeição entre elas e os meninos. As professoras e os professores que se comprometem com uma educação crítica e libertadora criam espaços de luta contra a opressão sofrida por um determinado grupo. Levar as crianças a ter consciência de situações de opressão é despertar nelas uma visão crítica do fato e a partir daí procurar meios para superar a opressão vivida.

Em consonância com essa proposta, no Clube de Valentes, quando as crianças fazem suas reuniões iniciais e finais e apontam as atitudes que não foram valentes, respeitosas e corajosas, elas são capazes de perceber atitudes de opressão, dominação e sujeição vivida entre elas no dia a dia escolar. E, pela dinâmica do grupo, essa atitude imediatamente é transformada, revista, repensada.

A educação para o empoderamento das meninas não é neutra, ela é humana e revolucionária. É possível uma revolução na educação a partir das interações que se estabelecem nos espaços educacionais. Freire (2003) afirma que as mudanças na educação são possíveis pela capacidade dos humanos de aprenderem com as situações reais de suas vidas. Para o autor, somos programados para aprender. A curiosidade, a paixão de conhecer, torna-se indispensável para alcançar a liberdade que se constitui na luta por ela. É nessa luta pela liberdade que nos tornamos humanizamos. Quando perdemos o desejo pela busca de liberdade nos desumanizamos. Essa humanização é constituída na história, na busca pelo gosto da liberdade e na esperança de luta para que ela aconteça.

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica e etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz (FREIRE, 2003, p. 68).

O opressor se desumaniza quando desumaniza o oprimido, não se pode desumanizar sem se desumanizar. "Não sou se você não é, não sou sobretudo, se proíbo você de ser". " A prática política que se finde numa concepção mecanicista e determinada da história jamais

contribuirá para diminuir os riscos de desumanização dos homens e mulheres" (FREIRE, 2003, p. 69).

Assim, o papel das professoras, dos professores e pessoas que compõem a comunidade escolar é indispensável nesse processo de quebra de desumanização, para a construção de seres mais humanos, que buscam formas e caminhos para alcançar a liberdade. As e os profissionais da educação têm em suas mãos o poder de transformar a sociedade a partir das suas ações e práticas escolares, pautadas no respeito, na solidariedade e amizade, possibilitando momentos de libertação baseados em questionamentos através de sua prática, levando as crianças a se perceberem capazes de transformar o mundo a partir de suas ações.

Em síntese, pensar em uma formação de professoras e professores para atuar na libertação das crianças em práticas democráticas é pensar na escola como um espaço de libertação coletiva, que se compromete com uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política. Assim, os educadores e educadoras assumem um papel no processo de empoderamento das meninas quando se comprometem a auxiliar através de suas práticas uma educação para a humanização e liberdade.

2.4 As novas Masculinidades e o Empoderamento de Meninas

As masculinidades foram e são discutidas em diferentes abordagens. Aqui destacamos as abordagens que discutem as novas masculinidades no núcleo da Aprendizagem Dialógica como elemento importante para a prevenção e superação da violência de gênero e suas contribuições para o empoderamento de meninas.

Na discussão central sobre a violência de gênero, Flecha, Puigvert e Ríos (2013) caracterizam três tipos de masculinidades: a masculinidade dominante tradicional, a masculinidade oprimida tradicional e as novas masculinidades alternativas.

Crianças, adolescentes e adultos são socializados para valorização do modelo de masculinidade tradicional dominante. A mídia nos bombardeia com a ideia de que o que é atrativo é violento. De acordo com Gómez (2004) e Duque, (2006), as socializações na violência acontecem não só com meninas, mas também com meninos. Alguns adolescentes acreditam que a atração pela violência é algo biológico, que está dentro deles. Mas a atração é algo que foi colocado dentro deles, no ambiente social. Daí a importância de mostrar para as crianças, desde bem pequenas, que a violência não é algo aceitável, fazendo a socialização preventiva ainda na primeira infância. (OLIVER, 2014).

As novas masculinidades alternativas – NAM são um modelo de masculinidade baseado na prevenção e superação da violência de gênero. Trata-se de um modelo de relações afetivas sexuais ao mesmo tempo atraentes e livres de violência (FLECHA, PUIGVERT e RÍOS, 2013). Esse modelo é representado por homens que combinam igualdade e atração e geram desejo sexual entre as mulheres. Os NAM têm um trabalho ativo junto às mulheres na prevenção da violência. Afastam-se de valores não igualitários e violentos, buscam relações igualitárias baseadas no desejo e no amor. As principais características dos homens que se enquadram nesse modelo são: autoconfiança, força e coragem como estratégias para enfrentar atitudes negativas do modelo de masculinidade dominante e masculinidades oprimidas.

Os NAM usam sua força e sua coragem como estratégias fundamentais para combater e até ridicularizar atitudes negativas do modelo tradicional dominante e oprimido, como sexismo e racismo. Os NAM expressam publicamente sua rejeição por práticas não igualitárias. Para superar a violência contra a mulher por meio do NAM e alcançar a igualdade real, é necessário a combinação da linguagem da ética e da linguagem do desejo, tornando os homens “bons” e “atrativos” desejáveis e atraentes (FLECHA, PUIGVERT E RÍOS, 2013).

Um estudo realizado por Flecha, Puigvert e Ríos (2013), com as NAM, descobriu que a Masculinidade tradicional Dominante e a Masculinidade Oprimida contribuem para a perpetuação da violência de gênero. Os homens que fazem parte da Masculinidade Oprimida não são responsáveis pela violência contra as mulheres (isso é extrema responsabilidade de quem comete a violência), mas seu comportamento passivo não contribui para superá-la. Assim, o homem que não previne nem reduz a violência contra a mulher, em vez de enfraquecer o modelo tradicional dominante, reforça-o; enquanto o as Novas Masculinidades Alternativas previne a violência de gênero e conseqüentemente leva a sua superação.

Logo, as Novas Masculinidades Alternativas trazem elementos fundamentais para o empoderamento das meninas. No NAM é possível observar que as interações entre as pessoas são dialógicas, baseadas no diálogo e na igualdade. Dessa forma, contribuem para que as meninas, desde bem pequenas, sintam-se empoderadas. As relações de igualdade são estabelecidas nesse modelo e a busca por superação da violência de gênero ganha mais força. Assim, o empoderamento de meninas ganha o NAM como uma base de apoio na luta para que meninas façam melhores escolhas.

Em síntese, para alcançar o objetivo central do estudo, ou seja, identificar os elementos excludentes e os elementos transformadores da prática do Clube de Valentes para o

empoderamento de meninas, segundo a visão de duas professoras e um professor que a desenvolvem em suas salas de aula. É necessário, primeiramente, conceituar o empoderamento de mulheres, entender quais as questões sociais e econômicas que permeiam este empoderamento, o que significa o Clube de Valentes e como ele, enquanto ação educativa com comprovação científica, pode contribuir para o empoderamento de meninas nos espaços escolares.

Falar de uma ação educativa é falar de instituição escolar. Logo, discutir ações e atuações que acontecem nesses espaços fundamentais é essencial para pensar uma educação crítica e emancipadora para a transformação da sociedade. É no espaço escolar que as crianças passam uma grande parte do seu dia. Dessa forma, a escola assume um papel fundamental para a socialização igualitária das crianças. Como vimos anteriormente, a escola pode ser um espaço de desconstrução de paradigmas sociais ou um grande reprodutor de cada um deles.

Diante disso, a práxis educativa de Freire (2003) nos auxilia a pensar e repensar os espaços escolares, considerar as crianças como seres de relações e por isso quando comprometidas com a realidade, refletem sobre ela e a transforma. Atuar como profissionais da educação, professoras e professores, é auxiliar as pequenas e os pequenos para a compreensão da realidade e assim transformá-la. Isso potencializa o desenvolvimento das crianças e torna os humanos mais solidários. Na execução do Clube de Valentes, a criança tem a possibilidade de pensar e refletir sobre suas ações e as de seus colegas, e a partir disso ela muda seu modo de agir e pensar no mundo. Logo, ela se transforma e conseqüentemente transforma seu contexto.

Para garantir um espaço educacional assim, a formação inicial e continuada dos professores devem ser pautadas em ações que sejam comprovadas cientificamente trazendo benefícios para a vida de todos os envolvidos no processo educacional.

3 METODOLOGIA E CAMINHOS PERCORRIDOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, a metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, com base na Metodologia Comunicativa – MC, elaborada pelo CREA da Universidade de Barcelona. A MC se baseia na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e na dialogicidade de Freire. O objetivo das pesquisas realizadas por essa metodologia não é apenas a análise das desigualdades sociais e educacionais existentes, mas, sobretudo, a identificação e a proposição de ações que possam contribuir para a superação dessas desigualdades (GÓMEZ; RACIONERO; SORDÉ, 2010. p. 7).

A Metodologia Comunicativa, segundo Gómez, Racionero e Sordé (2010), estabelece que a realidade social é uma construção humana baseada nos significados criados na interação social através do diálogo. A MC é um elo entre a comunidade científica e o mundo da vida dos sujeitos pesquisados. Sendo assim, fundamental para o alcance de maiores níveis de justiça social.

Como meio de preservação do diálogo, a Metodologia Comunicativa envolve as e os participantes da pesquisa em todo o processo, da pergunta do estudo à interpretação e divulgação dos resultados. Assim, não existe desigualdade epistemológica entre pesquisador e pesquisado. O conhecimento não pertence às e aos pesquisadores.

Segundo Gómez, Racionero e Sordé (2010), todas as pessoas envolvidas na pesquisa, por meio de seus respectivos papéis sociais, têm a mesma capacidade de conhecer o fenômeno estudado. Nesse sentido, encontra-se de um lado o pesquisador, que traz o conhecimento acadêmico e, do outro, o pesquisado, que contribui com seus argumentos e opiniões baseados em suas experiências e práticas. Assim, com base no diálogo, pesquisado e pesquisador contribuem para a superação das desigualdades epistemológicas entre ambos, através da troca entre eles e da reflexão que o diálogo permite.

Assim, quanto maior a participação das pesquisadas e dos pesquisados, mais universal será o diálogo, por promover as diferentes vozes de todos os atores sociais envolvidos na pesquisa. Isso não significa que o conhecimento científico não seja importante, ou não tenha validade; significa que o conhecimento do mundo da vida é indispensável na construção de conhecimento científico com o objetivo de desenvolver impacto social. “A integração de todos [pesquisadoras/pesquisadores e pesquisadas/pesquisados] gera um conhecimento mais rico e

aprofundado, fruto da universalidade do diálogo” (LATORRE, GÓMEZ, ENGEL, 2010; GÓMEZ et al., 2006).

Assumimos que a realidade social é uma construção humana. Portanto, as metodologias de pesquisas sociais se concentram no conhecimento da realidade social das pessoas pesquisadas. Dessa forma, Segundo Latorre, Gómez, Engel (2010), a MC, metodologia utilizada nesta pesquisa, deve responder às questões: qual é a natureza da realidade social? Como a conhecemos? Qual metodologia é mais relevante? A MC responde a essas questões com as seguintes afirmações dos postulados-chaves (LATORRE, GÓMEZ, ENGEL, 2010; GÓMEZ et al., 2006):

A realidade social é comunicativa por natureza – a MC conta com as contribuições da fenomenologia (SCHÜTZ e LUCKMANN, 1977), do construtivismo social (BERGER e LUKHMANN, 1995), do interacionismo simbólico (MEAD, 1990), da etnometodologia (GARFINKEL, 1967) e, mais recentemente, da Ação Comunicativa (HABERMAS, 1987), da ação dialógica (FREIRE, 1970, 1996) e da aprendizagem dialógica (AUBERT et al., 2008).

Assumir uma epistemologia dialógica – nessa metodologia, o diálogo é a peça-chave. Segundo Latorre, Gómez, Engel (2010), a MC baseia-se em critérios de validade, assumindo três compromissos: 1. o objetivo da pesquisa é obter conhecimento verdadeiro; 2. a pesquisa deve ser baseada em critérios éticos e 3. as pessoas participantes da pesquisa o fazem com relatos de sua realidade, assim obtêm melhor compreensão e buscam transformação.

As pessoas como agentes sociais transformadores – a metodologia comunicativa crítica se distancia das teorias que se baseiam nas deficiências e nos déficits, e se concentra naquelas que se baseiam no desenvolvimento de capacidades e potencialidades que reconhecem as pessoas como agentes sociais de suas vidas e contextos.

Apesar de certas teorias (especialmente as sistêmicas, como o funcionalismo ou o estruturalismo) defenderem a reprodução da vida social como uma ação funcional aos sistemas e suas estruturas, e outras teorias (como o pós-estruturalismo) negarem o sujeito, deixando tudo nas mãos das relações de poder, de modo que na investigação, o nível superior seria ocupado pela equipe de pesquisa, enquanto abaixo estariam as pessoas que são o objeto da investigação. As teorias têm a capacidade de refletir e estabelecer processos de diálogo intersubjetivo, permitindo-lhes atuar nas estruturas sociais. As pessoas não são idiotas culturais (GARFINKEL, 1967), mas sim capazes de interpretar a realidade social, criar conhecimento e transformar suas estruturas. Nesse caso, ainda que o assunto seja afirmado, a quem desempenha

o papel de investigador não são atribuídas as funções de dirigentes que sensibilizam os restantes. Trata-se de fomentar outros tipos de relações em que prevaleçam as pretensões de validade (argumentos) e não de poder (imposição). A orientação comunicativa crítica postula que, por meio do diálogo, todas as pessoas se tornam agentes transformadores de seus contextos: a incorporação das mulheres em diferentes esferas da sociedade, as mobilizações cidadãs em conflitos armados, ações ambientais ou manifestações contra as guerras, são apenas algumas amostras dessas ações que não são o produto da decisão de qualquer sistema que nos dirija inexoravelmente, nem são o resultado de ações individuais enquadradas em relações de poder.

A universalidade da linguagem e da ação – todas as pessoas têm capacidade de se comunicar com outras pessoas. Todas as pessoas, independente de cultura ou grau de escolaridade, têm capacidade inerente para o diálogo. Como dito anteriormente, todas as pessoas têm capacidade de interpretação da realidade social, criação de conhecimento e transformação das estruturas sociais.

Racionalidade comunicativa – na MC se considera que todas as pessoas têm capacidade de linguagem e ação, acredita-se que a racionalidade comunicativa é a base universal de tais competências e do diálogo igualitário. Enquanto a racionalidade instrumental conduz ao uso da linguagem como meio para atingir determinados fins, a racionalidade comunicativa utiliza a linguagem como meio de diálogo e compreensão.

Senso comum – o conhecimento é gerado nas interações que acontecem nos espaços. As interações sociais possibilitam que as pessoas criem significado subjetivo, que depende da experiência de vida e da consciência das pessoas. Geralmente é formado dentro do próprio contexto cultural.

Nenhum método fornece a compreensão detalhada que o contato direto proporciona, quando ouvimos e coletamos as opiniões e histórias dos participantes e interpretamos com eles seus próprios contextos. Isso é possível porque, por meio da inteligência cultural e da consciência prática, as pessoas podem conhecer a realidade social e fundamentar seu projeto de vida nesse conhecimento que já carrega consigo.

Desaparecimento da hierarquia interpretativa – como dito acima, as pessoas têm a capacidade de interpretar e compreender a sua realidade social, que é construída a partir das interações praticadas no mundo. O contato direto com as pessoas pesquisadas proporciona interpretação de seus próprios contextos. Assim, elas podem ter mais solidez do que o

pesquisador para analisar a realidade. Portanto isso não deve ser atribuído ao papel exclusivo do pesquisador, mas na ação conjunta.

Igual nível epistemológico – as pesquisadoras e os pesquisadores estão no mesmo patamar das pessoas pesquisadas. Não existe uma hierarquia de conhecimentos entre pessoas pesquisadas e pesquisadoras e pesquisadores. Participam do processo comunicativo no mesmo nível de igualdade; todos contribuem com suas interpretações, sua experiência e, por meio do diálogo, chegam a um consenso sobre os argumentos.

Conhecimento dialógico – o conhecimento dialógico se constrói na interação com o outro, através do diálogo. A comunicação é estabelecida para extração e validação das informações, mas sem relação de poder e isso cria relações mais igualitárias entre pessoas pesquisadas e pesquisadoras e pesquisadores. O conhecimento é dialógico por se basear na comunicação e no diálogo.

Tudo isso não significa que uma investigação comunicativa crítica deva cumprir em todos os momentos todos e cada um dos postulados e formas de organização estabelecidas. Não é sobre ser ou não ser. Uma pesquisa é comunicativa crítica se segue a orientação comunicativa crítica, e o será ainda mais quando nela se concretizam mais os postulados e as formas organizacionais que a distinguem (Gómez et al., 2004, p. 53).

Para a implementação de tais postulados, a metodologia desta pesquisa se baseia em situações reais, quem somos e como nos relacionamos, e busca uma situação ideal, quem queremos ser e como queremos nos relacionar (GÓMEZ et al., 2006).

Em vista do exposto, consideramos que nossa questão de pesquisa e os objetivos traçados requerem esse tipo de metodologia.

A título de lembrança, nossa questão de pesquisa é: Como o clube de valentes potencializa o empoderamento das meninas?

Os objetivos do estudo foram assim traçados: os objetivos decorrentes para o estudo são: geral: identificar os elementos excludentes e os elementos transformadores da prática do Clube de Valentes para o empoderamento de meninas, segundo a visão de duas professoras e um professor que a desenvolvem em suas salas de aula. Complementamos os objetivos específicos da seguinte maneira: evidenciar a importância do empoderamento feminino desde

a educação infantil da perspectiva da educação crítica¹², evidenciar a importância da prática educativa “Clube de Valentes” nos espaços de educação escolar; analisar, a partir dos relatos comunicativos com professoras e professores, como a prática educativa “Clube de Valentes” contribui para a igualdade de gênero e o empoderamento na educação das meninas.

Dito isso, para a coleta de dados, utilizamos duas técnicas comunicativas apresentadas por Gómez *et al* (2006): entrevista ou relato comunicativo, e grupo de discussão comunicativo, que serão explanadas na seção a seguir.

3.1 Desenvolvimento da pesquisa

Na primeira etapa da pesquisa, realizamos revisão de literatura com os descritores: “*empowerment and girls education*”, “clube de valentes” e “*Brave Club*”. Dos trabalhos encontrados, com o primeiro descritor encontramos a importância da escola, da comunidade e do conhecimento sistematizado para o “empoderamento feminino”. Para o segundo descritor não encontramos publicações.

A partir da busca com o primeiro descritor, “*empowerment and girls education*”, foi possível conhecer autores que utilizam o conceito do empoderamento e empoderamento feminino. O segundo, “*Brave Club*”, não apareceu nas publicações nos principais bancos de dados como: *Scielo*, *Web of Science*, *Scopus* e *Eric*.

Como dito na introdução, o conhecimento sobre a ação educativa do Clube de Valentes se deu durante a minha participação em uma ACIEPE. A partir daí foi possível um contato mais profundo com o referencial teórico sobre o Clube de Valentes, que chegou ao Brasil junto com as Comunidades de Aprendizagens e ainda é desenvolvido por poucos professores, como ocorre no Brasil. Uma das poucas professoras que desenvolve a ação faz parte do NIASE, núcleo de pesquisa do qual participo, permitindo um contato direto com ela, o que possibilitou a leitura de sua tese e a indicação de mais uma professora e um professor que desenvolvem a ação em sala de aula com seus alunos. As professoras e o professor se tornaram participantes da pesquisa e essa escolha se justifica por amostragem de conveniência de acordo com Bogdan; Biklen (1999).

¹² A Educação Crítica, segundo Freire (1970), parte do princípio de que a formação crítica necessita conduzir ao desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de analisar sua realidade social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la.

Após as buscas nos bancos de dados, realizamos uma compilação, análise, organização e separação de referenciais relacionados à temática estudada, com o objetivo de elaborar um marco conceitual da pesquisa de modo consistente e coerente conforme pontuam Gómez et al (2006).

A aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa se deu em 26 de maio de 2021. O propósito da pesquisa era realizar entrevistas em profundidade. Com a aprovação do Comitê de Ética as entrevistas iniciaram-se no mês de junho do ano mencionado. Na sequência, buscamos a aproximação com a professora e o professor que desenvolvem a ação em salas de educação básica. O convite para a participação na pesquisa foi realizado por meio eletrônico, e-mail e WhatsApp, respeitando o atual momento de distanciamento social causado pela COVID-19. Com a resposta positiva sobre a participação, encaminhamos, por e-mail, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE para ser assinado por cada participante.

A pesquisa se pauta na resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 do Comitê de Ética e foi aprovada em 26 de maio de 2021 com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética- CAAE: 40737020.4.0000.5504.

As técnicas comunicativas de coleta de dados utilizadas na presente pesquisa englobam entrevistas ou relatos comunicativos e grupos de discussão comunicativos, fundamentais para alcançar o objetivo da pesquisa. Essas técnicas foram escolhidas por permitirem maior contato com o grupo estudado. As entrevistas, ou relatos comunicativos, permitem que a pesquisadora e as e os participantes da pesquisa interajam e dialoguem sobre a vida e a experiência com o tema investigado. O grupo de discussão comunicativo, por sua vez, permite uma interpretação conjunta da realidade.

As entrevistas ou relatos comunicativos acontecem entre pesquisador/pesquisadora e participantes da pesquisa, configurando-se por meio de uma conversa, onde se valoriza a fala sincera e acontece uma escuta respeitosa. É importante que participantes se sintam confortáveis durante a comunicação com o pesquisador ou pesquisadora e que tenham conhecimento de que os resultados obtidos a partir da conversa são para a melhoria coletiva. O e a participante traz sua história a partir das entrevistas e relaciona com o tema estudado (GÓMEZ et al., 2006).

O grupo de discussão comunicativo tem o objetivo de interpretar a realidade estudada em conjunto com os participantes, criando novos caminhos científicos que busquem a transformação dos contextos pesquisados. Os grupos de discussão comunicativos são construídos com base no diálogo entre participantes e pesquisador/pesquisadora com a

finalidade de validar ou confrontar a realidade por meio da monopolização do conhecimento. Todas as pessoas que participam do grupo têm algo a dizer e tudo que dizem é levado em consideração (LATORRE, GÓMEZ, ENGEL, 2010; GÓMEZ et al., 2006).

Desse modo, no mês de junho de 2021, iniciamos a realização das entrevistas individuais em dias e horários combinados com a pesquisadora e as participantes e o participante. As entrevistas tiveram duração diferente, pela individualidade de cada um.

A primeira entrevista foi realizada com uma professora da educação básica da rede municipal de Campo Limpo Paulista. No período da entrevista ela estava assumindo a coordenação pedagógica da escola, mas tinha realizado o Clube de Valentes com sua última turma antes de assumir a nova função. Conheceu a prática enquanto cursava Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e começou a desenvolver a prática quando iniciou sua atuação como professora.

A segunda entrevista foi realizada com um professor da rede municipal de Barueri. No ano que realizou a entrevista atuava como professor de um 5º ano. Conheceu o Clube de Valentes durante o curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. O conhecimento sobre a prática se deu através de uma palestra com pesquisadores espanhóis; como resultado, surgiu a curiosidade sobre o tema e mais tarde o entrevistado realizou sua tese de doutorado na mesma temática. Quando se tornou professor, começou a desenvolver o Clube de Valentes com suas alunas e seus alunos na sala de aula.

A terceira e última entrevista foi realizada com uma professora de Educação Infantil que atua na rede municipal de São Carlos. Ela conheceu a prática, começou a desenvolvê-la em sua sala de aula e mais tarde pesquisou durante seu doutorado sobre as Atuações Educativas de Êxito e o Clube de Valentes.

Após as entrevistas, realizamos suas transcrições. Em sequência, conferimos as falas do participante e das participantes com as transcrições. Depois de conferida cada entrevista, fizemos a leitura do material coletado e a partir daí criamos codificação e categorização para organização e análise dos dados.

A técnica de codificação e categorização dos dados permite construir paulatinamente a narrativa final das pesquisas qualitativas (CRESWELL, 2007). Tal técnica se constitui na procura de padrão, tema, frequência que aparece durante os relatos relacionados ao assunto estudado. A partir disso é possível criar as categorias para a análise de dados (BOGDAN; BIKLEN, 1999).

O significado e a validação dos dados são elementos fundamentais para obter e concluir a pesquisa (BARDIN, 1977). Realizamos a análise do conteúdo através da extração dos dados das entrevistas e do grupo de discussão comunicativo. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos sutis que estão em constante aperfeiçoamento para extrair os dados a partir do que foi coletado durante uma pesquisa. Configura-se em uma técnica de análise das comunicações coletadas no percurso do estudo, permitindo um condensado das informações obtidas, garantindo sua qualidade e quantidade.

Validamos os dados no grupo de discussão comunicativo, junto ao e às participantes da pesquisa. Essa é uma das técnicas de análise da metodologia comunicativa.

Realizamos os grupos de discussão e gravamos as entrevistas de maneira remota, pelo Google Meet, com três pessoas participantes da pesquisa: duas professoras e um professor. As participantes e o participante são da rede municipal de ensino de diferentes cidades do estado de São Paulo. A escolha das participantes e do participante da pesquisa foi definida por amostragem de conveniência. Bogdan e Biklen (1999) sugerem que se faça a definição de participantes por amostragem por conveniência como inclusão de indivíduos particulares que conhecem e participam do objeto pesquisado, facilitando, assim, a amplificação do tema estudado.

A coleta de dados ocorreu durante um mês, com entrevistas ou relatos comunicativos individuais realizados com as professoras e o professor, com o propósito de alcançar o objetivo deste estudo. Cada entrevista individual teve a duração mínima de 30 minutos e máxima de 60 minutos. Nas entrevistas comunicativas, as professoras e o professor responderam a perguntas semiestruturadas que tinham como finalidade elencar elementos excludentes e transformadores da prática do Clube de Valentes para o empoderamento das meninas, por meio da educação escolar.

Para Latorre, Gómez, Engel (2010), os elementos excludentes são os elementos que dificultam o envolvimento da comunidade ou, no caso desta pesquisa, fatores que impedem as crianças de fazerem escolhas; logo, não contribuem para o empoderamento das meninas. Os elementos transformadores são o oposto, eles incentivam o envolvimento da comunidade (docente e pares) no empoderamento das meninas.

O grupo de discussão comunicativo aconteceu um dia, em horário em comum entre as participantes e o participante da pesquisa, com o propósito de validar as informações obtidas durante as entrevistas comunicativas. O grupo teve a duração de uma hora e quarenta minutos.

Apresentamos, neste momento, os dados trabalhados a partir de nossa perspectiva, para junto com as professoras e o professor gerar-se um resultado.

Após o grupo comunicativo, realizamos a transcrição das falas e cruzamos os dados com os que apareceram nas entrevistas anteriores.

3.2 Organização e análise dos dados

Realizamos a organização e categorização dos dados de acordo com Bogdan e Biklen (1999), em conformidade com Bardin (1977), aportadas pela Metodologia Comunicativa, que tem como princípio o diálogo igualitário.

Segundo Aubert et al. (2020), na sociedade da informação, através do diálogo com as pessoas é possível produzir teorias que sejam mais científicas e inclusivas. Todas e todos podem contribuir para o conhecimento científico com seus diferentes argumentos adquiridos a partir das experiências vividas por cada um/uma.

Assim, não é só o pesquisador que detém o conhecimento, ele é construído junto com as e os participantes da pesquisa. Essa produção de conhecimento acontece no diálogo igualitário estabelecido entre elas e eles, contribuindo para a desmonopolização do conhecimento científico (BECK et al., 1994).

Neste estudo, esse diálogo se deu tanto nos momentos de entrevistas quanto no grupo de discussão. O conhecimento foi sendo traçado junto a pesquisadores e participantes.

A organização e a análise dos dados são sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Síntese da organização e análise dos dados

<p>1. Tratamento dos dados</p> <ul style="list-style-type: none"> - transcrições das entrevistas; - audição, correção e conferência das entrevistas; - leitura dos dados - atribuição de nomes fictícios para as participantes e o participante da pesquisa; - reconhecimento das categorias para a análise dos dados; - elaboração de quadros comparativos dos elementos analisados: excludentes e transformadores; - categorização dos elementos em: mundo da vida e sistema.
<p>2- Análise e interpretação dos resultados</p>

- Após a realização das entrevistas, em diálogo com as participantes e o participante;
- Após a realização dos grupos de discussão comunicativo, em diálogo com as participantes e o participante.

Elaborado pela autora, 2021.

A seguir, detalhadamente, exemplificamos o quadro utilizado para a análise de dados com base nas perguntas realizadas nas entrevistas semiestruturadas com uma estrutura que pré-estabelecemos, com a intenção de compreender a vida escolar das professoras e do professor e analisar se suas escolhas, pela prática do Clube dos Valentes, têm ou não relação com essa vida escolar. A análise seria a partir das situações vivenciadas por elas e por ele e as relações de gênero estabelecidas nos espaços escolares. Para maior compreensão e clareza, o roteiro da entrevista semiestruturada encontra-se no apêndice.

Quadro 2 – Modelo de quadro síntese para análise dos dados, por dimensão, referente a cada temática

Modelo de quadro síntese para análise dos dados			
Transformadoras	M	Excludentes	M
- Síntese com base nas narrativas	- Número de vezes que o elemento é mencionado	- Síntese com base nas narrativas	- Número de vezes que o elemento é mencionado

Elaborado pela autora, 2021.

No quadro, apresentamos um esquema da organização das narrativas trazidas pelo participante e pelas participantes durante as entrevistas, expondo os elementos excludentes e os elementos transformadores da prática do Clube de Valentes para o empoderamento das meninas. Alguns elementos apareceram em mais de uma narrativa.

Após a realização do quadro foi possível fazer uma separação dos dados, com base nos elementos excludentes e transformadores apresentados e sequencialmente realizamos uma categorização desses elementos em mundo da vida e sistema.

Habermas (1987) propõe um entendimento da sociedade como sistema e mundo da vida, simultaneamente. Para o autor,

[e]sse conceito dual de sociedade é atestado em uma teoria da evolução social, que distingue entre a racionalização do mundo da vida e o aumento da complexidade dos sistemas sociais, a fim de capturar adequadamente, ou seja, tornar acessível a uma análise empírica a conexão que Durkheim tem em vista entre formas de integração social e estágios de diferenciação sistêmica (HABERMAS, 1987, p.168).

O sistema é composto pelas instituições burocráticas, as normas sociais e estas são guiadas pelo dinheiro ou poder. O mundo da vida são as relações estabelecidas pelas pessoas e que são construídas a partir dos resultados de suas relações no mundo. O mundo da vida pode ser no mundo objetivo, subjetivo e social.

O mundo da vida é, por assim dizer, o lugar transcendental em que falante e ouvinte saem ao encontro; em que podem colocar-se reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordem com o mundo (com o mundo objetivo, com o mundo subjetivo e com o mundo social), e em que podem criticar e exhibir os fundamentos dessas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo (HABERMAS, 1987, p.170).

Segundo Gabassa (1999), existe uma relação entre sistema e mundo da vida, de modo que o sistema normatiza o mundo da vida e o mundo da vida mantém o sistema. Isso não significa que essas relações estão definidas, uma vez que na ação comunicativa as pessoas têm o poder de transformar os contextos a partir de suas ações na sociedade.

Assim, as pessoas podem agir para transformar o que está pré-estabelecido socialmente. Isso se torna possível na Metodologia Comunicativa, uma vez que ela permite a construção de conhecimento em diálogo pesquisadora/pesquisador e participantes. Através desse diálogo estabelecido, eles pautam mecanismos de transformação de seus contextos.

Quadro 3 – Modelo de quadro síntese para cruzamento dos dados referentes a todas as temáticas, por dimensão e por categoria

	Mundo da Vida	Sistema
Elementos excludentes		
Elementos transformadores		

Elaborado pela autora, 2021.

Após a finalização das categorias descritas acima, realizamos uma seção, 4.5, com os elementos transformadores do Clube de Valentes e suas relações com as três dimensões de empoderamento defendidas por Kabeer Kabeer (1994, 2008, 2010), propostas por esta pesquisa.

3.3 Professoras e professor participantes da pesquisa

Para conhecer um pouco mais sobre cada professora e professor entrevistado realizamos, no início de cada entrevista, uma apresentação sobre cada uma delas e dele para sua identificação. Os nomes que aparecem no quadro abaixo são fictícios.

Quadro 4 – Apresentação das participantes e do participante da pesquisa

Nome	Idade	Escolarização	Rede de Ensino	Tempo de atuação docente
Ana	39	Doutora em Educação	Prefeitura Municipal de São Carlos,SP.	11 anos
Mariana	28	Graduação em Pedagogia	Prefeitura Municipal de Campo Limpo Paulista, SP.	4 anos
Carlos	39	Doutor em Educação	Prefeitura Municipal de Barueri, SP.	4 anos

Elaborado pela autora, 2021

Uma das entrevistadas é Ana, formada em 2010, professora doutora atuante na educação infantil desde 2011, na prefeitura de São Carlos, interior de São Paulo. A outra entrevistada é Mariana, 28 anos, formada em 2018, professora atuante na educação desde 2019, na prefeitura de Campo Limpo Paulista- SP. O entrevistado é Carlos, 39 anos, formado em 2011, professor doutor atuante da educação básica da rede municipal de Barueri-SP. As professoras e o professor realizaram o curso de Licenciatura em Pedagogia na mesma Universidade Federal Pública, localizada no interior de São Paulo.

De acordo com as informações apresentadas, os três participantes da pesquisa conheceram o Clube de Valentes no ambiente universitário, mais especificamente por intermédio de um grupo de pesquisa que passaram a compor. Dois deles eram membros do mesmo Núcleo de Pesquisa e uma delas tornou-se membra depois, por se identificar com as questões discutidas no núcleo e seus impactos para a educação.

Pelas narrativas das professoras e do professor, fica evidente que elas e ele utilizam a prática educativa Clube de Valentes para combater e prevenir situações de violência no espaço escolar. A partir disso, destacamos o papel formativo da universidade em benefício de ações que previnam e combatam a violência. Observamos que a formação das professoras e do professor no espaço universitário permitiu que elas e ele conhecessem ações que deram suporte para seus trabalhos na educação básica.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresentaremos e discutiremos os dados , bem como os resultados decorrentes das entrevistas realizadas com as professoras e o professor que desenvolvem a ação do Clube de Valentes em suas salas de aula. Os dados referem-se, respectivamente, aos seus conhecimentos sobre a ação; o que motivou a escolha pela ação; percepção de mudanças que ela traz para a relação das meninas e dos meninos no espaço escolar; desenvolvimento do Clube de Valentes e atuação das meninas dentro dele; relações de gênero pré-estabelecidas socialmente; trajetória escolar dos participantes e sua influência de decisão por uma educação transformadora e contribuições do Clube de Valentes para o empoderamento das meninas nos espaços escolares.

Na pesquisa exploratória, quando chegamos ao final da transcrição dos dados, nos deparamos com uma grande quantidade de informações, o que nos levou a definir caminhos a seguir (BARDIN, 1977). Para definir um caminho, utilizamos uma estratégia que se resume a duas etapas: a primeira, a criação de famílias de codificação a partir da leitura profunda dos dados adquiridos durante as entrevistas, e uma segunda categorização cruzando as informações obtidas nas entrevistas com elementos da metodologia comunicativa.

Primeiramente, elaboramos um mapa de organização das informações trazidas pelas professoras e pelo professor (quadro 5). Para isso, utilizamos as famílias de codificação baseadas em Bogdan e Biklen (1999). O mapa de organização se constitui de dez unidades de significação primárias e algumas delas com subdivisões, para facilitar a localização dos diferentes temas abordados nos relatos.

As unidades de significação primárias emergiram a partir das famílias de codificações de Bogdan e Biklen (1999). Após cada entrevista, elaboramos um quadro geral com as unidades de significação e as falas obtidas através dos relatos das participantes e do participante. Isso facilitou as consultas recorrentes para elaboração deste texto.

O primeiro momento de codificação serviu como base para organização dos dados, para futuramente fazermos comparações e excluir as categorias finais. Depois desse agrupamento inicial, houve uma identificação e categorização dos elementos excludentes e transformadores.

Quadro 5- Mapa de organização das informações com as unidades de significação

Mapa de organização das informações		
Famílias de codificação (BOGDAN; BIKLEN, 1999)	Unidades de significação primárias	Códigos
Código de contexto: informações sobre o contexto, situação, tema ou tópicos e como estes podem ser classificados.	Descrição das pessoas, dos ambientes e das situações relatadas	C-A
Códigos de definição da situação: descrições de como os sujeitos definem situações ou tópicos, suas visões sobre si, sobre o mundo e como se posicionam pessoalmente diante de situações ou tópicos.	Como conheceu a ação do Clube de Valentes	C-B
	Obstáculo no cotidiano	C-BI
	“Por que eu fiz”	C-BII
	Ações diante da violência	C-BIII
	Fatores protetivos do Clube de Valentes	C-BIV
	Pensamentos e sentimentos sobre a ação do Clube de Valentes	C-BV
	O que é ser valente?	A-BV
	Como acontece o Clube de Valentes	A-BVI
Perspectivas tidas pelos sujeitos: percepções e ideias compartilhadas por um ou por todos os sujeitos, que envolve regras, normas e pontos de vista.	Por que fez diferente da infância	C-C
Pensamentos dos sujeitos sobre pessoas e objetos: revelam as percepções que os sujeitos têm sobre os outros ou sobre os objetos que constituem o seu mundo.	Percepção das professoras e do professor sobre o Clube e seu impacto na vida das crianças	C-D
	Percepção das professoras e do professor sobre o Clube de Valentes e empoderamento de meninas	C-DI
	Percepções das professoras e do professor sobre a instituição escolar	C-DII
	Percepção das professoras e do professor sobre o contexto pandêmico e ação do Clube de Valentes	C-DIII
Códigos de processo: caracteriza a sequência de acontecimentos e definição de mudança ao longo do	Percepção da mudança no comportamento das crianças com o	C-E

tempo.	desenvolvimento do Clube de Valentes	
	Percepção da mudança em suas práticas e ações com o passar do tempo	C-F
Códigos de atividade: elementos que se referem a comportamentos que ocorrem regularmente.	Comportamentos resultantes das interações	C-G
Códigos de acontecimentos: dados que se relacionam com atividades específicas, esporádicas e que acontecem uma única vez.	Relatos de violência	C-H
Códigos de estratégia: dados que se referem a táticas, métodos, caminhos, técnicas, manobras, tramas e formas conscientes em que as pessoas realizam diferentes coisas.	Estratégia de ação para minimizar violência	C-I
Códigos de relação e de estrutura social: relacionados com padrões de comportamentos das e nas relações de amizades, romances, coligações, etc. Também estão relacionados aos papéis sociais, meios sociais e posições.	Comportamentos esperados baseados no gênero	C-J
	Comportamentos das crianças com base no gênero	C-JA
Códigos de métodos: dados que se destinam aos procedimentos de investigação, problemas, alegrias, dilemas e coisas semelhantes.		C-L

Elaborado pela autora, 2022.

Na segunda etapa, por intermédio das comparações realizadas, outros temas emergiram. As categorias finais são resultado de temas específicos trazidos com alta frequência nos relatos, também com assuntos com pouca frequência, mas cuja discussão traz compreensões importantes para o empoderamento de meninas.

As categorias finais estão apresentadas em tabelas que contém a relação entre os elementos excludentes e transformadores, assim como a contagem de frequência/menção de cada elemento.

Em continuidade, apresentamos tabelas com as categorias validadas no grupo de discussão comunicativo. Por fim, realizamos um quadro com os elementos transformadores do Clube de Valentes e suas relações com as três dimensões de empoderamento defendidas nesta pesquisa.

4.1 Vida pregressa à formação profissional: da Infância à sala de aula

Nesta primeira seção, apresentaremos os elementos excludentes e os elementos transformadores da vida pregressa à formação das professoras e do professor. Esta seção tem a finalidade de observar aspectos de uma boa relação com a igualdade de gênero em suas trajetórias escolares, desde a educação infantil até entrarem na universidade e como se deu a relação de seus professores e professoras com as meninas e os meninos nesses espaços. A ideia é identificar se elas e ele tiveram ou não boa relação com as questões de gêneros no período escolar, e se essa relação foi o que levou essas professoras e esse professor a mudarem suas práticas em salas de aulas.

Quadro 5 – Vida pregressa à formação profissional (Infância e Adolescência)

Vida pregressa à formação profissional (Infância e Adolescência)			
Transformadores	M	Excludentes	M
- Boas relações com meninas e meninos	1	Meninos maltratam as meninas	2
- Brincadeiras coletivas (meninas e meninos)	1	Separação de brinquedos e brincadeiras	3
		Padrão de comportamento relacionado ao gênero	3
		Cobranças diferentes relacionadas ao gênero	2
		Bullying	1

Elaborado pela autora, 2022.

Primeiramente, evidenciamos que enquanto meninas e meninos, as professoras e o professor tiveram vivências diferentes durante suas trajetórias escolares, pois observam e sentem coisas de formas bem distintas. As professoras, apesar de se lembrarem de poucas coisas do período escolar, trazem a percepção de um tratamento diferenciado entre as meninas e os meninos nesses espaços.

Para ambas, a diferença entre os gêneros apareceu, apenas, como elemento excludente relacionado à igualdade de gênero¹³:

As lembranças que eu tenho é que eu era muito cobrada; tinha muita comparação também; eu sentia que para os meninos, tudo bem eles fazerem de qualquer jeito, tinha uma cobrança maior enquanto menina.
Muitas vezes as meninas escutam: não anda com esses meninos, que esses meninos são bagunceiros, não fica perto dos meninos que os meninos só fazem bagunça. Sempre encaixando a gente num padrão.

¹³ Trata-se do direito à igualdade entre homens e mulheres garantidos pela Constituição Federal do Brasil.

Nós enquanto meninas a gente tinha que fazer todas as atividades, tinha que estar de forma perfeita, não entregar nada atrasado, não correr na hora do intervalo, mas que os meninos sempre podiam e não eram cobrados por isso (Ana).

Para Mariana, algo semelhante aconteceu:

Uma coisa muito marcante para mim naquela época da escola era o dia da foto. O dia que vai aquela empresa vai tirar foto e depois vende para os pais. Eu sempre ia com cabelo bem preso e aí elas teimam em soltar o meu cabelo para foto. Eu acho, talvez pelos meninos serem a maioria sempre de cabelo curto, não mexiam com eles por conta disso (Mariana).

Essa diferença na cobrança em relação a ser meninas e meninos pode criar nas crianças, desde muito pequenas, uma naturalização de padrão de comportamentos que são tidos como esperados para ambos os sexos. Crescer em um ambiente assim, com essa diferença entre os gêneros só faz com que padrões que estão presentes historicamente na sociedade sejam reforçados e perpetuados.

A separação de brincadeiras e brinquedos também apareceu como elemento excludente nos três discursos:

Eu lembro sempre dos meninos, sempre jogando futebol e das meninas sempre brincando de boneca. Não sei dizer se isso era influência de algum adulto ou se era a escolha das crianças (Mariana).

Na lembrança de Carlos, aparece a cobrança realizada por seus companheiros:

Os meninos cobravam que você brincasse com os meninos e as meninas tinham que brincar com coisas de meninas (Carlos).

A separação das brincadeiras e brinquedos é algo muito presente no espaço escolar e muitas vezes é reforçada pelos adultos que convivem com as crianças. Essa separação é fruto da socialização que profissionais receberam desde a infância. Quando as crianças nascem, essa separação acontece de forma natural e silenciosa, como na cor do quarto e das roupas, nos brinquedos que passam a fazer parte da decoração do ambiente onde a criança crescerá e isso terá influência durante toda a sua vida.

Como vimos anteriormente, a escola desempenha um papel fundamental no processo de socialização das crianças. Ela pode ser um espaço de interação positiva, quebrando paradigmas que são gerados pelas estruturas sociais ou pode ser um espaço de reprodução de comportamentos (APPLE, 2017).

Um outro aspecto que aparece como elemento excludente é o maltrato dos meninos para

com as meninas, mencionado por uma das participantes como uma questão de bullying. O elemento apareceu em duas das três falas:

Quando a gente pensa em bullying, era sempre um pouquinho mais pesado com as meninas. Quando ouvi eles falando esse tipo de coisa uns para os outros os meninos pareciam levar mais na boa e nós meninas, ficamos um pouco mais sentida. Os meninos era meio pá-pum. Recebia, respondia e eu enquanto menina não fazia isso. Eu absorvia e sentia isso depois (Mariana).

A fala de Carlos expressa um tipo de comportamento pressionado pelo grupo. Percebemos nesta fala e em sua fala anterior que os amigos/colegas da escola têm grande influência no comportamento dos pares:

Os meninos no geral pressionam muito o maltrato com as meninas, esse descaso (Carlos).

A partir das falas apresentadas fica evidente a necessidade de uma prática que garanta ambientes de igualdade para todas as crianças, meninas e meninos, para que não cresçam sentindo essa diferença entre ambos os sexos. Práticas e ações educativas pautadas nessa igualdade são essenciais para que comportamentos de machismo e patriarcado não sejam permitidos, para que não se perpetuem na escola e conseqüentemente na sociedade. Que meninos não cresçam achando que é normal tratar as meninas de forma diferenciada, simplesmente por ser de sexo diferente, sentindo-se superiores a elas.

Os elementos transformadores que apareceram em relação à vida pregressa à formação inicial das professoras e do professor foram trazidos apenas pelo professor. Antes de apresentarmos estes elementos, realizamos um adendo para uma fala que Carlos trouxe e que reforça alguns dos elementos excludentes apresentados anteriormente.

Eu não percebia isso. Não tinha essa noção e eu não sei nem se era porque eu era menino, pois a gente quando é menino não percebe algumas coisas e aí para vocês, meninas, ficam óbvias. Estou falando isso porque já me contaram coisas que eu não percebi e alguém disse: “você foi tratado diferente porque você é homem”. Então, eu não sei, não lembro de tratamento diferenciado em relação a ser menina ou menino, eu não consigo te dizer como criança, só como adulto. Eu fiz duas graduações e em uma delas eu vi claramente diferença entre professores homens e as meninas, etc. Isso sim (Carlos).

Essa fala reforça a percepção que as duas professoras tiveram em relação ao tratamento que receberam em sua trajetória escolar por serem meninas. Realizada essa observação,

apresentamos a seguir os elementos transformadores: boas relações com meninas e meninos, e brincadeiras coletivas com meninas e meninos:

Eu lembro que para mim isso é impactante, porque eu fui criado por mulheres, meu pai se separou da minha mãe eu tinha dez anos (pausa para pensar), um pouco menos de dez anos, talvez nove anos. Eu vivi com a minha mãe e com as minhas duas irmãs. Essas foram referências muito importantes. Durante minha vida escolar eu sempre tive boas relações com meninas, de amizade muito saudáveis. Eu lembro que no começo da vida escolar, quando eu era menor já era separado. Os meninos cobravam que você brincasse com os meninos e as meninas tinham que brincar com coisas de meninas. Isso foi muito significativo. Eu lembro de morar numa vila e nela era bem mesclado, porque minha irmã é dois anos mais nova. Eu tinha um amigo que tinha uma irmã que era da minha idade. Então, eu tive duas meninas sempre presentes nas brincadeiras (Carlos).

Em sua fala, Carlos traz elementos transformadores que não aparecem só na escola, mas fora dela, na vida social. Por mais que a escola fosse um espaço que exigisse dele um comportamento diferenciado com relação aos seus amigos, isso não tinha influência em seu comportamento em outros espaços.

Em síntese, a partir das falas das professoras e do professor, é perceptível que quando crianças, elas e ele receberam tratamentos diferentes no espaço escolar. Essa diferença entre comportamentos era reforçada por professoras/professores e também pelos colegas de turma. Dessa forma, fica evidente dois pontos conversam com elementos discutidos durante este estudo. Primeiro, a importância dos professores e sua influência no desenvolvimento das crianças, no reforço de padrões sociais ou na quebra deles. Segundo, a influência dos pares, dos amigos e colegas sobre o comportamento e atitude das crianças no espaço escolar.

As cobranças em relação ao sexo também era algo presente e marcante nas falas das professoras, que percebiam nitidamente a diferença de ser menino ou menina. O professor percebe, a partir de sua socialização, que determinados comportamentos não eram notados por ele ser menino. Observamos, no desenvolver do estudo, que as professoras e o professor terem vivenciado experiências diferentes relacionadas às questões de gênero durante a sua trajetória escolar e isso não representou um fator limitante para que fizessem diferente quando se tornaram professoras e professor.

4.2 Formação Inicial das professoras e do professor

Nesta segunda seção, apresentamos como se deu a formação das professoras e do professor, como elas e ele conheceram as AEEs e qual a influência dela para a formação de cada uma delas e dele. O quadro a seguir destaca quais os elementos transformadores, ou seja, componentes indispensáveis para a formação de cada professora e do professor e os elementos excludentes, unidades específicas que não agregam em suas formações.

Quadro 6 - Formação Inicial das professoras e do professor

Formação Inicial das professoras e do professor			
Transformadores	M	Excludentes	M
- Conhecimento sobre atuações pedagógicas baseadas em evidência no espaço universitário, em aulas de didática e núcleo de pesquisa	3	- Práticas baseadas em estudo de casos, sem evidência científica	3
- Conhecimento de práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas para a prevenção e resolução de conflitos	3	- Disciplinas que não discutiam prevenção de violência	3
- Disciplinas palpáveis e práticas	3	- Disciplinas optativas que abordaram a questão da violência	2
- Fazer parte de um núcleo de pesquisa durante a formação	2	- Aulas com professoras apenas do núcleo de pesquisa	2
- Estágios com práticas concretas	2	- Disciplinas que pareciam longe da realidade	1
- Importância de ser voluntário nas Tertúlias	2		
- Disciplinas optativas que abordaram a prevenção da violência	2		
- Aulas sobre prevenção de violência com professoras do núcleo de pesquisa			

Elaborado pela autora, 2021

Apresentamos, por ordem do maior para o menor número de menções, os elementos indispensáveis para a formação das professoras e do professor.

Ao analisar os dados trazidos das entrevistas e grupo de discussão comunicativo, o espaço universitário apareceu como lugar que possibilitou, às participantes e ao participante da pesquisa, o encontro com atuações pedagógicas baseadas em evidências científicas para a prevenção e superação de qualquer tipo de violência.

As falas a seguir demonstram como elas e ele conheceram a ação do Clube de Valentes, ação que faz parte do MDPRC – atuação educativa baseada em evidência científica, e como explicitam o contato primário com ela:

Eu conheci o Clube de Valentes no NIASE, por meio de alguns pesquisadores que vieram da Espanha para falar com a gente. Eles apresentaram essa proposta e chamou

muita atenção. Quando eu fui fazer o doutorado, queria muito pesquisar a questão da masculinidade, mas relacionado a uma prática. Foi aí que eu acabei me deparando com mais ênfase no Clube de Valentes (Carlos).

Na fala de Ana é possível verificar que ela conheceu a ação no mesmo momento que Carlos.

Eu acho que foi a partir de uma palestra ou de uma aula de uma professora da Espanha que eu não vou lembrar o nome e a partir daí eu comecei a ler os artigos e a desenvolver a prática, eu acho que foi assim, aí depois que eu já estava desenvolvendo a prática, em sala de aula, foi quando eu decidi pesquisar as Atuações Educativas de Êxito no doutorado (Ana).

Mariana conheceu a ação nas disciplinas oferecidas no curso, por meio de docente do mesmo núcleo de pesquisa.

Na disciplina de didática, com a professora RXX e aí posteriormente eu entrei no NIASE, e aí a gente conversava um pouco mais sobre isso (Mariana).

O conhecimento das AEEs durante as disciplinas e o contato com o núcleo de pesquisa permitiu que as professoras e o professor tivessem acesso às atuações educativas com comprovação científica, algo apontado por elas e ele como fundamental para suas formações. A formação com bases comprovadas cientificamente de professoras/professores propicia maior segurança para que elas e eles realizem as AEEs em suas aulas.

Eu não fiz algo que eu achava que era certo, eu fiz algo que eu tinha certeza que ia dar certo (Carlos).

A experiência de fazer estágio ou ser voluntário em escolas que desenvolviam essas atuações também exerceu impacto positivo para a formação inicial dos professores, e Mariana traz o ponto fundamental para a formação de futuras professoras e futuros professores.

Tem um estágio em uma escola, que por coincidência eu pude participar de um grupo interativo, por exemplo, mas foi por coincidência, eu tava na escola e um dos voluntários tinha faltado e a professora me chamou. Então eu acho que para os próximos estudantes, isso deveria fazer parte dos estágios, seria muito interessante, porque para mim foi muito mais concreto o conhecimento, mesmo a gente ter visto só de forma teórica, do que as outras disciplinas que tinha que ser mais prática e que no fim não me pegou tanto, não sei como explicar (Mariana).

Ter acesso a essas experiências durante a formação, proporciona aos estudantes um contato com algo real, impactante para a aprendizagem das crianças e um caminho possível de

ações que trazem impacto para a aprendizagem, como se confirma na fala Ana :

Desde que eu entrei na universidade tem a questão do estar no núcleo de pesquisa, que trabalha com essas questões, então isso já se fazia presente. Inclusive quando Mariana fala sobre grupo interativo eu participo de grupo interativo no meu primeiro ano de graduação, fazendo eu me movimentar de uma maneira diferente, pensando na minha formação enquanto pedagoga (Ana). Tudo, todas as coisas, todas as minhas buscas, por exemplo, do Núcleo de Pesquisa (Ana).

Destacamos que o conhecimento e a vivência com as AEEs é algo que está perto da realidade, logo são atuações mais concretas, que mostram na prática como desenvolver uma ação que transforma o contexto escolar. Todo o conteúdo discutido em sala de aula poderia ser aplicado exatamente como discutido durante as aulas, como se revela na de Mariana :

Quando a gente falou sobre o Clube de Valentines, por exemplo, pareceu muito mais concreto, algo que eu conseguiria aplicar em sala de aula, do que quando eu tive alfabetização e letramento, que eu aprendi o que eram as hipóteses de escritas, por que eu aprendi o que eram essas hipóteses, não aprendi como fazer as crianças avançarem dentro dessas hipóteses (Mariana).

Dito isso, pensar na formação inicial de professores pautada em experiências concretas com atuações baseadas em evidência científica vai de encontro com o que discutimos na seção da formação de professores. Para tirar a formação docente do atual estado deficiente segundo Vaillant (2003), atuações pautadas na transformação dos contextos é o caminho que nos leva a salvar a educação.

Os outros dois elementos destacados como transformadores aparecem ao mesmo tempo, como excludentes. São eles: disciplinas optativas que abordaram a prevenção da violência e aulas sobre prevenção de violência apenas com professoras do núcleo de pesquisa NIASE. Primeiramente, discutimos olhando para os dois elementos como transformadores. São transformadores por serem disciplinas oferecidas que abordam a questão da prevenção de violência nos cursos de formação inicial de professoras e professores. São excludentes porque poderiam, pelo seu impacto na formação de profissionais da educação, ser disciplinas obrigatórias, e o tema sobre violência poderia ser discutido por outros professores e outras professoras para além das que fazem parte do NIASE.

Eu lembro que na época que eu fiz Didática das Relações Étnico e Raciais, que abordou a questão do racismo de forma direta, era uma disciplina optativa, se não me engano, logo depois ela se tornou obrigatória. Mas eu não sei se, por exemplo, Ana

fez, porque ela se formou um ano antes. Não sei como foi esse processo, mesmo no Feminismo Dialógico, que foi a disciplina que na época abordou a questão da prevenção de violência e falou sobre violência. Era optativa, eu fui da primeira turma. A abertura dessas disciplinas optativas acabou dando a oportunidade de conhecermos o tema. Entretanto, elas são optativas, ou seja, não é obrigatório que as pessoas vejam esse tipo de coisa (Carlos).

A experiência de Mariana foi parecida com a de Carlos. Ela escolheu fazer disciplinas optativas que trabalhassem a questão da violência:

Eu tive duas disciplinas que abordavam a prevenção de violência e as duas foram optativas, nenhuma obrigatória, tanto é que depois o meu TCC foi sobre isso, por eu sentia necessidade de procurar mais informações e saber o que eu faria a partir do momento que eu fosse atuar na escola (Mariana).

Ana se formou um ano antes de Carlos e não teve a discussão sobre prevenção de violência em disciplinas que fazem parte da grade do curso, tanto nas disciplinas obrigatórias quanto nas optativas.

Fazendo uma busca das minhas aulas de didática em nenhum momento, mudou muito a grade também, mas em nenhum momento houve essa discussão. Eu lembro que na disciplina de estágio a gente conversou um pouco sobre a questão de meninos e meninas, a questão do fracasso escolar, as questões de gênero, mas não tive nenhuma disciplina de didática que abordasse a questão da prevenção de violência. Não sei como a grade está composta hoje, mas eu penso que precisa ter essa discussão. Se faz urgente e não a partir de relatos de experiências (Ana).

A falta de disciplinas que abordassem a violência durante a trajetória da formação inicial apareceu como excludente na fala das duas professoras e do professor. Essas questões se entrelaçam com as discutidas nos elementos anteriores, mesmo que sejam pontos particulares.

Nenhuma disciplina de didática que abordasse a questão de prevenção de violência. Mas pensando enquanto professora, pensando nas atuações educativas de êxito, eu acho que eu não tive isso na minha formação, pensando na grade mesmo, eram algumas discussões a partir de artigos, que na maioria das vezes traziam muitas denúncias sobre violência. Tanto de violência de gênero, quanto de violência racial e nunca com anúncios pensando na prática na nossa prática em sala de aula (Ana).

Na fala de Carlos, observamos um elemento que complementa a fala de Ana quanto à falta de conteúdos sobre uma questão tratada hoje como um problema de saúde mundial.

Eu sinto hoje como professor essas relações professor instrutor e professor interno na ação dos colegas, acho muito complexo para mim, sendo difícil de lidar em alguns momentos. Mas eu não sei se eu entendi bem a segunda pergunta, se for isso, é isso que eu sinto falta, a questão da relação da estrutura e como lidar às vezes com algumas

questões ali, que nossa me dá um dá dor de estômago (Carlos).

A partir desses discursos, fica evidente que a falta de disciplinas que discutiam questões que abarcam a violência na formação inicial das professoras e do professor foi algo que prejudicou no desenvolvimento de um olhar mais direcionado para essas questões. Em contrapartida, destacam a diferença de terem disciplinas, mesmo que optativas e com professores do NIASE, que foram um diferencial para suas formações.

Além disso, fica explícito a necessidade de um olhar mais atento, mais sensível às questões de violência nos cursos de formação. A violência escolar e o bullying são problemas de saúde mundial e afetam cerca de 246 milhões de crianças e jovens todos os anos, segundo o relatório *School Violence and Bullying* publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Assim, trabalhar temas diretamente voltados à violência nos cursos de formação inicial para professoras e professores significa preparar esses profissionais para atuarem na prevenção e combate da violência no espaço escolar e fora dele.

Ademais, a formação com falta de evidência científica, baseada em estudo de caso, é um elemento que apareceu como excludente nas três falas.

Muitas vezes em algumas disciplinas algumas professoras eram chamadas ou então a equipe da gestão para dar um depoimento e nunca eram baseados em evidências científicas, eram sempre relatos de casos para que a gente tivesse como exemplo como resolver algumas situações em sala de aula, mas nunca baseado em evidências científicas, como direcionamento mesmo, precisa. Isso dá certo porque foi comprovado a partir de tal pesquisa, para a gente poder saber exatamente o que a gente vai fazer com as crianças ou na Educação de Jovens e Adultos- EJA com as pessoas adultas (Ana).

A fala de Carlos indica que a diferença entre a formação baseada em evidência é bem menor que a comparada a estudo de caso.

Eu diria que 70% não considera a questão da evidência científica e que vai haver muito mais experiência do professor. Acho que uns 30% estava considerando a evidência. Vale indicar que esses 30% estamos falando que são professoras que eram do mesmo núcleo de pesquisa que a gente faz parte hoje. O aspecto da evidência científica de trazer o racismo e dizer: o racismo é um problema que tem que ser lidado por causa disso e disso. Eu não lembro desses debates na discussão do curso, na minha turma original que era a de 2007, eu fiz com a turma de 2008 que ainda era integral, mas foi outra professora, só mudou a professora e aí fica ressaltando aquela questão essencial você tem uns professores que traziam a questão individual de estudo de caso, de sua leitura sobre determinadas coisas e tinha outros que traziam as evidências científicas (Carlos).

Diante do exposto, fica claro que fazer parte de um grupo/núcleo de pesquisa foi fundamental para a formação inicial das professoras e do professor participantes desta pesquisa. Ter contato com as AEEs, que têm comprovação científica, foi indispensável para as professoras e o professor terem contato com atuações que trazem benefícios para a vida das crianças. Isso foi essencial para que elas e ele pautassem suas ações em evidências científicas e levassem isso no caminhar de suas trajetórias enquanto profissionais da educação comprometidos com a transformação social. Varemos o impacto disso em suas ações nas próximas seções.

4.3 Formação profissional e formação continuada

Nesta seção, apresentamos os elementos excludentes, ou seja, que dificultaram ou dificultam, e os elementos que incentivam, fazem e fizeram diferença para a formação inicial e continuada das professoras e do professor.

Quadro 7 – Formação profissional e formação continuada

Formação profissional e formação continuada			
Transformadores	M	Excludentes	M
- Utilização de práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas, resultante da formação	3	- Naturalização da violência por parte de outros profissionais	3
- Problematização da não naturalização da violência	3	- Falta de formação com base científica	3
- Importância do trabalho para a não naturalização da violência entre as crianças	3	- Falta de formação continuada sobre temas específicos	3
- Levar formação para o espaço escolar em que atuam	3	- Falta de interesse de alguns professores por algumas formações	2
- Rede de apoio no espaço escola	2		

Elaborado pela autora, 2021

É possível observar que a quantidade dos elementos transformadores aparecem quase igualados ao número de elementos excludentes. Destacamos primeiramente, a utilização de práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas, resultante da formação inicial das e dos participantes da pesquisa, esse elemento transformador apareceu nas três falas. As professoras e o professor trazem a questão da evidência fortemente em suas vozes e isso fica

claro, sendo o fator motivador para a escolha das AEEs como atuações em suas salas de aula, por serem comprovadas cientificamente. Nas falas abaixo as professoras e o professor trazem a motivação para a escolha do desenvolvimento das AEEs com recorte para o Clube de Valentines.

O que mais me chamou atenção foi a questão da violência zero desde os zero anos. Muitas vezes na escola a gente apaga muito incêndio, você sabe disso. É as crianças que estão brigando, é um que quer pegar o desenho do outro, é um que quer tomar um lápis do outro, enfim... e a partir disso eu fiquei pensando em uma prática que diminua as ações violentas das crianças e com isso eu vou ter um clima escolar melhor para poder trabalhar com os conteúdos (Ana).

A fala de Ana demonstra sua preocupação com uma ação que seja preventiva, para garantir um bom clima escolar. A fala de Carlos traz a mesma preocupação de Ana: pensar numa ação como garantia de diminuição da violência no espaço escolar.

Trabalhar com o Clube de Valentines também possibilita que os meninos da sala tenham acesso a outros modelos de masculinidades, com ênfase num modelo mais igualitário. Acho que o momento inicial de escolha da prática do Clube de Valentines, enquanto escudo tem muita relação com a questão da Masculinidade. O Clube de Valentines está muito ligado a vários elementos que estão presentes no modelo das Novas Masculinidades Alternativas. Porque se você vai olhar o que são as Novas Masculinidades, você vai ver que ela quase que descreve o que é o Clube de Valentines. Quando você gera autoconfiança nos meninos ou na pessoa em si, você melhora a relação de amizade, a autoconfiança que a gente desenvolve quando falamos que ele foi corajoso. A decisão de como professor realizar essa prática está ligado a isso. A necessidade emergiu quase como uma emergência. Por isso, porque a gente durante o estudo do Clube de Valentines nós estudamos o Modelo Dialógico de Resolução de Conflitos para entender melhor o Clube de Valentines. Quando eu vi a emergência de ensinar as crianças a resolver conflitos é o que eu fiz (Carlos).

Mariana deixa muito claro em sua fala sobre a decisão de utilizar a ação, em tudo o que resultou dela e o que aprendeu durante a sua formação. Ela desenvolveu em sua sala uma ação com comprovação científica.

Foi a prática que eu aprendi na graduação. Então, eu não sei se ainda por eu ser uma professora nova, recém-formada, eu ainda trago muita coisa da graduação. Foi a forma que eu aprendi. Eu vi na sala de aula que se não funcionar, risca, agora, na prática, existem formas de fazer, então foi a forma que eu aprendi (Mariana).

Relatos como esses nos permitem observar a relevância da formação de professores pautada numa proposta de educação crítica e emancipadora, como discutida no capítulo 2.3. Reforçamos aqui a importância de uma formação que tenha essa sensibilização para a transformação dos espaços escolares. Freire (2003), defende que a formação dos professores deve ser permanente, científica, e que não pode faltar principalmente práticas democráticas que

resultem na interferência de educandos e de suas famílias nos destinos da escola. A formação dessas professoras e do professor foi de extrema importância para o conhecimento das atuações educativas de êxito e seu desenvolvimento para auxiliar as crianças e conseqüentemente suas famílias na prevenção e resolução de conflitos, auxiliando, desse modo, na diminuição da violência.

Querer um ambiente escolar livre de violência não é uma tarefa fácil, parece um sonho utópico quando sua naturalização é algo existente e latente nesses espaços. Essa naturalização da violência aparece como elementos excludentes presente nas falas das professoras e do professor.

Há um tratamento normal, uma naturalização da violência e dos comportamentos violentos e eu não concordo, inclusive, eu problematizo na sala dos professores (Carlos).

Mesmo para Ana, atuando em um município diferente de Carlos, a naturalização da violência também é algo presente.

Você chega na escola, você entra no contexto em que as pessoas querem naturalizar a violência o tempo todo. Quando você se choca com a violência entre as crianças, as pessoas, os profissionais da educação que estão na escola a mais tempo falam: “Daqui a pouco você se acostuma é assim mesmo” ou “é coisa de criança eles brigam, mas daqui a pouco passa, para. “Mas é assim na casa deles, você acha que aqui na escola vai ser diferente?”. Então foi chocante e muito desafiador também (Ana).

Essa naturalização da violência na socialização e na educação das pessoas aparece como algo aceitável, normal, como se determinados comportamentos violentos fossem normais. Segundo Flecha (2012), esse comportamento e sua percepção é dominante na sociedade em que vivemos e se difunde nos modelos de socialização que um ser humano recebe desde o seu nascimento em todos os âmbitos sociais. Para Dahlberge Krug (2007), um clima aceitável para a violência é algo que dificulta o processo de sua prevenção e inibição em diferentes espaços.

Outro elemento transformador que aparece igualmente nas três falas é a problematização dessa naturalização da violência. O não conformismo aparece explícito na fala do professor quando ele problematiza, não silencia frente à naturalização de comportamentos e atitudes violentas pelos seus colegas de trabalho na sala dos professores.

Como vimos anteriormente, a formação dos profissionais da educação nem sempre é composta por disciplinas que discutem a questão da violência em todos os âmbitos. Na seção

anterior, observamos que nem todos os profissionais da educação têm acesso à formação que os preparam para lidar com as questões de violência no espaço escolar.

Dito isso, abordaremos dois elementos excludentes que apareceram nas falas das professoras e do professor, que estão relacionados e parecem se complementar a partir de suas falas : falta de formação com base científica e falta de formação continuada.

A secretária de educação falou que nos daria uma formação para a gente trabalhar sobre isso, para as professoras trabalharem cada qual com a sua faixa etária, mas faltando uma semana para a formação ela foi cancelada e falaram que era para gente seguir projeto mesmo assim (Mariana).

No município onde Carlos atua não é diferente do de Mariana.

Além da existência deste déficit na formação dos professores, existe também uma lacuna nas formações continuadas de professores, já discutidos neste texto. Pensar em prefeitura, vem sempre umas formações que nunca, acho que eu nunca vi nada relacionado a prevenção de violência. As pessoas vão falar sobre o como lidar com uma pessoa que é violenta, mas prevenção de violência não fala nada. Que formações que trazem elementos como evidência científica. Eu fico vendo todas as formações, sendo obrigatórias, não tem essa característica, esse elemento (Carlos).

Ana traz um pouco de como é a questão da formação no município onde atua e um pouco do trabalho que também desenvolve ao querer uma boa formação também para seus colegas de trabalho.

Se pensarmos enquanto Secretária de Educação, pelo menos no município em que eu estava, pouco oferece de formação em relação à questão de prevenção de violência. eu lembro de ter dito que quando perguntavam quais os cursos de Formação são importantes? Eu lembro de ter mandado um e-mail solicitando formação, porque eu pensava muito nas minhas ações e no apoio que eu tinha do núcleo, mas eu pensava também nas outras colegas. Às colegas do meu período, por exemplo, eu conseguia conversar, falar, indicar coisas, eu pensava na escola como um todo, eu pensava na importância de investimento na formação dos temas, cheguei até a mandar ofício, pedindo formação (Ana).

Na fala a seguir, Carlos traz um pouco de como é chegar ao ambiente escolar com toda a formação que adquiriu, com as disciplina e o NIASE, e se deparar com professoras que tiveram outra formação.

A maior dificuldade de chegar na escola, com todo esse conhecimento tanto de prevenção de violência quanto à questão da evidência científica é ver tudo ao contrário. Então, você tem na escola pessoas, as pessoas como um todo, é professor, e professoras, a gestão, é todo mundo lidando com as crianças com um conhecimento muito tácito. Então dizem: eu faço, eu dou essa aula de matemática dessa forma porque foi esta forma que aprendi e é dessa forma que dá certo e vai fazer assim a vida inteira. Aí quando a gente comenta outras formas de resolver conflitos, por exemplo, que a minha formação trouxe para mim, alguns dizem: “Ah! Não, isso não dá certo, dá muito trabalho”. “Não quero ouvir sobre isso”. E aí é rótulo em cima do

rótulo: “Ah! Essa criança é violenta” (Carlos).

A falta de formação com base científica permite que cada professor desenvolva suas práticas baseadas em achismos ou em estudos de caso, o que não auxilia na prevenção e resolução de conflitos. Um investimento em formação inicial e continuada de professoras e professores se faz necessário, uma vez que a formação se configura de modo fundamental na melhoria da qualidade da aprendizagem, mesmo que isso não seja suficiente para garanti-la (BRASIL, 2002).

Um outro elemento que apareceu como excludente se refere à falta de interesse de alguns profissionais por formações oferecidas nas escolas. Esse elemento aparece em duas das três falas.

A gente vai dando aquelas indicações, eu já falei, por exemplo, sobre o Clube de Valentes na escola, no HTPC¹⁴, pergunta se alguém depois disso veio conversar comigo? Tem uma professora que veio conversar comigo, eu acho que não porque ela achou tão legal, ela veio porque ela é minha amiga (Carlos).

Quando a fala do professor foi trazida no grupo de discussão comunicativo, uma das colegas professoras comentou sobre a importância de não se deixar abater pela falta de interesse de outras e outros colegas de profissão. Falou da importância de eles serem exemplos na busca de uma educação para a transformação. Essa fala nos remete à ideia da práxis educativa de Freire, mencionada tantas vezes no texto.

As pessoas começam a despertar para o trabalho que você faz não a partir do que você fala, mas a partir do que elas veem. Por exemplo, a professora de educação física falou uma vez em uma reunião pedagógica: “Ana você poderia contar um pouco o que você faz na sua sala, no começo do ano, porque a sua sala sempre é que eu consigo dar aula, que eu não tenho problemas de violência. Eu fiquei em uma escola por muito tempo. As professoras que passam pela escola e vão para outra escola e as outras escolas entram em contato para saber o que eu fazia para não ter violência presente na sala de aula. Ficou pensando na importância da gente conseguir transformar a partir das nossas ações, é do que a gente faz e dos números que a gente vai apresentando (Ana).

Percebemos, na fala da professora, que o seu trabalho traz mudança para a relação das crianças na sala e conseqüentemente em outros espaços. Uma ação realizada na sala traz conseqüências para a vida das crianças. O trabalho concluído nessa direção vai de encontro com a mudança de contexto ao qual professoras, crianças e famílias estão inseridas. Logo,

¹⁴ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

remetemo-nos ao pensamento de Freire (2003), quando ele defende que mudanças na educação são possíveis pelas capacidades que os humanos dispõem para aprender com as situações reais de suas vidas. Para Freire (2003), somos programados para aprender, mas não determinados. Dessa forma, quando essa nova socialização para a não violência é aprendida pelas crianças, elas levam isso para suas famílias, para as outras crianças e isso chama a atenção dos outros profissionais.

A partir disso, trazemos um elemento transformador presente também nas três falas: levar formação para os espaços escolares que atuam. Observamos que as professoras e professor estão bem comprometidas e comprometido com uma educação para a prevenção de violência. Contudo eles não querem que isso seja algo realizado de forma individual, mas no coletivo e trazem para o espaço escolar propostas de formação para todos os profissionais.

Então foi uma escolha nossa primeiro trabalhar a nossa formação, aí também entra o pedido que eu fiz ao NIASE de formação de modelos dialógicos de resolução de conflitos para as professoras, para que a gente saiba onde estamos pisando e onde vamos pisar para trabalhar com as crianças (Mariana).

Na fala de Ana, vemos algo realizado na escola a partir de sugestões de formação que ela, assim como Mariana, solicitou.

Vai ter uma formação na rede em que eu trabalhei e o NIASE é procurado para falar sobre prevenção de violência para as professoras de educação infantil, pautadas na diminuição da violência em sala de aula e do desenvolvimento do Clube de Valentes (Ana).

São essas ações semeadoras de esperança e mudanças nos espaços escolares que somam no caminhar para uma educação de qualidade para todas as crianças. Esse elemento transformador fornece exemplos de profissionais que são solidários com a formação de suas colegas e de seus colegas de trabalho. Como uma das professoras mencionou em uma das falas anteriores, o espaço de educação infantil não é um espaço individual, os espaços são coletivos. Assim, são espaços ricos em socializações entre crianças de diferentes idades. Um lugar com profissionais com boa formação, todos saem ganhando e as crianças terão ambientes de desenvolvimento mais harmoniosos, acolhedores, respeitosos e cheios de sentido.

A solidariedade entre as pessoas se torna rede de apoio, aparecendo como um dos elementos transformadores na fala das duas professoras, que destacam a importância das redes de apoio para o sucesso com a educação das crianças.

Precisa ter uma rede de apoio para que possamos pensar em ações efetivas e aí entra a questão das atuações educativas de êxito (Ana).

A rede de apoio no espaço escolar fortalece as relações entre as pessoas envolvidas. Durante as entrevistas e grupo de discussão comunicativo, o Núcleo de pesquisa do qual as professoras e o professor fazem parte, apareceu como local onde as pessoas se apoiam e buscam sustentação para suas ações sociais e coletivas nos ambientes escolares. Essa busca por apoio se deu de forma individual em conversas sobre temas específicos e de forma coletiva quando a discussão era realizada nos encontros dialógicos entre os integrantes do núcleo de pesquisa.

4.4 Clube de Valentes e Empoderamento de Meninas

Nesta seção apresentamos os elementos excludentes e transformadores da ação educativa do Clube de Valentes para o empoderamento de meninas. Os elementos considerados excludentes são aqueles que não contribuem para empoderar meninas, ao passo que o elemento transformador corresponde a ações que trazem para as meninas a autonomia das escolhas, ou seja, o que torna as meninas empoderadas.

Primeiramente, faremos uma explanação de como o Clube de Valentes se desenvolveu e é desenvolvido na sala de aula de cada professora e do professor participante da pesquisa. Como dito na seção 2.2.1.1, o Clube de Valentes é uma ação educativa que tem o objetivo de resolver problemas de forma pacífica e sem violência. Nele se valorizam atitudes valentes e corajosas, atitudes de cuidado, respeito e proteção com os colegas que sofrem com qualquer tipo de violência.

Assim, a partir da análise das falas das professoras e do professor, é possível observar que a ação se desenvolve de formas muito parecidas, com os mesmos objetivos e finalidades, mas cada professora e o professor tem a sua particularidade na hora do desenvolvimento em sua sala de aula. Para que o objeto de estudo se torne mais palpável, descrevemos a seguir como o desenvolvimento da ação acontece efetivamente nas salas de aulas na educação básica.

Na sala de aula da professora Ana, antes da realização da prática com as crianças, ela combinou a ação com a escola e com as famílias das crianças, como garantia de sucesso no desenvolvimento do clube.

Eu inicio o Clube de Valentes na minha sala, primeiro chamo às famílias para conversar consensuando sobre o que é o Clube de Valentes, sobre a prevenção de violências e os impactos que têm na primeira infância, a importância de trabalhar com a prevenção de violência nessa idade. Depois que eu converso com as famílias, a partir do diálogo tenso e intenso, eu diria, depois disso, eu vou conversar com as crianças, com as crianças. Vamos definindo o que é o Clube de Valentes.

Depois que a professora entra em consenso com as famílias, ela começa o trabalho com as crianças em sala de aula, iniciando pela leitura de um livro:

Eu leio um livro para eles: Clube de Valentes, que está em espanhol, mas vou lendo, mostrando as imagens, e vou fazendo uma adaptação. Depois as crianças começam a falar: as ações do protagonista do livro e eles falam: o menino teve uma ação corajosa, o outro menino teve uma ação covarde e a partir daí a gente dá início ao Clube de Valentes (Ana).

Após a apresentação do livro, com base nele, as crianças vão listando o que são atitudes valentes, corajosas e o que são atitudes covardes. A partir disso, instaura-se o clube na sala de aula. Quem tem atitudes valentes, atitudes de respeito, solidariedade e apoio às vítimas que sofrem violência são crianças valentes.

O Clube de Valentes é realizado no momento final da aula. Todos os dias, a professora organiza com a turma uma reunião inicial e uma reunião final de cada aula, chamadas de rodas de conversas. Se as crianças estudam pela manhã, a roda acontece no início da manhã; se as crianças estudam no período da tarde, a roda se realiza no início da tarde e assim sucessivamente no final de cada período.

Assim, na roda inicial as crianças e a professora conversam sobre a rotina do dia e nesse momento a professora lembra da importância de pensar nas atitudes tomadas durante o dia por cada uma e cada um. No final do período da aula, as crianças e a professora se reúnem na roda final para conversarem e avaliarem como foi o dia de cada uma e de cada um. Nesse momento, cada criança tem o seu direito de fala garantido e respeitado, pois a reunião segue princípios do diálogo igualitário, dessa forma, a fala de cada uma e cada um é importante, é respeitada e escutada por todos do grupo. Nas reuniões, as crianças expressam momentos do tempo que passaram na escola e fazem uma reflexão e análise sobre suas atitudes e a atitude de seus colegas.

A gente sempre faz uma roda de conversa no início do dia, conversando sobre o que aconteceu no dia anterior. O que queremos que aconteça naquele dia, que é o desenvolvimento das boas amizades, que todo mundo aprenda e todas as interações sejam de qualidade e ao final do dia a gente também conversa. E hoje nós tivemos ações covardes? Se tivemos, quais foram? E aí é muito importante também porque as

crianças no começo, elas apontam “ah tal criança puxou brinquedo, tal criança empurrou do brinquedo no parque e aí tem que perguntar também assim: e qual foi a criança que defendeu? Aconteceu isso, mas o que você fez? Você só viu o que aconteceu? Você defendeu? Você protegeu? E trabalhamos a questão das Barreiras Mágicas, que traz também nesse livro infantil, aí as próprias crianças se defendem, resolvem os problemas entre elas e nunca com violência. Eu nunca vou tratar meu amigo com violência; se ele me empurrou eu vou empurrar, se ele quer bater em alguém eu vou e bato nele antes. Nada disso. A gente vai conversando, que tem que nos proteger a partir de Barreiras, mas sem utilizar nenhuma ação violenta. Isso são todos os dias, cotidianamente. Os dias que não tem nenhuma ação covarde ficamos muito felizes. As crianças se parabenizam, eu parabenizo as crianças, é bem importante. É uma ação diária com roda de conversa no início e no fim (Ana).

Na sala de Carlos, o Clube de Valentes se instalou de uma forma diferente. No seu primeiro ano como professor na educação básica, ele se deparou com algumas situações de violência em sua sala de aula e nesse mesmo momento enfrentou também algumas adversidades com a equipe pedagógica da escola. Assim, ele não conseguiu realizar a conversa com a escola no primeiro momento. Também não entrou em consenso com as famílias. Carlos fez uma apresentação da ação do Clube de Valentes para as crianças como se apresentasse um novo tema para ser trabalhado na sala de aula. A falta de comunicação com as famílias aparece, futuramente, como um elemento excludente da ação do Clube de Valentes para o empoderamento de meninas. Veremos mais detalhes a seguir, no quadro 8.

Eu comecei falando sobre o Clube de Valentes de forma mais comum em tema durante as aulas. As crianças vinham com um conflito para me contar e eu questionava: Por que você quer ser amigo ou continuou brincando com ele depois que ele te bateu, te xingou? Você continuou brincando com essa pessoa? Por que? Questionando a questão básica da amizade. Por que você continua então se relacionando com alguém que te bateu?

Eu fazia isso não só com a pessoa que relatava o conflito, fazia isso com a sala inteira. Os conflitos eu sempre jogava para sala inteira. E conforme as crianças foram me conhecendo, foi estreitando um pouco essa relação e de fato apresentei o que é o Clube de Valentes para elas. Expliquei o que era, no que consistia, como elas poderiam resolver os conflitos, como seria nossa resolução de conflitos, quem estaria e quem não estaria no Clube de Valentes e a partir desse momento instalamos o Clube de Valente com a sala. Eu não discuti com as famílias e nem discuti com a gestão da escola esse procedimento, o que até confere um erro, mas ainda assim eu consegui visualizar impactos com essas crianças, mesmo sem ter esses procedimentos. Porque como professor de quinto ano o que eu visualizei, inicialmente, foi que as crianças não sabem resolver conflitos, em um quinto ano. Isso chamou muito a minha atenção (Carlos).

Na sala de Carlos, o Clube de Valentes aconteceu também em rodas de conversas no momento inicial e logo após o intervalo da turma.

Nós elencamos dois momentos para isso ser feito, no começo da aula e depois do

intervalo. No início, chegávamos e conversávamos um pouco, de dez a quinze minutos. Depois do intervalo foi um momento crucial, porque era no intervalo que ocorreram muitos problemas da sala, porque dentro da sala, o professor tem outro olhar, as crianças acabam se policiando. E mesmo quando ocorria dentro da sala a gente deixava para depois do intervalo. Nesses dois momentos, debatíamos as situações. Quando a gente debatia as situações eu trazia muitos conceitos da Aprendizagem Dialógica: o diálogo igualitário, principalmente esse, para debater a resolução do problema (Carlos).

Na sala de Mariana, o Clube de Valentes foi apresentado para as crianças através da contação de história com base no mesmo livro utilizado pela professora Ana, “Clube de Valentes”. A partir da contação, a professora passou a conversar com as crianças sobre o que é ser valente, ser corajoso. E a partir disso, instalou-se o clube na sala de aula. As crianças e a professora conversavam todos os dias no início da manhã sobre as atitudes adotadas no dia anterior por cada uma e cada um. Na roda de conversa, as crianças discutiam sobre suas atitudes e as separavam em atitudes valentes ou atitudes corajosas.

Percebemos que a ação desenvolvida segue a mesma base para a prevenção e resolução de conflitos, fundamentando-se no diálogo igualitário como ponto central para relações estabelecidas no espaço escolar.

Dito isso, apresentamos os elementos transformadores e os elementos excludentes da ação do Clube de Valentes para o empoderamento de meninas. Os elementos considerados excludentes são aqueles que não contribuem para empoderar meninas, ao passo que o elemento transformador corresponde às ações que trazem para as meninas a autonomia das escolhas, o que torna as meninas empoderadas.

Quadro 8 – Elementos transformadores e excludentes da ação do Clube de Valentes para o empoderamento de meninas

Elementos transformadores e excludentes da ação do Clube de Valentes para o empoderamento de meninas			
Transformadores	M	Excludentes	M
- Reflexão sobre as escolhas	3	- Escola que não usa a mesma base para a prevenção e resolução de conflitos	3
- Transformação de si e dos contextos	3	- Diferença da ação quando consensuada com as famílias	1
- Dá ferramentas para que as crianças possam pensar e agir por si próprias	3		
- Permite posicionamento em relação à maneira como as meninas querem ser tratadas	3		
- Auxílio no posicionamento de meninas não só no ambiente escolar, mas também no familiar e comunitário	3		

- Apoio do grupo para não aceitação de relacionamentos violentos	3		
- Possibilita que meninas se autodefendam e defendam-se em grupo	3		
- Empodera meninas para escolherem quem elas querem como amigos e amigas	3		
- Gera autoconfiança nas meninas e nas outras crianças	3		
- Desenvolve outra percepção e novas maneiras de se relacionar, oportuniza a escolha por amizades não violentas, onde não haja sofrimento	3		
- Cria barreira para proteção	3		
- Distanciamento de pessoas violentas	3		
- Fortalece a solidariedade entre as crianças	3		
- Possibilita que os meninos tenham acesso a outros modelos de masculinidades, com ênfase num modelo mais igualitário	3		
- Meninas ganham mais espaço	3		

Elaborado pela autora, 2021

A partir da análise do quadro anterior é possível observar que o Clube de Valentes traz mais elementos transformadores que contribuem para o empoderamento das meninas, que excludentes. A explanação a seguir mostra os 15 elementos trazidos como transformadores pelas professoras e pelo professor participantes da pesquisa, apresentando-se da seguinte forma: elementos excludentes; motivação dos professores para a utilização da ação em sala de aula e elementos transformadores.

Primeiramente, apresentam-se os elementos excludentes do Clube de Valentes que apareceram nas falas. O primeiro elemento se refere à escola que não usa a mesma base para a prevenção e resolução de conflitos; esse elemento se mescla com elementos trazidos na seção anterior que resultam da formação de professores sem uma base científica sólida ou que não seja baseada em evidências científicas. Não olhar para as questões de violência como um problema de saúde pública é não tratá-la como algo sério que precisa ser trabalhado para que a violência não continue sendo algo comum na vida das crianças, adolescentes e adultos.

Um outro elemento excludente que aparece está relacionado ao desenvolvimento da prática no espaço escolar. Não está relacionado ao empoderamento de meninas em si, mas é

algo que atrapalha no alcance da dimensão que o Clube de Valentes tem. Diz respeito à falta de consenso do desenvolvimento da ação com as famílias. Quando essa ação é consensuada com as famílias, ganham mais impacto e as famílias auxiliam professoras e professores no reforço dessas ações de sucesso para elas e para eles. Um outro ponto que não podemos ignorar se refere às transformações no comportamento das crianças, que vão para além da escola e elas passam a fazer parte do contexto familiar, como ilustra a fala a seguir:

As famílias falam que as crianças levam a ação para os irmãos, melhorar a convivência com os irmãos, quando as criam falam “a gente não pode conversar para resolver os problemas, não dá para conversar sem gritar? Não dá para resolver de outra forma? (Ana).

Assim, a ação do clube, como todas as outras atuações educativas de êxito, necessita ser consensuada com as famílias. Ações realizadas no espaço escolar têm impacto na vida das crianças para além da escola. Dessa forma, deixar tudo esclarecido com as famílias as preparamos para o reforço positivo dessas ações e também para a mudança no comportamento das crianças, como fica claro na de Ana. O comportamento das crianças muda e ultrapassa os muros da escola.

Feitas as considerações sobre os elementos excludentes, apresentamos, a seguir, a motivação dos professores para a realização da ação do Clube de Valentes nas suas salas de aula.

O que mais me chamou atenção no Clube de Valentes foi a questão da violência zero desde os zero anos. Muitas vezes na escola a gente apaga muito incêndio, você sabe disso, e as crianças que estão brigando, é um que quer pegar o desenho do outro, é um que quer tomar um lápis outro, enfim... e a partir disso eu fiquei pensando em uma prática que diminua as ações violentas das crianças e com isso eu vou ter um clima escolar melhor para poder trabalhar com os conteúdos (Ana).

Na fala de Ana, fica evidente a necessidade de práticas que sejam preventivas, para a melhoria da convivência entre as crianças. Carlos começa a desenvolver a ação pelo mesmo motivo e destaca a similaridade com as Novas Masculinidades Alternativas.

Acho que o momento inicial de escolha da prática do Clube de Valentes, enquanto escudo tem muita relação com a questão da Masculinidade. O Clube de Valentes está muito ligado a vários elementos que estão presentes no modelo das Novas Masculinidades Alternativas. Porque se você vai olhar o que são as Novas Masculinidades, você vai ver que ela quase que descreve o que é o Clube de Valentes. Quando você gera autoconfiança nos meninos ou na pessoa em si, você melhora a relação de amizade, a autoconfiança que a gente desenvolve quando falamos que ele

foi corajoso. A decisão de como professor realizar essa prática está ligado a isso. A necessidade emergiu quase como uma emergência, mas por isso, porque a gente durante o estudo do Clube de Valentés nós estudamos o Modelo Dialógico de Resolução de Conflitos para entender melhor o Clube de Valentés. Quando eu vi a emergência de ensinar as crianças a resolver conflitos é que eu fui (Carlos).

Mariana traz em sua fala o impacto de uma formação bem consolidada para sua atuação em sala de aula. Ela realiza algo que tem comprovação científica e isso foi aprendido no espaço de formação inicial, como vimos anteriormente.

Foi a prática que eu aprendi na graduação. Então, eu não sei se ainda por eu ser uma professora nova, recém-formada, eu ainda trago muita coisa da graduação. Foi a forma que eu aprendi (Mariana).

Mesmo com formas diferentes de início da prática, o professor e as professoras têm o objetivo de escolha muito parecido: utilizar uma ação que faz parte de uma Atuação Educativa de Êxito para auxiliar as crianças na resolução de conflitos; querer um ambiente diferente para as meninas e os meninos, livre de violência, com um bom clima escolar, onde as relações entre meninas e meninos sejam de respeito, boas amizades, valorização de atitudes corajosas entre elas e eles, criação de autoconfiança. Esse desejo fica evidente nas falas anteriores e nas seguintes:

Eu não fiz algo que eu achava que era certo, eu fiz algo que eu tinha certeza que ia dar certo. Trabalhar com o Clube de Valentés também possibilita que os meninos da sala tenham acesso a outros modelos de masculinidades, com ênfase num modelo mais igualitário. Ele muda a relação da sala inteira (Carlos).

A mudança das relações se expressa também na fala de Ana.

Depois do Clube de Valentés as crianças começam a elencar o que são ações corajosas e o que são ações covardes. Elas falam muito que as ações corajosas são das crianças que protegem os amigos, são das crianças que dividem o brinquedo, que escuta quando o outro fala, que respeita a professora. As próprias crianças se defendem, resolvem os problemas entre elas e nunca com violência (Ana).

A partir da escolha de realizar o Clube de Valentés com suas turmas, fica evidente a busca por melhorias e qualidades nas relações entre meninas, meninos, professores, funcionários e comunidade. É possível constatar ainda que a prática começa a fazer parte do dia a dia das professoras e do professor. Fica evidente que elas e ele quiseram explorar ainda mais seus conhecimentos e expandir para outras pessoas da área da educação, como dito

anteriormente. Essa atitude fica explícita quando o professor e uma das professoras decidem pesquisar sobre a temática em seus doutorados, trazendo benefícios para as relações nos espaços escolares em diferentes contextos.

As falas apresentadas acima reforçam os dados da pesquisa realizada por Campos et al. (2021), em Valência (Espanha). As autoras e o autor concluíram que o Clube de Valente contribuiu para a redução do bullying nas sete turmas onde foi implantado, os adultos envolvidos com as crianças perceberam que o conflito foi reduzido. Quando Carlos afirma que o Clube de Valentes muda a relação da sala inteira, ele confirma o que foi comprovado por Campos et al. (2021), e se conclui também, que o Clube de Valentes tem impactos positivos na escola da Espanha e também na do Brasil. Dessa forma, esse resultado reforça a descoberta do INCLUD-ED, 2012, de que as AEEs são atuações educativas que proporcionam resultados positivos para todos os alunos, sendo eficiente em todos os lugares onde são implementadas, assim, podem ser transferíveis para todos os contextos.

Dito isso, expomos os elementos transformadores que apresentam pontos comuns entre eles e se entrelaçam na explanação a seguir.

A reflexão sobre as escolhas se manifestou nas três falas. A partir dos discursos das professoras e do professor fica evidente que o desenvolvimento da ação do Clube de Valentes traz benefícios para todas as crianças. As meninas passaram a fazer escolhas em relação aos brinquedos e às pessoas com quem brincar, quem aceitar como amigos e ganharam a autonomia de manifestar a maneira como querem ser tratadas. Assim, o conceito de empoderamento defendido por Kabeer (2008) se materializa nessas ações, proporcionando para as meninas o poder de escolher quem querem por perto e qual o brinquedo que querem utilizar.

Isso foi possível graças à reflexão que a ação do Clube de Valentes permite e o momento de fala que cada criança tem. Na roda de conversa, as crianças passam a elencar e refletir sobre as ações valentes e corajosas que elas e seus amigos tiveram durante o dia na escola. Elas conversam em grupo e juntas chegam à conclusão sobre suas atitudes. Sabem a diferença de atitudes de pessoas valentes ou de pessoas covardes e concluem que valentia é sinônimo de gentileza, de respeito e solidariedade com as outras crianças e outras/outros adultos/adultos. Abrir espaço para a fala das crianças é possibilitar para elas, em especial para as meninas, que tenham espaço para falar e expor suas ideias. Dessa forma, contribui-se para que as meninas tenham a sua fala garantida e respeitada. Assim, além de dar o direito de fala para as meninas, o Clube possibilita que os meninos, desde pequenos, nos primeiros anos da educação infantil,

familiarizem-se com o posicionamento das meninas, naturalizando a comunicação entre elas e eles, sem diferenciação de sexo. E dessa maneira, as relações de desigualdades que foram construídas socialmente vão se reestabelendo no caminhar para tornar a desigualdade entre meninos e meninas cada vez menor. Desse modo, essa ação contribui para que o patriarcado que impera na sociedade seja dissolvido, uma vez que meninos e meninas terão tratamentos, posicionamentos, espaço de fala respeitados independentemente do sexo.

O diálogo igualitário, um dos sete princípios da Aprendizagem Dialógica, dá fundamento e potencializa a criação de espaços de diálogo, valorizando a fala sincera de quem está expondo suas ideias e pontos de vista e a escuta respeitosa de quem está ouvindo. Dessa forma, o Clube de Valentes cria espaço onde esse diálogo igualitário acontece o tempo todo, colaborando para a modificação das relações existentes nesses espaços. As crianças aprendem desde cedo a ouvir o colega, a respeitar suas ideias e que o que ele tem a dizer é algo importante. No diálogo igualitário, as hierarquias de saber e de poder se desfazem, a relação é horizontal, independente da idade ou do lugar que a pessoa ocupa, todos/todas tem sua fala respeitada.

Observamos, a partir das falas das professoras e professores, que esse espaço de diálogo está presente todo o tempo nas relações que as crianças estabelecem em seus espaços de convívio. Quando a criança ganha o poder de falar e se posicionar em determinada situação, ela compreende que isso é possível através de um diálogo igualitário que ela estabelece com quem a escuta.

No Clube de Valentes, além de falarem, as crianças vão também para a reflexão e crítica. Isso permite um olhar para suas ações e para as ações do seu amigo, pensar e repensar sobre elas e classificá-las como atitudes valentes e corajosas, reforçando as ações positivas das crianças e as valorizando. A ação cria nas crianças o desejo de terem por perto de si pessoas que sejam valentes e corajosas. Pessoas que as tratem bem e que as protejam e quando elas não têm um tratamento respeitoso, posicionam-se para que seus amigos e amigas tenham esse comportamento.

As meninas começaram a se posicionar: “não, você não pode bater em mim (Mariana).

A questão do posicionamento aparece também na fala de Carlos.

As meninas, por exemplo, diziam para os meninos: “não quero ser tratada desta forma”. Elas diziam e continuavam: “então, a gente vai conversar depois do intervalo

lá com o professor e vamos ver o que todo mundo diz” (Carlos).

As escolhas realizadas pelas crianças são moldadas a partir das interações que elas estabelecem gradativamente no espaço escolar através das vivências, e quando existe essa valorização, as crianças escolhem a convivência com pessoas que estejam dentro do que foi valorizado.

Primeiro contribui para que as meninas se empoderem para escolherem quem elas querem como amigos e amigas, e as crianças são muito novas, mas tem uma influência direta com as relações de gênero, também. Quais são as escolhas? Desde a primeira infância elas não justificarem, não naturalizam a violência e nem querem por perto de si pessoas violentas.

Se a gente for pensar nas relações de gêneros, nas escolhas, independente qual vai ser a escolha da criança quando ela for adolescente, ela vai valorizar mais as pessoas que têm relações solidárias, não as pessoas que têm ações covardes, mas as que têm ações solidárias, as que enxergam o outro, as que têm empatia, as que não dão risadas, que caçoam, que não batem, não agridem (Ana).

Empoderar-se significa ser capaz de realizar escolhas; quando as meninas escolhem, elas se posicionam para defender suas escolhas. Esse posicionamento de meninas é fundamental para a não aceitação de comportamentos violentos, tanto de meninos, quanto de outras meninas e também de adultos. Quando as meninas decidem a maneira como elas querem ser tratadas, elas se transformam, por não aceitar o tipo de tratamento para si e conseqüentemente transformam as pessoas à sua volta, não querendo esse comportamento vindo de outras pessoas. Quando isso acontece, as meninas se tornam empoderadas, começam a se posicionar, agindo como agentes de transformação. O posicionamento das meninas que se inicia no ambiente escolar, no Clube de Valentes, expande-se para outros contextos de suas vidas, promovendo um posicionamento em relação às situações que exigem isso.

Aqui destacamos um outro elemento presente nas três falas como transformador: Auxílio no posicionamento de meninas não só no ambiente escolar, mas também no familiar e comunitário.

O Clube de Valentes ajuda as meninas a se posicionarem diante de ações dentro da família, diante das relações com primos, com o irmão e irmãs, primas, com as crianças da comunidade que elas têm contato. Elas conseguem se empoderar ao pensar... Nossa perai isso não é uma boa amizade, esse não é o tipo de amigos que eu quero por perto de mim e com isso eu acho que tem um desdobramento dela se empoderar em suas escolhas e ao escolherem elas se transformam e transformam os contextos (Ana).

No Clube de Valentes, o posicionamento contra a violência acontece de forma natural

entre as crianças, com a valorização de atitudes corajosas. O posicionamento contra atitudes covardes ganha espaço podendo contribuir para minimizar ações violentas no espaço escolar e se expandir para a comunidade. No caso das falas anteriores, quando as meninas falam para o menino, “não, você não pode bater em mim”, elas ganham um poder de parar e mudar a ação da pessoa que está violenta com ela. A ação do agressor é congelada pelo seu posicionamento.

A criação de barreiras de proteção, ou barreiras mágicas, outro elemento transformador presente em duas das três falas, traz a ideia do congelamento da ação da pessoa que pensa em realizar uma ação violenta. A barreira de proteção acontece quando as crianças se juntam formando uma barreira para impedir que uma ação violenta aconteça. Um exemplo: as crianças estão brincando livres no parque e uma dessas crianças decide bater em um de seus amigos. Alguém do grande grupo percebe a intenção dela em ser violenta e chama os demais amigos para proteger a criança que está sendo intimidada; elas formam uma proteção, uma barreira de crianças e impede que a ação violenta aconteça. No Clube de Valentes, as atitudes de coragem e valentia, de cuidado e proteção às vítimas de violência, são valorizadas, repudiando toda e qualquer atitude violenta (FREITAS et al., 2015).

A criação da barreira mágica é uma atitude de valentia e de coragem. Quando essas atitudes são valorizadas pelos professores, adultos e familiares, as crianças desenvolvam outra percepção e novas maneiras de se relacionar, sendo isso um dos elementos transformadores indicado em duas das três falas. A criação de barreira oportuniza a escolha por amizades não violentas e conseqüentemente acontece um distanciamento de pessoas violentas, outro elemento transformador que apareceu nas três falas.

A redução de conflitos é um grande fator de melhoria da convivência entre as crianças. “Os conflitos violentos foram reduzidos a quase zero” (Carlos). Isso reforça a conclusão de Duque et al. (2021) quando afirma que incluir as vozes das alunas e dos alunos na resolução de conflitos reduz a violência. No Clube de Valentes, as crianças conversam e refletem sobre suas ações e as ações de seus colegas. As atitudes corajosas e solidárias são valorizadas e isso possibilita às crianças uma reflexão sobre as ações delas e das outras e isso reduz os conflitos, melhorando, assim, a convivência entre todos. Dessa forma, a escola se torna um ambiente mais harmonioso, solidário e livre de violência. As falas a seguir ilustram esse impacto:

Eu lembro que quando Carlos coletou os dados do doutorado na minha sala, quando ele chega na minha sala, foi no segundo semestre já, ele não presenciou nenhuma cena de agressão física, por exemplo, mas não existia agressões físicas na minha sala? Do

começo até o meio do ano eles mudam muito, em um bimestre eles mudam, chega a ponto de o final do ano não existir mais agressão física na sala (Ana).

Na fala de Carlos também fica evidente a mudança da sala.

Mas eles mudam em dois meses, zera a violência em um bimestre, um bimestre zera a violência. As agressões verbais se tornam muito esporádicas (Carlos).

A fala de Ana ilustra um momento de felicidade da turma quando em determinado dia só tiveram ações corajosas:

Os dias que não tem nenhuma ação covarde a gente fica muito feliz, as crianças se parabenizam, eu parabenizo as crianças, é bem importante, mas é uma ação que quer diária com roda de conversa no início e no fim.

A valorização das ações solidárias contribui para o aumento da solidariedade entre as crianças, outro elemento transformador que apareceu nas três falas. Ela auxilia no caminhar para a mudança de comportamentos violentos no espaço escolar e fora dele. Quando valorizamos essas ações solidárias, reforçamos essa atitude nas crianças e isso traz mudanças para seus comportamentos. A fala de Carlos ilustra o resultado dessa valorização:

Quando você deixa de protagonizar os meninos violentos, implicitamente você está valorizando as crianças, os meninos que são solidários e as meninas que são solidárias.

A fala de Ana também mostra a repercussão dessa valorização na infância e suas consequências ao longo da vida das crianças:

Então, se a gente for pensar nas relações de gêneros, nas escolhas, independente qual vai ser a escolha da criança quando ela for adolescente, ela vai valorizar mais as pessoas que têm relações solidárias, não as pessoas que têm ações covardes, mas as que têm ações solidárias, as que enxergam o outro, as que têm empatia, as que não dão risadas, que não caçoam, que não batem e não agredem.

Observamos que o protagonismo por ações solidárias tem impacto direto nas escolhas que as crianças fazem quando pequena e durante a sua vida. Por essa razão, valorizar ações solidárias e respeitadas entre as crianças é imprescindível para que as crianças despertem para a escolha de amizades que sejam verdadeiras, respeitadas e que tragam benefícios para as suas vidas, afastando-se de pessoas que têm atitudes e comportamentos violentos. Empoderar é proporcionar escolhas. Dessa forma, quando as meninas se afastam de pessoas que têm comportamentos violentos, elas têm o poder de escolher quem elas querem como amigos e

amigas e, futuramente, quando adolescentes e adultas, como companheiro ou companheira em suas relações afetivo-sexuais e isso as torna empoderadas.

Outro elemento transformador destacado nas três falas se refere à geração de autoconfiança nas meninas e nas outras crianças. Quando as meninas se sentem confiantes, posicionam-se em relação à maneira como gostariam de ser tratadas e isso gera outra percepção sobre as interações sociais, sobre as formas de se relacionar e quando essas ações são desenvolvidas pelas meninas, elas optam por amizades que permitam que elas possam desempenhar melhor essa atitude. Uma amizade baseada no respeito e no diálogo proporciona consequências positivas para a saúde de meninas e meninos. A amizade de qualidade protege de violência, do estresse tóxico e previne doenças como a depressão. Amizades que priorizem a solidariedade e o compromisso possibilitam ao nosso cérebro ver comportamentos de risco como menos atrativos (RACIONEIRO, 2017).

Um estudo sobre felicidade indica que relacionamentos de qualidade são os que mais mantêm a felicidade das pessoas no decorrer de suas vidas (WALDINGER, 2010). “Sentimentos positivos, como amizade e empatia, desempenham um papel crucial na elaboração de relacionamentos de qualidade” (JIMÉNEZ et al., 2020). Diante dessas influências, as interações de qualidade na vida de cada criança têm relação direta com a sua felicidade. Por isso, é importante promover sentimentos positivos que são a base das relações entre as crianças nas escolas. Isso tem impacto na criação de ambientes solidários, inclusivos e seguros, garantindo a sustentabilidade social. Giner (2018) evidenciou que a amizade é um motor de mudança social e de criação de novos sonhos e realidades.

Dito isso, observamos a importância de ambientes com boa convivência e amizade entre as crianças. O desenvolvimento de outras percepções e novas maneiras de se relacionar oportuniza às crianças a escolha por amizades que não tragam sofrimentos para suas vidas, amizades que não sejam violentas. O Clube de Valentes permite que meninos e meninas se empoderem para definir o modelo de relações de amizades que elas desejam e querem para suas vidas. Quando as crianças, no Clube de Valentes, são encorajadas a terem atitudes valentes, de respeito e solidariedade “você proporciona para todas as crianças, outros modelos de interação” (Carlos).

Assim, as crianças começam desde a primeira infância a valorizar ações de pessoas que são solidárias, respeitosas, que cuidam e protegem as outras. Isso possibilita que elas cresçam próximas de pessoas que trazem benefícios para a sua saúde. De acordo com Graber, Turner e

Madill (2016), ter ao menos uma amizade próxima e de qualidade auxilia, principalmente as meninas, no desenvolvimento de resiliência psicológica. Assim, criar ambientes onde as crianças desenvolvam boas amizades é fundamental para a qualidade de vida de meninas quando pequenas e de mulheres quando adultas.

Dessa forma, permite-se que desde pequenas as meninas cresçam com a força do coletivo presente em suas vidas, empoderando-se. A pesquisa de Sen (2010) aborda a importância do coletivo para o empoderamento de mulheres. Quando as mulheres se sentem apoiadas, sentem-se mais fortes, mais corajosas para realizar ações e transformações em suas vidas. Ele afirma ainda que quando as mulheres se sentem empoderadas, elas se sentem mais preparadas para enfrentar situações de desigualdades de gêneros existentes socialmente.

No Clube de Valentés, os meninos têm acesso a outros modelos de masculinidades, com ênfase num modelo mais igualitário; esse foi um elemento transformador trazido nas falas. Como discutimos na seção 2.4, o NAM é um modelo de masculinidade que se destaca por ter impacto na prevenção e no combate da violência de gênero. Nele, homens se posicionam publicamente em combate à violência contra as mulheres. Assim, o NAM se relaciona com o Clube de Valentés, pois quando alguém é violento, as crianças se posicionam, conversam e têm a possibilidade de pensar em suas ações.

O Clube de Valentés está muito ligado a vários elementos que estão presentes no modelo das Novas Masculinidades Alternativas. Porque se você vai olhar o que são as Novas Masculinidades, você vai ver que ela quase que descreve o que é o Clube de Valentés. Quando você gera autoconfiança nos meninos ou na pessoa em si, você melhora a relação de amizade, a autoconfiança que a gente desenvolve quando falamos que ele foi corajoso. A decisão de como professor realizar essa prática está ligado a isso. A necessidade emergiu quase como uma emergência, mas por isso, porque a gente durante o estudo do Clube de Valentés nós estudamos o Modelo Dialógico de Resolução de Conflitos para entender melhor o Clube de Valentés. Quando eu vi a emergência de ensinar as crianças a resolver conflitos é que eu fui (Carlos).

Os meninos e meninas que são socializados no NAM, aprendem desde pequenos a se relacionar com as pessoas que não são violentas e se sentem mais confiantes e atraídos por amizades que sejam pautadas num modelo mais igualitário. É importante a socialização com esse modelo para que o modelo violento não seja apreciado e valorizado pelas crianças, já nos primeiros anos de vida. A socialização preventiva desde a infância garante que meninas e meninos sejam socializados para a valorização do NAM e amizades de qualidade, contribuindo para a melhoria da convivência no espaço escolar.

Dessa forma, fica evidente que os meninos têm um papel fundamental no processo de empoderamento das meninas. Segundo Flecha, Puigvert e Ríos (2013), o NAM repudia qualquer atitude que não seja igualitária, utilizando sua força e coragem como técnicas fundamentais para combater e até ridicularizar atitudes negativas do modelo tradicional dominante e oprimido, como sexismo e racismo. Dessa forma, o NAM atua diretamente em atitudes que não sejam empoderadoras de meninas.

Durante as entrevistas com as professoras e o professor, percebemos que durante a pandemia o desenvolvimento do Clube de Valentos foi prejudicado. Como as crianças estavam realizando as atividades online, a ação não foi desenvolvida pelas professoras e pelo professor:

Na pandemia não tenho feito o Clube de Valente. É difícil perceber os conflitos, você nem consegue perceber o que é, e o que gera esse conflito (Carlos).

Na fala de Ana fica evidente que o desenvolvimento da ação foi prejudicado.

No contexto pandêmico, não fiz o Clube de Valentos. Tenho discutido com as crianças a prevenção de violência de uma outra forma.

A partir do exposto fica claro que durante as aulas remotas, as crianças não tiveram acesso a uma ação que tem tanto impacto para a prevenção da violência.

Em síntese, o Clube de Valentos é apontado pelas professoras e pelo professor como uma ação educativa que proporciona o empoderamento mútuo em sala de aula. No Clube de Valentos as crianças se fortalecem individualmente, a partir de cada colocação, em cada discussão, em cada escolha de estar perto de crianças que as tratem bem, com respeito e que sejam solidárias, assim, proporcionando o empoderamento tanto das meninas quanto dos meninos.

Sabemos que as questões sociais atingem homens e mulheres de formas diferentes, como vimos durante este estudo, logo, no âmbito social, mulheres estão em desigualdade com relação aos homens. Dessa forma, concluímos com o estudo que o Clube de Valentos é uma ação que empodera as meninas e proporciona a socialização dos meninos para a Nova Masculinidade Alternativa e internamente. Desse modo, existe um fortalecimento entre meninas e meninos para uma socialização igualitária.

4.5 Clube de Valentes e as três dimensões do empoderamento

Nesta seção, apresentamos os elementos transformadores do Clube de Valentes e suas relações com as três dimensões de empoderamento defendidas por Naila Kabeer (2008; 2010). Para Kabeer (2010), o empoderamento é a capacidade que a pessoa tem de fazer escolhas. Mas o empoderamento não é um ato isolado, só acontece na inter-relação de três dimensões que são indivisíveis: agência, recursos e realizações; “suas interações mútuas moldam as possibilidades de mudanças na vida de grupos sem poder” (KABEER, 2008, p. 20).

Analisando as três dimensões de empoderamento e os elementos transformadores apresentados na seção anterior, concluímos que no desenvolvimento do Clube de Valentes as três dimensões do empoderamento está presente nas ações tanto das crianças como dos professores.

Primeiramente, apresentamos as três dimensões relacionando a ação das crianças. Durante o desenvolvimento da ação do Clube de Valentes, as professoras e os professores são os agentes, auxiliando as crianças a se transformarem em agentes. Quando a criança compreende que ser valente é tratar o outro bem, cuidar e respeitar o amigo, ela quer alcançar esse objetivo, isto é, de ser valente, assim ela realiza a agência. Para que ela alcance o objetivo de ser valente, os recursos, segunda dimensão do conceito, são indispensáveis. Esses recursos dentro do Clube de Valentes são emocionais, psicológicos e interacionais. Quando a criança faz a reflexão e a crítica do que é ser covarde, do que é ser valente, ela está utilizando os recursos para refletir, criticar, posicionar-se e escolher. A partir disso, ela efetua a realização, ela tem um objetivo e, para alcançá-lo, ela precisa da utilização dos recursos que viabilizam sua ação.

Segundo, mostra-se a relação das três dimensões com as ações das professoras e professores. Elas e eles são os agentes que realizam a ação, ou seja, desenvolvem a ação do Clube de Valentes em suas salas de aula, com o objetivo de utilizar uma ação que previne e diminui a violência no espaço escolar. Para alcançar esse objetivo, os recursos são indispensáveis. Nesse caso, os recursos são as formações pedagógicas baseadas em evidência científica e a existência de uma rede de apoio. A partir disso, acontece a realização, ou seja, a transformação do contexto educacional com base em evidências científicas.

Em síntese, as três dimensões do conceito de empoderamento segundo Kabeer (2008), relacionam-se com os elementos transformadores elencados durante a pesquisa. Dessa forma, o Clube de Valentes é uma ação que contribui para o empoderamento de meninas, e que auxilia

na luta por espaços de educação longe de violência e isso traz benefícios para a vida de crianças, meninas e meninos, famílias e, conseqüentemente, sociedade.

4.6 Mundo da Vida e Sistema

Os resultados de uma pesquisa orientada pela Metodologia Comunicativa expõem-se com síntese final dos elementos excludentes e os elementos transformadores e suas relações com o sistema e o mundo da vida.

Identificamos durante a pesquisa uma grande quantidade de elementos transformadores da ação do Clube de Valentes para o empoderamento das meninas no ambiente escolar. Destacamos que os elementos aqui apresentados são a junção dos elementos que apareceram em quatro seções: vida pregressa à formação inicial, formação inicial das professoras e do professor, formação profissional e formação continuada e Clube de Valentes e empoderamento de meninas.

Alguns elementos aparecem em ambas as dimensões, uma vez que eles podem fazer tanto parte do sistema estrutural como parte da ação das pessoas dentro dos espaços pertencentes às estruturas sociais.

Retomamos, aqui, o conceito de mundo da vida e Sistema, como explicitado na seção 3.1. O **sistema** é constituído pelas instituições burocráticas, pelas normas sociais e estas são guiadas pelo dinheiro ou pelo poder. O **mundo da vida** é o conjunto de relações estabelecidas pelas pessoas, construídas a partir de suas relações no mundo objetivo, subjetivo e social.

Quadro 9 – Relações dos elementos transformadores as dimensões sistema e mundo da vida

	Mundo da Vida	Sistema
Elementos transformadores	<ul style="list-style-type: none"> - Boas relações com meninas e meninos: 1 - Brincadeiras coletivas (meninas e meninos): 1 - Utilização de práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas, resultante da formação: 3 - Problematização da não naturalização da violência: 3 - Importância do trabalho para a não naturalização da violência entre as crianças: 3 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento sobre atuações pedagógicas baseadas em evidência no espaço universitário, em aulas de didática e núcleo de pesquisa: 3 - Conhecimento de práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas para a prevenção e resolução de conflitos: 3 - Disciplinas palpáveis e práticas: 3 - Fazer parte de um núcleo de pesquisa durante a formação: 2 - Estágios com práticas concretas: 2 - Importância de ser voluntário nas

	<ul style="list-style-type: none"> - Levar formação para o espaço escolar que atuam: 3 - Rede de apoio no espaço escola: 2 - Reflexão sobre as escolhas: 3 - Transformação de si e dos contextos: 3 - Dá ferramentas para que as crianças possam pensar e agir por si próprias: 3 - Permite posicionamento em relação à maneira como as meninas querem ser tratadas: 3 - Auxílio no posicionamento de meninas não só no ambiente escolar, mas também no familiar e comunitário: 3 - Apoio do grupo para não aceitação de relacionamentos violentos: 3 -Possibilita que meninas se autodefendam e se defendam em grupo: 3 - Empodera meninas para escolherem quem elas querem como amigos e amigas: 3 - Gera autoconfiança nas meninas e nas outras crianças: 3 - Desenvolve outra percepção e novas maneiras de se relacionar, oportuniza a escolha por amizades não violentas, onde não haja sofrimento: 3 - Cria barreira de proteção: 3 - Distanciamento de pessoas violentas: 3 - Fortalece a solidariedade entre as crianças: 3 - Possibilita que os meninos tenham acesso a outros modelos de masculinidades, com ênfase num modelo mais igualitário: 3 - Meninas ganham mais espaço: 3 	<p>Tertúlias: 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disciplinas optativas que abordaram a prevenção da violência: 2 - Aulas sobre prevenção de violência com professoras do núcleo de pesquisa: 2 - Rede de apoio no espaço escola - Levar formação para o espaço escolar onde atuam: 3
	Total: 22	Total: 10

Elaborado pela autora, 2022.

No quadro acima, observamos que os elementos transformadores relacionados ao mundo da vida estão interligados às relações estabelecidas pelas crianças a partir das vivências que elas desenvolvem com as outras crianças e com os adultos. O mundo da vida é ser o agente no mundo e a relação com os outros muda e pode ser transformada a partir das relações estabelecidas socialmente.

Quando analisamos os elementos transformadores relacionados ao sistema, constatamos que o espaço de formação inicial dos professores desempenha um papel fundamental para a

garantia de atuações e ações educativas que previnam a violência, dessa forma, transformando o contexto da educação.

Quadro 10 – Relação dos elementos excludentes as dimensões sistema e mundo da vida

	Mundo da Vida	Sistema
Elementos excludentes	<ul style="list-style-type: none"> - Separação de brinquedos e brincadeiras: 3 - Padrão de comportamento relacionado ao gênero: 3 - Cobranças diferentes em relação ao gênero: 2 - Bullying: 1 - Naturalização da violência por parte de outros profissionais: 3 	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplinas que não discutiam prevenção de violência: 3 - Práticas baseadas em estudo de casos, sem evidência científica: 3 - Disciplinas optativas que abordaram a questão da violência: 2 - Aulas com professoras só do núcleo de pesquisa: 2 - Disciplina que pareciam longe da realidade: 1 - Falta de formação com base científica: 3 - Falta de formação continuada sobre temas específicos: 3 - Escolas que não usam a mesma base para a prevenção e resolução de conflitos: 3 - Diferença da ação quando consensuada com as famílias: 1 - Falta de interesse de alguns professores por algumas formações: 2
	Total: 6	Total: 9

Elaborado pela autora, 2022.

A partir do quadro acima, é possível afirmar, baseando-se nos elementos excludentes, que o sistema tem um número maior de elementos quando comparado ao mundo da vida.

Concluimos, a partir do exposto pelas participantes e pelo participante da pesquisa, que a falta de formação inicial e continuada é algo que precisa ser olhado e melhorado, ao mesmo tempo em que destaca a importância dos professores com uma boa formação e sua força de vontade para levar essa formação para seus colegas.

Outro elemento ainda relacionado ao sistema diz respeito à falta de consenso do Clube de Valentes em relação à família e o impacto disso para as ações das crianças no espaço escolar e na sociedade.

Dos elementos excludentes relacionados ao mundo da vida destaca-se a separação dos brinquedos relacionados ao gênero, padrões de comportamentos e cobrança em relação aos

gêneros, o bullying e a naturalização da violência. Dessa forma, constatamos que a ação das pessoas a partir de suas interações podem reforçar comportamentos pré-determinados socialmente para o sexo feminino ou masculino.

Por fim, quando observamos os elementos transformadores e excludentes, concluímos que a maneira como as crianças se socializam nos espaços podem ser interações que as protegem de violências, que as mantêm salvas de qualquer tipo de violência ou interações que as expõem ao risco. Quando pensamos na potência da ação do Clube de Valentes para o empoderamento de meninas, a partir dos elementos transformadores apresentados, observamos que é uma ação que tem um grande potencial, assim, é algo possível de ser realizado para mudar o contexto escolar e conseqüentemente a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todo o caminho percorrido para a finalização desta pesquisa, realizada graças à colaboração da equipe de pesquisa e a disponibilidade de participação das participantes e do participante, esperamos ter conseguido agregar conhecimentos sobre ações pedagógicas que previnem e superam a violência nos espaços escolares. Todas as informações contidas nesta pesquisa têm a intenção e o esforço de atribuir qualidade à pesquisa e agregar elementos para a discussão do empoderamento de meninas nos espaços de educação e essas ações pedagógicas aconteçam desde a primeira infância, na educação infantil. Nos fortalecemos assim, na defesa e garantias de interações solidárias nos ambientes escolares a partir da educação infantil.

Na introdução, quais foram as motivações pessoais, profissionais que nos levaram à escolha do tema de pesquisa? Dedicamo-nos a apresentar o caminho que estava sendo traçado para a realização do estudo; foi necessário um amadurecimento de nossas ideias e uma adequação da pesquisa para ser realizada durante a pandemia. A introdução ainda permite compreender como elaboramos o conceito e a ação analisada para a realização do estudo.

No primeiro capítulo, apresentamos o conceito de empoderamento, empoderamento feminino, questões sociais e econômicas que envolvem o empoderamento.

No segundo capítulo, discutimos sobre a escola, as Comunidades de Aprendizagem, as atuações educativas de êxito chegando ao Clube de Valentes com um adendo para as Novas Masculinidades Alternativas e suas influências para a educação das crianças.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa e os caminhos para a realização do estudo, seguido do quarto capítulo, no qual realizamos a análise e discussão dos dados, chegando até às considerações finais.

Essa dissertação buscou responder o seguinte questionamento: Como o Clube de Valentes potencializa o empoderamento das meninas? Demonstramos que tal empoderamento de meninas nos espaços escolares, segundo o depoimento das professoras e do professor participantes da pesquisa, foi garantido quando ações educativas focalizaram o desenvolvimento do respeito, a promoção da amizade e da solidariedade. O Clube de Valentes tem tais características. Portanto, trata-se de uma ação pedagógica que contribui para o empoderamento de meninas, pois traz elementos centrais para garantir as ações não só por meninas, mas também por meninos. Dito isso, destacamos que o Clube de Valentes permite que

meninos tenham acesso a um modelo de masculinidade igualitário: o NAM. Dessa forma, configura-se como uma ação que garante o fortalecimento mútuo de meninos e meninas.

Destacamos a importância da formação inicial e continuada dos professores e seus impactos positivos para ações que combatem a violência e conseqüentemente transformam os contextos escolares, familiares e comunitários dos quais as crianças fazem parte. Fica evidente que uma formação inicial e continuada baseada em evidência científica traz elementos para que as professoras e os professores tenham informações concretas para dar suporte a sua prática em sala de aula e um desejo de ampliação dessa formação para os espaços educacionais em que atuam.

Observamos que durante o distanciamento social necessário pelo momento inicial da pandemia, a ação do Clube de Valentes foi prejudicada. As crianças ficaram sem realizar uma ação que gera tantas transformações em suas interações. Logo, necessitamos pensar em formas de garantir para as crianças o desenvolvimento do Clube de Valentes mesmo em situações que não sejam apenas presenciais.

Ao longo de todo o trabalho, destacamos a importância da interação de qualidade entre as crianças, a importância de ter por perto de si pessoas que pratiquem ações de valentia, de respeito, solidariedade e cuidado. Dessa forma, socializamos as crianças para a não naturalização e não aceitação de violência, de modo que elas não queiram perto de si pessoas com atitudes violentas.

Outro fator importante presente nesta interação positiva é a amizade de qualidade entre as crianças, que se fortalece em cada ação de valentia realizada com uma amiga ou um amigo, em cada barreira mágica, em cada posicionamento contra a violência, em cada reflexão que a criança realiza nos momentos coletivos.

Consideramos fundamental toda essa interação das crianças no espaço escolar e não podemos deixar de destacar que se trata de uma ação que faz parte de uma Atuação Educativa de êxito: Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos, uma atuação capaz de resolver conflitos de forma reflexiva e que envolve toda a comunidade escolar na resolução, pautadas no diálogo igualitário. Esse é um caminho possível para que existam outras formas de prevenir e resolver conflitos.

Durante o estudo, evidenciamos que a proposta de educação defendida por Freire, crítica, libertadora e emancipadora, que nos permite pensar e repensar o sistema educacional e

nossas ações no e para o mundo é um possível caminho para a transformação da sociedade; um sonho utópico, mas possível.

Esperamos que as informações contidas neste estudo orientem programas de formação, que seja possível abrir um espaço de diálogo e que o conhecimento chegue aos profissionais da educação e de quem está no caminho para se tornar profissional, que chegue ao conhecimento de todas as pessoas interessadas no assunto e que mais crianças, famílias e comunidades se beneficiem com tudo isso.

Aprendemos durante o estudo que as amigas têm um papel fundamental no nosso processo de socialização, nos protegem e nos mantêm longe do perigo e mantêm a nossa saúde física e emocional e auxilia na construção da resiliência, no caso das mulheres.

Compreendemos a importância das interações sociais de qualidade para a construção de uma sociedade mais igualitária e respeitosa, solidária com menos violência.

Por fim, concluímos que o Clube de Valentas é uma prática que contribui para o empoderamento de meninas no espaço escolar e fora dele. Ele permite a reflexão das escolhas, transforma as crianças e seus contextos, dá ferramentas para que as crianças possam pensar e agir por si próprias, permite posicionamento em relação a como as meninas querem ser tratadas, auxilia no posicionamento de meninas não só no ambiente escolar, mas também no familiar e comunitário, promove apoio do grupo para não aceitação de relacionamentos violentos, possibilita que meninas se autodefendam e se defendam em grupo, empodera as meninas a escolherem quem elas querem como amigas e amigos, gera autoconfiança nas meninas e nas outras crianças, desenvolve outra percepção e novas maneiras de se relacionar, oportuniza a escolha por amigas não violentas, onde não haja sofrimento, cria barreira de proteção, distanciamento de pessoas violentas, fortalecimento da solidariedade entre as crianças, possibilita que meninos tenham acesso a outros modelos de masculinidades, com ênfase num modelo mais igualitário e as meninas ganham mais espaço.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael Whitman. **Educação e poder**. Tradução: Maria Cristina Monteiro; Supervisão de Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael Whitman. **A educação pode mudar a sociedade**. Editora Vozes, 2017.

APPLE, Michael Whitman. **Education and Power**. 2ª ed. Nova York: Routledge, 2012.

ATLAS DA VIOLÊNCIA 2021. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2021. 109 p. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em: 28 Jan 2022.

AUBERT, Adriana et al. **Aprendizaje dialógico em la Sociedad de la Información**. Barcelona: Editorial Hypatia, 258p. 2008

AUBERT, Adriana; FLECHA, Ainhoa; GARCÍA, Carme; FLECHA, Ramón; RACIONERO, Sandra. **Aprendizagem Dialógica na Sociedade da Informação**. São Carlos: Edufscar, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATLIWALA, S. “The meaning of women’s empowerment: new concepts from action”. In. G. Sen, A. Germain & L.C.Chen (eds.), **Population policies reconsidered: health, empowerment and rights**, pp.127-138. Boston: Harvard University Press, 1994.

BELLINI, Daniela Mara Gouvêa. **Violência contra mulheres nas Universidades: contribuições da produção científica para sua superação (SciELO e Web of Science 2016 e 2017)**. 2018. 136p. (Dissertação de mestrado)- Universidade Federal de São Carlos.

BERGER, Peter.; LUCKMAN, Thomas. **A construção social da realidade**. Buenos Aires, 1995.

BOGDAM, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e métodos**. Porto: Porto Ed; 1994.

- BORAH, Rituparna; NANDI, Subhalakshmi. Reclaiming the feminist politics of ‘SlutWalk’. **International Feminist Journal of Politics**, v. 14, n. 3, p. 415-421, 2012.
- BRAGA, Fabiana Marini ; MELLO, Roseli Rodrigues de ; BACHEGA, Denise . A unidade na diversidade em Paulo Freire: avanços para a transformação educacional. **Práxis Educativa** (IMPRESSO), v. 16, p. 1-21, 2021.
- BRAGA, Fabiana Marini; MELLO, Roseli Rodrigues . Comunidades de Aprendizagem e a participação educativa de familiares e da comunidade: elemento-chave para uma educação de êxito para todos. **Educação Unisinos**, [S.L.], v. 18, p. 167, 2014. Disponível em: [:http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2014.182.07](http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2014.182.07). Acesso em: 27 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais para a Formação de Professores.2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48631-reformprof1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 mai. 2021.
- BROWN, Philip H.; PARK, Albert. Education and poverty in rural China. **Economics of education review**, v. 21, n. 6, p. 523-541, 2002.
- CAMPOS, Esther Roca; DUQUE, Elena; RÍOS, Oriol; SALAS, Mimar Ramis. The Zero Violence Brave Club: A Successful Intervention to Prevent and Address Bullying in Schools.
- CANALES, M. U.; OIDOR C. A.; BAENA V. S., Ruiz E. J. Bullying. Description of the roles of victim, bully, peer group, school, family and society. **International Journal of Sociology of Education**, 7(3), 278–299. <https://doi.org/10.17583/rise.2018.3547>. 2018.
- CARRIÓN, Garcia R.; et al. Implications for Social Impact of Dialogic Teaching and Learning. **Frontiers in Psychology**, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00140>. Acesso em: 3 jan. 2022.
- CENTRO ESPECIAL DE INVESTIGAÇÃO EM TEORIAS E PRÁTICAS SUPERADORAS DE DESIGUALDADES (CREA). **RELATÓRIO INCLUD-ED FINAL** Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação. 2012.
- COBBETT-ONDIEK, Mary. Peering into ‘spaces for change’: empowerment, subversion and resistance in a gendered violence prevention education programme in Kenya. **Sex education**, v. 16, n. 6, p. 663-677, 2016.

CORINNE, H Rocca et al. **International Journal of Epidemiology** , 2009. Volume 38, Ed 2. 577–585 p. Disponível em: <https://doi-org.ez31.periodicos.capes.gov.br/10.1093/ije/dyn226>. Acesso em : 12 Jan. 2022.

CORREIA, Rosimara Silva; GALLI, Ernesto Ferreira. CLUBE DE VALENTES: POSSIBILIDADE DE PREVENÇÃO E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA. *In: ENDIPE. XX* , 2020, Rio de Janeiro. **E-BOOK SIMPÓSIOS XX ENDIPE-** Rio de Janeiro 2020.

CREA. Community of Research on Excellence for All. Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos: formação em comunidades de aprendizagem. Módulo 10. 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAHLBERG, Linda L.; KRUG, Etienne G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.11(Sup), p.1163-1178, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232006000500007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 21 jun. 2020.

DRUMONT, Mary Pimentel. **Elementos para uma análise do machismo**. Perspectivas. São Paulo. 3: 81-85, 1980. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/108171/ISSN1984-0241-1980-3-81-85.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 jan 2022.

DUQUE, Elena. **Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas**. Barcelona: El Roure, 2006.

DUQUE, Elena; CARBONELL Sara, BOTTO Lena; CAMPOS, Esther Roca. Creating Learning Environments Free of Violence in Special Education Through the Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts **.JOURNAL=Frontiers in Psychology .VOLUME 12**. 2021. Disponível em:

FLECHA, Ainhoa *et. al.* Socialización preventiva en las Comunidades de Aprendizaje. **Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Barcelona, n. 67, p. 69-100. 2010.

FLECHA, Ainhoa. Educación y prevención de la violencia de género en menores. **Géneros**, v. 1, n. 2, p. 188-211, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3986914>. Acesso em: 15 ago. 2020.

FLECHA, Ainhoa; PUIGVERT, Lidia; REDONDO, Gisela. Socialización preventiva de la violencia de género. **Feminismo/s**, n. 6, p. 107-120, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10045/3184>. Acesso em: 17 mai. 2022.

FLECHA, Ramón. Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través

del diálogo. Barcelona: Paidós, (Papeles de pedagogía; 34)157 p. 1997.

FLECHA, Ramón; PUIGVERT, Lidia; RIOS, Oriol. The New Alternative Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. RIMCIS – **International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences** Vol. 2 No. 1, p. 88-113, March 2013.

Disponível em:

<https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/rimcis/article/view/612/550>. Acesso em: 17 mai 2022.

FLECHA; Ramón; GOMÉZ, Jesus; PUIGVERT, Lidia. **Teoría sociológica contempóránea**. Barcelona: Paidós, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. México, século 21, 1970.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Ana Burguês de. et al. **Socialización preventiva de la violencia de género**. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2015. Disponível em: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/d/20538/19/00>. Acesso em: 14 de ago 2020.

GABASSA, Vanessa. **Comunidades de aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula**. 2009. 245p. Tese (Doutorado acadêmico em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.662831/full>. Acesso em: 21 abr de 2022.

Información. Barcelona: Editorial Hypatia, 258p. 2008.

GABASSA, V. ; MELLO, R. R. ; BRAGA, F. M.. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas. **Comunidades de Aprendizagem uma Possibilidade para a Escola Contemporânea**. 2012.

GARFINKEL, Harold. What is ethnomethodology? **Studies in ethnomethodology**, 1977.

GATTI, B. A. Psicologia da educação: conceitos, sentidos e contribuições. **Psicologia da**

Educação, São Paulo, n. 31, p. 7-22, ago. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 mai 2022.

GHOSH, Ratna; CHAKRAVARTI, Paromita; MANSI, Kumari. Women's empowerment and education: Panchayats and women's Self-help Groups in India. **Policy Futures in Education**, v. 13, n. 3, p. 294-314, 2015.

GIDDENS, Anthony. **A Constituição da Sociedade**. Tradução Álvaro Cabral. 2ª ed. São Paulo: Martins Fonte, 2003.

GIDDENS, Anthony, TURNER, Jonathan. **Teoria Social Hoje**. Tradução Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

GINER, E. **Amistades Creadoras**; Hipatia Press: Barcelona, Spain, 2018.

GÓMEZ, Jesus; LATORRE, Antonio; SÁNCHEZ, Monlse; FLECHA, Ramón. **Metodología comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure, 2006.

GÓMEZ, Jesús. et al. **Metodologia Comunicativa Crítica**. Barcelona: El Roure editorial S.A.2006.

GÓMEZ, Aitor; RACIONERO, Sandra; SORDÉ, Teresa. Ten years of critical communicative methodology. **International Review of Qualitative Research**, v. 3, n. 1, p. 17-43, 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1525/irqr.2010.3.1.17>. Acesso em: 22 fev. 2022.

GRABER, Rebecca; TURNER, Rhiannon; MADILL, Anna. Best friends and better coping: Facilitating psychological resilience through boys' and girls' closest friendships. *British Journal of Psychology*, 2016, 107.2: 338-358.

HABERMAS, J. **The theory of communicative action**. V. 2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason. Boston, MA: Beacon Press, 1987.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil - 2ª ed, Estudos e Pesquisas. **Informação Demográfica e Socioeconômica**, n.38. 2021.

IPEA- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência 2020**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em 02 out. 2020.

JIMÉNEZ, S. León; et al . Propelling Children's Empathy and Friendship **Sustainability**. Volume 12. ed 18. 2020. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/18/7288#cite>. Acesso em 13 Jan. 2022.

JONES, Nicola. Gênero e proteção social. In: **Manual de Sistemas de Proteção Social** . Editora Edward Elgar, 2011.

KABBER, Naila. **Reversed Realities: Gender Hierarchies in Development Thought**. Londres: Verso, 1994.

KABEER, Naila. Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment. **Development and Change** Vol. 30 (1999), 435- 464. Institute of Social Studies, 1999.

KABEER. Igualdade de gênero e empoderamento das mulheres: uma análise crítica do objetivo de desenvolvimento do terceiro milênio 1. 2010. **Gender & Development**, 13: 1, 13-24. DOI: 10.1080 / 13552070512331332273 . Acesso em: 19 jun. 2020.

KABEER, Naila. **Gender Mainstreaming in Poverty Eradication and the Millennium Development Goals: A handbook for policy-makers and other stakeholders**. Quebec, Canadá: Commonwealth Secretariat, 2003.

KABEER, Naila. **Gender, livelihood capabilities and women's economic empowerment: reviewing evidence over the life course**. London: Gender and Adolescence: Global Evidence, 2018.

KABEER, Naila. **Lugar preponderante del género en la erradicación de la pobreza y las metas de desarrollo del milenio**. 1ª ed. Ottawa : Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo. 2006.

KABEER, Naila. Paid Work, Women's Empowerment and Gender Justice: Critical Pathways of Social Change. 2008. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/53077/>. Acesso em: 15 de set 2022.

LATORRE, Antonio Beltrán; GÓMEZ Aitor; ENGEL, Laura. "Metodologia de comunicação crítica, transformação e inclusão social". **Tempo de Educação** , [online], 2010, No. 38, pág. 153-65. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/211429>. Acesso em 25 jun 2022.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394**. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 05 de mai de 2020.

LEÓN-JIMÉNEZ, Susana et al. Propelling children's empathy and friendship. **Sustainability**, v. 12, n. 18, p. 7288, 2020.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988

LONGAS, Eva Sancho; RODRÍGUEZ, Cristina Pulido. El club de valientes de la comunidad de aprendizaje CPI Sansomendi PI. **Padres y Maestros**/Journal of Parents and Teachers, n. 367, p. 38-41, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.007>. Acesso em 25 mai 2020.

MEAD, George Herbert. **Espírito, Pessoa e Sociedade**. México, Paidós, 1990.

MELLO, R. R., BRAGA, F. M., GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem: Outra Escola é Possível**. 2a. Edição. São Carlos: EDUFSCar, 2020.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre , v. 18, n. 1, p. 49-55, Apr. 2006 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 Jan. 2022.

NÚCLEO DE INVESTIGAÇÃO E AÇÃO SOCIAL E EDUCATIVA (NIASE)
.Apresentação. Disponível em: <http://www.niase.ufscar.br/>. Acesso em: fev. 2022.

OLIVER, E. Zero Violence Since Early Childhood: The Dialogic Recreation of Knowledge. **Qualitative Inquiry**, v. 20, n. 7, p. 902–908, 2014.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Princípios do empoderamento das Mulheres**. Disponível em <http://www.onumulheres.org.br/referencias/principios-de-empoderamento-das-mulheres/>. Acesso em: 29 Jan 2022.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Objetivos de desenvolvimento sustentável no Brasil**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 20 mai de 2021.

ONU, Organizações das Nações Unidas. **Agenda 2030: Objetivo 5: Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas**. 2017. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/5>. Acesso em : mai 2022.

PANDEY, Shanta; LAMA, Gyanesh; LEE, Haenim. Effect of women’s empowerment on their utilization of health services: A case of Nepal. **International Social Work**, v. 55, n. 4, p. 554-573, 2012.

PAULINO, Janaina Aparecida; LOPES, Renata Ferrarez Fernandes. Relação entre percepção e comportamento de risco e níveis de habilidades cognitivas em um grupo de adolescentes em situação de vulnerabilidade social. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 30, p. 752-765, 2010.

RACIONERO, Sandra; TELLADO, Itxaso; AGUILERA, Antonio; PRADOS, Mar. Violência de gênero entre jovens: um programa eficaz de socialização preventiva para enfrentar um problema de saúde pública[J]. **AIMS Saúde Pública**, 2021, 8(1): 66-80. doi: 10.3934/saúde pública.2021005. Disponível em: <http://www.aimspress.com/article/doi/10.3934/publichealth.2021005>. Acesso em: 04 jul

de 2022.

RACIONERO, Sandra e PERE, Puig . 2017 . “ La Confluência entre Comunidades de Aprendizagem e outros Projetos: El Caso de los CRFA no Peru y Guatemala .” **Revista Multidisciplinar de Pesquisa Educacional** 7 (3): 339 – 358 . doi: 10.17583/remie.2017.3023 .

RODRÍGUEZ, Henar; GALLEGO, Beatriz. Comunidades de Aprendizagem: Escola. **Ferramenta de Trabalho para os Professores**, nº 6, 2012.

ROCA-CAMPOS E.; DUQUE E.; RÍOS O.; RAMIS-SALAS M. The zero violence brave club: A successful intervention to prevent and address bullying in schools. **Frontiers in Psychiatry / Frontiers Research Foundation**, 12, Article 601424. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.601424>. 2021.

SCHÜTZ, Alfred.; LUCKMANN, Thomas. **As estruturas do mundo da vida**. Buenos Aires, 1977.

SEEBERG, Vilma. Girls’ schooling empowerment in rural China: Identifying capabilities and social change in the village. **Comparative Education Review**, v. 58, n. 4, p. 678-707, 2014.

SEN, Amartya. **O desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. Companhia das Letras, 2018.

SEN, Amartya. **Bem-estar, agência e liberdade**: The Dewey Lectures 1984. A revista de filosofia, 1985. Vol. 82.

SEN, Amartya. “Rational fools: a critique of the behavioural foundations of economic theory”. **Philosophy and Public Affairs**, 6, 1977.

SEN, Amartya. **Sobre ética e economia**. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

SANCHO LONGAS, E. El club de valientes. **Cuadernos de Pedagogía**, v. 468, p. 1–6, 2016.

SANCHO LONGAS, E.; PULIDO RODRÍGUEZ, C.; RODRÍGUEZ, C. P. El club de valientes de la comunidad de aprendizaje CPI Sansomendi PI. **Padres y Maestros. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales**, v. 0, n. 367, p. 38, 2016.

STROMQUIST, Nelly P. Women's Empowerment and Education: linking knowledge to transformative action. **European Journal of Education**, v. 50, n. 3, p. 307-324, 2015.

TOLMAN, Deborah L. Adolescentes do sexo feminino, empoderamento sexual e desejo: um discurso ausente da iniquidade de gênero. **Papéis sexuais** , v. 66, n. 11, pág. 746-757, 2012.

UNESCO. **School Violence and Bullying. Global Status Report.** (2017). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970_eng . Acesso em: 12 jul 2022.

VAILLANT, Denise. Formação de Formadores: estado da prática. Rio de Janeiro: PREAL. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – Fundação Getúlio Vargas, n. 25, 2003 disponível em: http://www.uel.br/eventos/enfopli/pages/arquivos/Formacao_de_Formadores.pdf. Acesso em: 9 abr de 2022.

VIANA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu.** [online]. n. 33, pp. 265-283, 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332009000200010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 mar 2022.

VIGOTSKI, L. S. (1931). **A construção do pensamento e da linguagem** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALDINGER, Robert J. **What's Love Got to Do With It? Social Functioning, Perceived Health, and Daily Happiness in Married Octogenarians.** 2010. Disponível em: <https://www.adultdevelopmentstudy.org/publications>. Acesso em: 01 mai de 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1. Como você conheceu a prática educativa Clube de Valentés?
2. Quando começou a trabalhar com essa prática em sua sala de aula?
3. Por que escolheu essa prática e não outra?
4. O que a prática trouxe de mudanças para a relação das meninas e dos meninos no espaço escolar?
5. Quando criança você teve boa relação com a igualdade de gênero no espaço escolar? Como era a relação de seus professores com as meninas e os meninos?
6. Você, enquanto profissional, da educação quis fazer igual ou diferente do que vivenciou na infância? Por quê?
7. Para você, como o Clube dos Valentés pode contribuir para o empoderamento na educação de meninas? Por quê? O que ele traz como contribuição para que isso aconteça?
8. Como as meninas se colocam na abordagem do Clube dos Valentés?
9. Você sente que as crianças separam coisas de meninos e de meninas? Como se dá a relação dessa separação (se a resposta for sim) no Clube dos Valentés?
10. Quais mudanças você observa nas relações, entre meninas e meninos, do início ao final do ano?

APÊNDICES B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS- UFSCar****PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(Resolução 510/2016 do CNS)**

Eu, Alexsandra de Freitas Silva, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido (a) à participar da pesquisa **“Clube dos Valentos: Empoderamento de Meninas por meio da Educação”** orientada pela Profa Dra. Roseli Rodrigues de Mello.

A presente pesquisa propõe investigar a prática do Clube dos Valentos e expor seus possíveis impactos no empoderamento das meninas. Tem como objetivo demonstrar os elementos excludentes e os elementos transformadores da prática para o empoderamento de meninas. Para isso, a metodologia que se pretende utilizar é a metodologia comunicativa, na abordagem qualitativa. Para coleta de dados serão utilizadas as entrevistas e o grupo de Discussão Comunicativo para validação dos dados.

A justificativa da pesquisa se dá em dois pontos: Lacunas nas pesquisas na área da educação sobre empoderamento feminino e o Clube dos Valentos nas bases nacionais e internacionais; contribuições de Práticas Educativas baseadas em evidência para a superação de desigualdades.

Pesquisas dessa espécie podem contribuir para melhorar as relações nos espaços escolares; beneficiando na compreensão de como a prática educativa “Clube dos Valentos” pode contribuir para a igualdade de gênero e o empoderamento na educação das meninas.

A participação na pesquisa pode gerar estresse, desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação; pode gerar cansaço físico ou mental pelo uso das telas

Você foi selecionado(a) por ser professor(a) e desenvolver a prática educativa Clube dos Valentos em sua sala de aula.

Caso você aceite participar da pesquisa assinale aqui ().

Ao aceitar participar da pesquisa você: 1- concorda com sua participação na pesquisa, o que corresponderá à assinatura deste termo (TCLE), o qual poderá ser impresso ou solicitado ao pesquisador via endereço de e-mail, por whatsapp ou links de

drive. 2- Participar de entrevistas on-line, por meio digital: Google Meet. Cada encontro poderá durar de 40 a 60 minutos, vai depender do desenvolvimento da conversa. 3- participar do grupo de discussão comunicativo com a duração de uma hora.

O grupo de discussão será organizado por encontros, pelo Google Meet; o link para participação será disponibilizado e encaminhado por e-mail dois dias antes de cada encontro.

A qualquer momento da realização da pesquisa, caso não seja de seu interesse dar continuidade na participação, existe a possibilidade de retirar este consentimento e deixar de participar dela, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo, nem prejuízo à pesquisadora ou à Universidade Federal de São Carlos. Caso isso aconteça, seus dados serão descartados.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse, desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação; pode gerar cansaço físico ou mental pelo uso das telas. Caso isso aconteça, sinalize para a pesquisadora que precisa de um tempo, que precisa continuar em outro momento, ou que prefere cancelar sua participação.

Caso aceite o convite para participar da pesquisa, não está previsto pagamento por esta ação, também não haverá nenhuma despesa financeira ao participante da pesquisa. Caso ocorra algum dano decorrente de sua participação nessa pesquisa, poderá haver indenização conforme as leis vigentes no país. Esteja ciente que você não é obrigado a responder questões que julgue desnecessárias ou que não sinta confortável em responder. Asseguro que todas as informações obtidas serão tratadas de forma anônima.

Solicito sua autorização para gravação em imagens e áudios das entrevistas, dos encontros do grupo. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações nos grupos de discussão.

A transcrição das gravações feitas nos encontros dos grupos será realizada na íntegra pela pesquisadora. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Para esclarecer qualquer dúvida, a qualquer momento, o esclarecimento da mesma poderá ser feito diretamente com a pesquisadora responsáveis via contato telefônico (16) 997501280 e e-mail alexsandrafreitas26@gmail.com.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), parecer número, 40737020.4.00005504 este Comitê está inserido na estrutura administrativa da Pró-Reitoria de Pesquisa e é um órgão colegiado de natureza consultiva, deliberativa, educativa, interdisciplinar e independente, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

Você poderá entrar em contato com o Comitê, situado à Rod. Washington Luiz, Km 235 – Jardim Guanabara – CEP: 13565-905, São Carlos/SP, ou pelo telefone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos/às participantes da mesma em encontros previamente agendados, colaborando com a validação dos resultados.

Assinando esse termo, você declara estar ciente da explicação contida nesse documento e a participação voluntária na pesquisa **Clube dos Valentes: Empoderamento na Educação de Meninas.**

Declara, ainda, que entendeu os objetivos, riscos e benefícios de sua participação na pesquisa e concorda em participar.

Caso aceite participar da pesquisa, você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com todas as páginas rubricadas e assinado, pelo pesquisador responsável e pelo próprio participante.

Agradeço sua colaboração e disposição em contribuir com a produção de conhecimento na área.

São Carlos, _____ de _____ de _____.

Alexsandra de Freitas Silva
São Carlos-SP - Brasil
CEP: 13.560-161
(16) 997501280
alexsandrafreitas26@gmail.com

Nome do participante

Assinatura do Participante