

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

JENNIFER VILA NOVA GOUVEIA

**MODELO DIALÓGICO DE CONVIVÊNCIA: O
CLUBE DE VALENTES NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E PROFESSORAS DOS ANOS
INICIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

SÃO CARLOS – SP

2025

JENNIFER VILA NOVA GOUVEIA

**MODELO DIALÓGICO DE CONVIVÊNCIA: O CLUBE DE VALENTES NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Texto 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

2025

Gouveia, Jennifer Vila Nova

Modelo Dialógico de Convivência: O clube de valentes na formação de professores e professoras dos anos iniciais na Educação Básica / Jennifer Vila Nova Gouveia -- 2025.

177f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

Banca Examinadora: Profa. Dra. Rosimara Silva Correia, Profa. Dra. Adriana Fernandes Coimbra Marigo

Bibliografia

1. Educação . 2. Prevenção de conflitos escolares . 3. Convivência dialógica . I. Gouveia, Jennifer Vila Nova. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

Folha de aprovação

Assinatura dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Mestrado da aluna Jennifer Vila Nova Gouveia, realizada em 20/02/2025:

Orientadora

Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Examinadora 1

Profa. Dra. Rosimara Silva Correia
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

Examinadora 2

Profa. Dra. Adriana Fernandes Coimbra Marigo
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao meu irmão, Paulo Henrique, que, desde a infância, me inspira com sua coragem. Ele me mostra que é possível ser valente sem recorrer à violência, cultivando a força da empatia e do respeito. Dedico também a todos os professores e professoras que, diariamente, batalham por uma educação transformadora, acreditando na construção de um mundo mais afetivo, solidário e livre de qualquer forma de violência. Que seu trabalho seja uma fonte contínua de esperança e mudança para as futuras gerações!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço profundamente à minha família — meus pais e meu irmão — que sempre estiveram ao meu lado, oferecendo apoio incondicional, amor e encorajamento em todos os momentos. Vocês são meu alicerce, minha raiz mais firme, e a razão de eu acreditar que é possível seguir mesmo diante dos desafios mais difíceis. Aos meus pais, agradeço pela generosidade com que me ensinaram a olhar o mundo com empatia, responsabilidade e dignidade. A beleza da caminhada de vocês, marcada pelo cuidado, pela escuta e pela força diante das adversidades, é inspiração constante na minha vida e também neste trabalho.

Ao meu irmão, dedico um agradecimento cheio de admiração. Sua coragem para crescer, enfrentar seus próprios medos e construir seu caminho com autonomia me emociona e me ensina todos os dias. É bonito ver como você se transforma, se reinventa e vai desenhando uma história que carrega potência, sensibilidade e verdade. Ter vocês comigo é um privilégio imensurável. Esta conquista também é de vocês — com amor, para sempre.

Agradeço também ao meu querido marido, Gustavo, que há oito anos caminha comigo, me apoiando de todas as formas possíveis, sendo meu parceiro e motivador nas alegrias e nos desafios desta jornada.

Como esta dissertação é sobre boas amizades, não poderia deixar de agradecer profundamente aos meus queridos amigos e amigas, que diariamente me sustentam com sua amizade, me mostram a beleza da vida e me oferecem suporte nos momentos mais difíceis e também nos mais felizes. Um agradecimento especial ao querido Sérgio, meu amigo de mais de uma década, cuja presença constante, escuta generosa e sensibilidade foram fundamentais ao longo desta jornada. Sérgio é daquelas pessoas raras, que acolhem sem julgamento, incentivam sem medida e celebram cada pequena conquista como se fosse sua. Sua amizade é uma das maiores dádivas que a vida me deu, e sou eternamente grata por tê-lo ao meu lado.

Também agradeço de coração a Alexandre Camurça, Alexsandra Silva, Rafaela Rodrigues, Roseli Garcia, Milena de Bem, aos amigos e amigas do estágio e da graduação, que compartilham comigo os risos, os desafios e as conquistas da vida acadêmica e pessoal. Um agradecimento mais que especial à Carolina Gurgel e ao Éverton Batisteti, que tanto me ajudaram na revisão desta dissertação (e que sempre têm ótimos conselhos pra vida, o que vale tanto quanto as correções de texto!).

Vocês são prova viva de que a amizade é um dos maiores tesouros da vida. Amo vocês incondicionalmente. Essa conquista também é de vocês.

Minha profunda gratidão à minha orientadora, professora Roseli, cuja inspiração e dedicação desde que entrei na graduação em 2014 me dá coragem para transformar não apenas o mundo ao meu redor, mas também minha própria vida. Sua sabedoria e orientação foram fundamentais para que este trabalho fosse realizado, e suas lições transcendem as paredes da academia.

Agradeço de coração à maravilhosa equipe da EMEF Vereador José de Souza Charrua. Pensar em vocês já me emociona. Acompanharam cada etapa da minha trajetória com tanto carinho, torcendo por mim no processo seletivo, vibrando quando fui aprovada e me apoiando durante todo o curso. Vocês são uma inspiração diária, não apenas pela competência e dedicação ao trabalho pedagógico, mas pelo espírito de união e generosidade que tornam o ambiente escolar um verdadeiro lar. Trabalhar ao lado de vocês é um privilégio imensurável.

Às professoras que aceitaram o desafio de realizar o projeto em sua escola, minha gratidão eterna. Vocês estão ajudando a transformar escolas em todo o Brasil em lugares mais seguros e acolhedores, onde a violência dá lugar ao diálogo e ao respeito mútuo.

Aos colegas do NIASE, agradeço pelo apoio e solidariedade constantes. A generosidade de cada um e uma de vocês foi essencial para que eu mantivesse o foco e seguisse em frente, mesmo nos momentos de maior dificuldade. Vocês são o exemplo vivo de que a educação pode ser uma força transformadora quando feita em conjunto.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Campo Limpo Paulista, especialmente à secretaria adjunta Luciana Cologi, pelo apoio fundamental que me permitiu estudar e seguir este caminho. Que privilégio ter uma rede de ensino tão comprometida e generosa, onde o incentivo à educação é prioridade.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES é responsável pelo fomento à formação de profissionais da educação no Brasil. Assim, agradeço à CAPES pelo apoio à formação de mestres e doutores, que torna possível a ampliação e o fortalecimento da pesquisa acadêmica em nosso país.

Quem mais posso agradecer? Às crianças, que são minha maior motivação e razão de tudo isso. Que vocês possam continuar a me ensinar tanto quanto eu espero ensinar a vocês!

“Menos visível, mas ainda mais disseminado, é o legado do sofrimento individual diário. É a dor das crianças que sofrem abusos provenientes das pessoas que deveriam protegê-las, mulheres feridas ou humilhadas por parceiros violentos, pessoas idosas maltratadas por aqueles que são os responsáveis pelos seus cuidados, jovens oprimidos por outros jovens e pessoas de todas as idades que infligem violência contra si próprias. Este sofrimento - e há muitos outros exemplos que eu poderia citar - é um legado que se reproduz quando novas gerações aprendem com a violência de gerações passadas, quando as vítimas aprendem com seus agressores e quando se permite que se mantenham as condições sociais que nutrem a violência. Nenhum país, nenhuma cidade, nenhuma comunidade estão imunes à violência, mas, também, não estamos impotentes diante dela.” (MANDELA, 2002)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar elementos transformadores e elementos excludentes na implementação do “Clube de Valentes”, considerando o *bullying* como violência central a ser superada. Buscou-se compreender como essa prática pedagógica, já implementada em escolas de diferentes países, pode contribuir para a prevenção e resolução de conflitos entre estudantes nos anos iniciais da educação básica no Brasil, construindo-se um ambiente escolar dialógico e colaborativo. Foi realizada formação continuada de docentes de uma escola em perspectiva dialógica e a pesquisa utilizou a metodologia comunicativa em uma abordagem qualitativa. Para a coleta de dados, foram empregados questionários, diários de campo, relatos comunicativos e grupos de discussão comunicativos com as docentes participantes da formação, e com algumas crianças e familiares que participaram da implementação do clube de valentes pelas professoras, após a formação recebida. Os procedimentos de coleta de dados foram realizados presencialmente e de forma remota. Como resultados, constatou-se que a atuação é eficaz, mas apenas quando integrada a outras atuações educativas de êxito, e não aplicada isoladamente.

Palavras-chave: Clube de valentes; prevenção e resolução dialógica de conflitos; formação de professores; atuações educativas de êxito; modelo dialógico de convivência.

ABSTRACT

The present research aimed to analyze transformative and exclusionary elements in the implementation of the “Clube de Valentines,” considering *bullying* as the central form of violence to be overcome. The study sought to understand how this pedagogical practice, already implemented in schools in different countries, can contribute to the prevention and resolution of conflicts among students in the early years of basic education in Brazil, fostering a dialogical and collaborative school environment. A continuing education program was conducted with teachers from a school using a dialogical perspective, and the research employed the communicative methodology within a qualitative approach. Data collection methods included questionnaires, field journals, communicative reports, and communicative discussion groups with the teachers participating in the training, as well as with some children and families involved in the implementation of the “Clube de Valentines” by the teachers after receiving the training. Data collection procedures were carried out both in person and remotely. The results indicated that the intervention is effective, but only when integrated with other successful educational actions, rather than applied in isolation.

Keywords: Brave Club; prevention and dialogical resolution of conflicts; teacher training; successful educational actions; dialogical model of coexistence.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1: Ações recomendadas pela UNESCO para prevenir e reduzir a violência escolar, abordando desde a liderança e o ambiente escolar até capacitação, parcerias, serviços de apoio e a importância da evidência para embasar intervenções eficazes. (UNESCO, 2017).....	37
Quadro 2: Implementação do MDPRC nas escolas (continua)	62
Quadro 3: Etapas Para Implementação do Clube de Valentes	68
Quadro 4: Cronograma das formações e aplicação do “Clube de Valentes”	74
Quadro 5: Etapas e Ações do Clube de Valentes.....	77
Quadro 6: Caracterização dos participantes da pesquisa – docentes presentes na ATPC....	85
Quadro 7: Questionário inicial com as docentes: concepções sobre bullying (continua).....	100
Quadro 8: Análise do questionário inicial com as docentes: concepções sobre bullying	102
Quadro 9: Aprendizado das crianças sobre o “Clube de Valentes” (continua).....	105
Quadro 10: Análise das falas das famílias sobre o "Clube de Valentes" (Dimensões Transformadoras e Excludentes) (continua).....	114
Quadro 11 Dimensões Transformadoras e Excludentes nas Respostas das Docentes	127

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Objetivos do projeto INCLUD-ED e dimensões do estudo.....	49
Figura 2: Cartaz de ações valentes e covardes.....	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relação de Parentesco	168
Tabela 2: Gênero	168
Tabela 3: Cor/Raça.....	168
Tabela 4: Esta escola é muito boa nos seguintes itens	169
Tabela 5: Participação na escola	169
Tabela 6: Atividades que Gostaria de Participar	170
Tabela 7: Situação de Trabalho	170
Tabela 8: Tipo de Emprego	170
Tabela 9: Carteira assinada.....	170
Tabela 10: Horas Trabalhadas por Semana	170
Tabela 11: Nos seus horários livres e nos fins de semana, o que você faz mais frequentemente para passar o tempo?	171
Tabela 12: Que tipo de leitura você prefere?	171
Tabela 13: Qual o seu programa de TV favorito?	171
Tabela 14: Quantas horas por dia você usa a internet?	172
Tabela 15: O que você gosta de ver na internet?	172
Tabela 16: Quantos irmãos ou irmãs a criança tem?	172
Tabela 17: Qual a idade de cada um dos irmãos e das irmãs da criança?.....	172
Tabela 18: Onde o pai e a mãe da criança nasceram?	173
Tabela 19: Há quanto tempo a família da criança mora no bairro?	173
Tabela 20: Na família, quem é a principal pessoa responsável pela criança?	173
Tabela 21: Hoje em dia, quem mora na casa com a criança?.....	173
Tabela 22: Contando com a criança, quantas pessoas moram na casa?.....	173
Tabela 23: Quem é responsável legal pela criança?	174
Tabela 24: Quem toma conta da criança quando ela não está na escola?.....	174
Tabela 25: Quem costuma vir/ir às reuniões na escola?	174
Tabela 26: Quem costuma ajudar a criança nas lições de casa?	174
Tabela 27: Lê com elas	174
Tabela 28: Assiste televisão	174
Tabela 29: Joga um jogo	175
Tabela 30: Acompanha a lição	175
Tabela 31: Brinca com elas	175
Tabela 32: Conversa com elas	175
Tabela 33: Orienta sobre as relações com amigos na escola e no bairro.....	175
Tabela 34: Orienta sobre o uso da internet e cuidados a tomar	175
Tabela 35: Quantas pessoas ajudam no sustento da casa da criança?	176

Tabela 36: Quem?	176
Tabela 37: Situação da mãe ou mulher responsável em relação ao trabalho.....	176
Tabela 38: Itens na Casa da Criança	176

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atuações Educativas de Êxito
ATPC	Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CREA	Centro Especial de Investigaç�o em Teorias e Pr�ticas Superadoras de Desigualdades
CV	“Clube de Valentes”
INCLUD-ED	Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estat�stica
IDEB	�ndice de Desenvolvimento da Educa�o B�sica
MC	Metodologia Comunicativa
MDPRC	Modelo Dial�gico de Preven�o e Resolu�o de Conflitos
NIASE	N�cleo de Investiga�o e A�o Social e Educativa
OMS	Organiza�o Mundial da Sa�de
PPGE	Programa de P�s-Gradua�o em Educa�o
PIB	Produto Interno Bruto
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD	Tert�lias dial�gicas
UFSCAR	Universidade Federal de S�o Carlos
UNDIME	Un�o Nacional dos Dirigentes Municipais de Educa�o
UNICEF	Fundo das Na�es Unidas para a Inf�ncia
UNESCO	Organiza�o das Na�es Unidas para a Educa�o

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	17
2.	DIMENSÕES DA VIOLÊNCIA: CONCEITOS, TIPOS E ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO	31
2.1.	<i>Violência: um problema global</i>	32
2.1.1	<i>Fatores preventivos: a formação de boas amizades e o conceito de bystander intervention</i>	37
3.	SOCIEDADE DIALÓGICA: APRENDIZAGEM DIALÓGICA E ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO	42
3.1.	<i>Aprendizagem dialógica</i>	44
3.2.	<i>As atuações educativas de êxito</i>	48
3.3.	<i>O modelo de convivência</i>	56
3.4.	<i>O “Clube de Valentes”</i>	65
4.	CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	69
4.1.	<i>Objetivos e problemática da pesquisa</i>	70
4.2.	<i>A intervenção na escola: objetivos, docentes, participantes e cronograma da intervenção</i>	71
4.3.	<i>A intervenção</i>	73
4.4.	<i>A metodologia comunicativa de pesquisa</i>	80
4.5.	<i>A pesquisa: Técnicas da Metodologia Comunicativa e procedimentos de coleta de dados</i>	81
4.6.	<i>Participantes da pesquisa (sujeitos que contribuíram diretamente para a produção dos dados)</i>	85
4.7.	<i>Organização e Análise de dados</i>	93
5.	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	98
5.1.	<i>Questionário inicial com as docentes</i>	99
5.2.	<i>Grupo de discussão comunicativo – crianças</i>	103
5.3.	<i>Grupo de discussão comunicativo – famílias</i>	111
5.4.	<i>Grupo de discussão comunicativo – docentes</i>	124
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
7.	REFERÊNCIAS	147
8.	APÊNDICES	155
8.1.	<i>APÊNDICE A - Questionário docentes</i>	155

8.2.	<i>APÊNDICE B – Questionário aos familiares.....</i>	<i>156</i>
8.3.	<i>APÊNDICE C – TCLE Docentes.....</i>	<i>161</i>
8.4.	<i>APÊNDICE D – TCLE familiares</i>	<i>164</i>
8.5.	<i>APÊNDICE E – TALE crianças</i>	<i>166</i>
8.6.	<i>APÊNDICE F – Respostas das famílias nos questionários socioeconômicos</i>	<i>168</i>

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa faz parte de uma dissertação de mestrado em Educação, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com foco na linha de pesquisa "Educação Escolar: Teorias e Práticas". Este estudo está integrado ao conjunto de investigações, pesquisas e iniciativas relacionadas à prevenção da violência e formação dialógica de professores conduzidas pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar), um centro de pesquisa do qual faço parte.

A pesquisa intitulada "Modelo de convivência: o "Clube de Valentes" na formação de professores e professoras dos anos iniciais na educação básica" partiu de uma ação de intervenção dedicada à formação pedagógica dialógica com o corpo docente dentro de uma unidade escolar e, a partir disto, analisar elementos transformadores e elementos excludentes na implementação do "Clube de Valentes", considerando o *bullying* como violência central a ser superada.

Formei-me em pedagogia pela UFSCar, onde aprendi, a partir da realização de diferentes disciplinas, o que era o "Clube de Valentes", um conhecimento prático com base em evidência científica com o objetivo de prevenir a violência e desenvolver boas amizades no contexto da educação escolar (Longas; Rodríguez, 2016). Após formada, ingressei como professora em uma rede municipal de ensino, onde passei a realizar o Clube com os meus e as minhas estudantes. O interesse pelo tema prevenção de violência, então, surgiu durante os cinco anos de graduação e acompanhou o meu início de carreira. Dois anos após me formar, uma diretora com quem trabalhei e que, dentre outros motivos, vendo o resultado positivo do "Clube de Valentes" e se interessando por essa atuação educativa, convidou-me para a coordenação pedagógica, cargo em que atuo há três anos.

Estando em um município afastado de São Carlos, observei que o professorado não tinha acesso a este conhecimento, tanto na graduação quanto nas formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Observei também que o maior problema pedagógico que as docentes traziam era a quantidade de conflitos entre os e as estudantes e o quanto isso prejudicava os processos de ensino e de aprendizagem, e que, em um contexto de retorno às aulas presenciais pós pandemia COVID-19, estes conflitos haviam se intensificado.

Surgiu, então, o interesse e a necessidade em desenvolver, durante as Aulas de Trabalho Pedagógicos Coletivos - ATPC's - momentos de diálogo sobre formas de prevenção e resolução de conflitos com base em evidências científicas comprovadas que fossem capazes de resolver a questão.

Tive como primeiro passo convidar o grupo de pesquisa NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa), da Universidade Federal de São Carlos, do qual faço parte, para uma atuação formativa virtual, com os e as docentes da escola em que trabalho, sobre o que eram atuações educativas de êxito, sendo uma delas o modelo dialógico de resolução de conflitos (Flecha *et al.*, 2024). Esta apresentação foi dividida em dois encontros: o primeiro, abordando a Sociedade da Informação e o Giro Dialógico (Aubert *et al.*, 2018), bem como os sete princípios da aprendizagem dialógica e a importância de se fazer educação com base em evidência científica e não em opiniões (Mello; Braga; Gabassa, 2012), temáticas que tive a oportunidade de aprender durante o meu período de graduação, a partir dos debates internacionais atuais sobre educação. O segundo encontro foi especificamente sobre atuações educativas de êxito, dentre elas o modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos (Flecha *et al.*, 2024).

A aprendizagem dialógica é uma abordagem educativa na qual o conhecimento é construído coletivamente por meio do diálogo, promovendo a interação entre todos os participantes e valorizando a troca de perspectivas e experiências (Flecha, 2015). Diferente dos modelos tradicionais, essa metodologia considera o aluno como um sujeito ativo no processo de aprendizagem, tornando-o mais participativo e transformador.

As atuações educativas de êxito (AEEs), desenvolvidas no projeto INCLUD-ED, são práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas que demonstram alcançar os melhores resultados tanto nos aspectos acadêmicos quanto na convivência escolar. Estas práticas promovem um ambiente educacional inclusivo e seguro, contribuindo para a prevenção de conflitos e a melhoria das relações interpessoais (Puigvert, 2014). Os detalhes destas abordagens serão explorados na fundamentação teórica desta pesquisa.

O segundo passo da intervenção foi realizar uma segunda formação exclusivamente sobre o "Clube de Valentes". Encontrei, então, dificuldade em minha própria formação inicial para abordar o tema na Unidade Escolar em que atuo,

sentindo necessidade de aperfeiçoamento com mais precisão acerca do assunto para a garantia de sua efetividade.

Mas, durante esse período, a convite da secretária de educação, fiz uma transição da escola onde trabalhava para a Secretaria de Educação, assumindo a responsabilidade por todas as escolas de ensino fundamental I do município. Foi nesse contexto que o diretor de uma outra escola, distinta daquela em que eu anteriormente atuava, me convidou a conduzir a pesquisa em sua unidade. Este convite foi motivado pela observação de que essa escola enfrentava muitos conflitos entre os estudantes, oferecendo, assim, uma oportunidade relevante para a aplicação do projeto

Em relação ao contexto escolar, a violência tem sido alvo de reflexão e de perplexidade na atualidade, com o alunado sendo tanto vítima quanto protagonista da violência. Segundo Silva e Salles (2010):

Nas escolas, segundo os professores, a violência está aumentando não somente do ponto de vista quantitativo como também do qualitativo. Os tipos de violência assinalados por eles como estando mais presentes no dia a dia escolar são as ameaças e agressões verbais entre alunos e entre estes e os adultos. Os professores em seus relatos têm destacado que a violência, principalmente o desrespeito, é uma constante no meio escolar. Eles indicam que a violência na escola pública está banalizada, provocando inclusive que vários atos deixam até de serem percebidos como violentos. Embora menos frequentes, as agressões físicas também estão presentes (Silva; Salles, 2010, p. 218).

Desta forma, as escolas têm papel fundamental e privilegiado na prevenção da violência, já que estão inseridas na sociedade e têm a função de formar e mediar as ações dos indivíduos que ali transitam. Partindo desta base, é de suma importância que haja a formação de docentes para esta questão, tanto durante a formação inicial, quanto durante a continuada, quando professores e professoras já estão atuando dentro das unidades escolares.

Para além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem como um documento norteador ao país, tornando-se o principal instrumento na orientação, integração e implementação da educação no Brasil. Ela introduz dez competências básicas para o desenvolvimento dos estudantes, definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p.8).

São elas:

1. Conhecimento

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre os mundos físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade. Continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Pensamento científico, crítico e criativo

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Senso estético e repertório cultural

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Comunicação

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Cultura digital

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Autogestão

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentação

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável nos âmbitos local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Autoconhecimento e autocuidado

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Empatia e cooperação

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Autonomia

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2018, p. 9, grifos nossos).

As competências de 7 a 10 da BNCC, ao serem pensadas sob a perspectiva de uma aprendizagem dialógica (Mello; Braga; Gabassa, 2012) podem ser fundamentais para a prevenção da violência nas escolas, pois promovem valores, habilidades e atitudes que contribuem para o desenvolvimento de um ambiente escolar mais seguro e harmonioso.

A competência 7, argumentação, compreende que uma maneira eficaz de prevenir a violência nas escolas é cultivar a habilidade de argumentação entre os estudantes. Ao aprenderem a expressar suas opiniões e discordâncias de forma ética e respeitosa, eles desenvolvem a capacidade de evitar conflitos violentos.

A competência 8 aponta autoconhecimento e o autocuidado como elementos essenciais na prevenção da violência. Quando os alunos têm uma compreensão mais profunda de si mesmos e de suas emoções, tornam-se mais capazes de lidar com situações de forma saudável. Isso os ajuda a reconhecer quando estão experimentando sentimentos de agressão ou hostilidade e a buscar apoio ou ajuda quando necessário. Além disso, incentiva a autorreflexão sobre suas ações e escolhas.

A competência 9, empatia e cooperação, desempenha um papel crucial na prevenção da violência, pois permite que os estudantes compreendam os sentimentos e perspectivas dos outros. Promover a empatia e a cooperação significa capacitar os alunos a resolverem conflitos por meio do diálogo e a trabalharem juntos para encontrar soluções pacíficas. Essas habilidades também os ajudam a desenvolver relacionamentos saudáveis e a evitar comportamentos agressivos.

Por fim, a competência 10, responsabilidade e cidadania, envolve desenvolver um senso de responsabilidade social e cidadania. Isso implica em compreender como suas ações afetam a comunidade escolar e a sociedade em geral. Incentivar os alunos a assumirem um papel ativo na prevenção da violência significa encorajá-los a denunciar comportamentos agressivos, participar de iniciativas de promoção da paz e do respeito mútuo, e agir de maneira responsável em relação ao bem-estar de todos.

Em conjunto, essas competências contribuiriam para criar um ambiente escolar onde os estudantes se sintam valorizados, compreendidos e incentivados a resolver conflitos de maneira construtiva. Elas promoveriam a cultura da paz e da tolerância, reduzindo o risco de incidentes violentos nas escolas e preparando os alunos para serem cidadãos responsáveis e comprometidos com o bem-estar de todos e todas, considerando um mundo com zero tolerância à violência.

Entretanto, apesar das competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representarem um avanço significativo na orientação e estruturação da educação no Brasil, elas não são, por si só, suficientes para abordar todas as nuances e desafios da prevenção da violência escolar. Embora a BNCC proponha a construção de habilidades como argumentação, empatia e cooperação, a implementação eficaz desses princípios depende fortemente do olhar crítico e da formação científica dos educadores que os aplicam.

Uma das limitações da BNCC é a falta de um enfoque explícito na prevenção da violência de gênero e na educação antirracista. Esses temas, cruciais para a formação de uma sociedade justa e igualitária, são tratados de maneira superficial ou indireta, concentrando-se majoritariamente na resolução de conflitos. A ausência de diretrizes claras sobre como abordar essas questões nas escolas pode levar à perpetuação de desigualdades e à marginalização de grupos vulneráveis. É nesse ponto que entra a importância da formação contínua dos docentes, capacitando-os a interpretar e expandir as diretrizes da BNCC com base em evidências científicas e metodologias comprovadas.

Em resumo, embora a BNCC forneça uma estrutura essencial para a educação brasileira, sua eficácia depende de práticas docentes fundamentadas em uma formação científica sólida e em uma compreensão crítica dos desafios contemporâneos da educação. A prevenção da violência nas escolas, portanto, requer não apenas a adoção das competências da BNCC, mas também um compromisso contínuo com a formação e o desenvolvimento profissional dos educadores.

Neste quadro, o coordenador pedagógico desempenha um papel fundamental no contexto educacional, especialmente no que diz respeito à promoção de um ambiente escolar seguro, inclusivo e propício ao aprendizado. Além disso, ele também desempenha um importante papel na promoção da formação continuada dos professores. A competência 7 da BNCC, que se refere à promoção da inclusão, encontra respaldo nas ações do coordenador pedagógico ao criar estratégias e ambientes que acolhem e valorizam a diversidade dos alunos. Ele desempenha um papel ativo na promoção de práticas pedagógicas inclusivas, garantindo que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades no processo de aprendizado. A formação continuada dos professores, facilitada pelo coordenador pedagógico, fortalece ainda mais essa competência, capacitando os educadores para atenderem às necessidades específicas de cada aluno de maneira eficaz e inclusiva. Portanto, o

coordenador pedagógico, ao desempenhar seu papel de maneira abrangente, pode contribuir para a efetivação das competências 7 a 10 da BNCC, colaborando na construção de um ambiente escolar seguro, inclusivo, propício ao aprendizado, que valoriza a diversidade, a ética, a cidadania e o protagonismo dos estudantes, sustentado por uma formação continuada de qualidade para os professores.

Segundo Piletti (1998, p. 125), a função do coordenador pedagógico está dividida em quatro dimensões:

- a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;
- c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
- d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem (Piletti, 1998, p.125, grifo nosso).

Dentre as incumbências do coordenador pedagógico, então, a formação continuada de professores durante os ATPC's é o momento de instrumentalização para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula com o alunado. Tendo em vista quão curtos são estes momentos, é de suma importância que o coordenador pedagógico compreenda que é necessário que ele garanta espaços de diálogo e debate para a construção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento da escola (Lima; dos Santos, 2000).

Segundo o guia “BNCC na escola: Orientações para formação continuada e revisão do projeto pedagógico à luz dos novos currículos”, a formação continuada dos professores e professoras requer participação coletiva, baseando-se nas necessidades dos educandos inseridos na escola, permitindo “mais protagonismo e interação entre os professores e entre eles o formador na escola, por meio de grupos de estudo e compartilhamento de experiências constantes” (UNDIME, 2020, p. 15). De acordo com esse documento:

[...] torna-se fundamental lembrar que o papel primordial do coordenador pedagógico é de formador dos professores, tendo como principais funções acompanhar as aprendizagens e o desenvolvimento dos estudantes de forma alinhada ao novo currículo, planejar e realizar formações e apoiar a prática e o desenvolvimento profissional da equipe docente para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, tanto em momentos coletivos quanto em momentos individuais. (UNDIME, 2020, p.16)

Partindo desta premissa, é possível indicar a importância de uma formação continuada visando oferecer instrumentos aos docentes para a prevenção e a resolução de conflitos dentro das escolas.

Ao analisar a literatura, o tema do *bullying* tem sido alvo de pesquisa tanto em níveis nacionais quanto internacionais devido à sua relevância para a saúde mental e bem-estar das crianças e adolescentes, bem como para a criação de ambientes escolares seguros e inclusivos. No cenário internacional, organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) têm desempenhado um papel importante na promoção de pesquisas e políticas de prevenção ao *bullying*. A temática continua a evoluir e atrair a atenção de pesquisadores em todo o mundo, à medida que a sociedade reconhece sua importância para a saúde e o bem-estar das crianças e adolescentes. Em âmbito nacional, recentemente foi sancionada a Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024, que criminaliza *bullying* e amplia punição para crime contra criança, deixando ainda mais clara a importância do tema e a necessidade de aperfeiçoamento dos profissionais da educação. Esta lei institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente, e altera o Código Penal, a Lei dos Crimes Hediondos e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Ao pesquisar nas bases SciELO e Google Acadêmico, utilizando os descritores “conflito escolar” e “violência escolar”, foram identificados diversos estudos que abordam formas de mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar. Ao incluir o descritor “*bullying*”, foi possível acessar artigos mais recentes, que aprofundam a compreensão desse fenômeno e suas implicações no contexto educacional.

O estudo de Zequinão *et al.* (2016) destaca o *bullying* como um fenômeno multifacetado, envolvendo crianças em diferentes papéis, como vítimas, agressores e vítimas-agressoras. Realizado em escolas de alta vulnerabilidade social na Grande Florianópolis, o estudo identificou que 29,8% dos meninos e 40,5% das meninas relataram terem sido vítimas de *bullying*, enquanto 32,3% dos meninos e 24,6% das meninas se identificaram como agressores. O fortalecimento das relações entre escola e alunos, aliado ao preparo de professores e funcionários, é apontado como essencial para a redução dos impactos desse fenômeno.

Adicionalmente, Malta *et al.* (2022) analisaram dados nacionais e verificaram uma redução significativa na prática de *bullying* em escolas brasileiras, mas apontaram desafios persistentes relacionados a fatores como aparência física e cor

ou raça. Esses resultados reforçam a importância de estratégias preventivas que abordem aspectos sociais e culturais do ambiente escolar.

Outro estudo relevante, de Chrispino; Melo; Chrispino (2022), enfatiza a interdisciplinaridade das abordagens sobre violência escolar, incluindo o *bullying*, e sugere lacunas na literatura em relação à inclusão de temas como racismo e desigualdade social. Esses elementos são fundamentais para uma análise mais abrangente das dinâmicas de violência no espaço escolar.

Essas pesquisas recentes evidenciam a necessidade de intervenções pedagógicas que abordem tanto os fatores individuais quanto os contextuais associados ao *bullying*, contribuindo para a criação de ambientes escolares mais seguros e inclusivos.

Entretanto, grande parte dos resultados encontrados focam apenas em revisão bibliográfica e descrição de situações de violência no ambiente escolar (Ramirez-Lopez; Arcila-Rodriguez, 2013) ou então no fracasso das escolas em suas tentativas de solucionar o problema (Vasconcelos, 2010). Por exemplo, Ramirez-Lopez e Arcila-Rodriguez (2013) discutem como algumas escolas adotam medidas pontuais, como palestras esporádicas sobre violência ou a criação de campanhas de conscientização, mas que muitas vezes carecem de continuidade e envolvimento efetivo de toda a comunidade escolar. Já Vasconcelos (2010) aponta que estratégias como a implementação de regras punitivas rígidas ou a transferência de alunos envolvidos em episódios de violência acabam por reforçar dinâmicas de exclusão, sem resolver as causas subjacentes do problema. Ambos os estudos sugerem que ações isoladas ou punitivas são insuficientes para promover mudanças significativas no enfrentamento da violência escolar, destacando a necessidade de abordagens mais integradas e participativas.

Há também estudos que comentam sobre programas que focam na resolução de conflitos por meio de um único mediador dentro da unidade escolar, geralmente um professor ou coordenador, responsável por atuar apenas após o surgimento do problema, deixando de lado iniciativas preventivas e a construção coletiva de estratégias de convivência (Gomes; Martins, 2016). Essa abordagem, embora demonstre uma preocupação crescente com a violência e os conflitos escolares, apresenta limitações significativas. Primeiramente, ao concentrar a responsabilidade em apenas um indivíduo, desconsidera-se o papel essencial da participação de toda a comunidade escolar — professores, alunos, famílias e funcionários — no

enfrentamento das causas estruturais dos conflitos. Além disso, a atuação reativa desses programas, muitas vezes restrita à mediação pontual de situações já agravadas, não promove mudanças duradouras na cultura escolar. Estudos como o de Gomes e Martins (2016) deixam claro que, sem uma abordagem preventiva e integrada, que inclua ações pedagógicas, formações continuadas e diálogo com os diferentes atores da escola, os programas tendem a fracassar em alcançar resultados efetivos e sustentáveis. Assim, observa-se a necessidade urgente de iniciativas que vão além da resolução de problemas imediatos, focando na construção de uma cultura de paz e convivência harmônica desde as etapas iniciais do processo educativo.

A prevenção da violência na escola também está diretamente ligada à melhoria do clima escolar, que tem sido amplamente discutida tanto na literatura internacional quanto nacional. O conceito de clima escolar refere-se ao ambiente psicossocial, emocional e físico de uma escola, abrangendo as interações entre alunos, professores, funcionários e a comunidade escolar em geral (Cohen *et al.*, 2009). Estudos internacionais, como o de Alsarrani *et al.* (2022) e Duque *et al.* (2021), destacam que um clima escolar positivo está associado a benefícios significativos, como melhor desempenho acadêmico, maior engajamento dos alunos, redução da violência e comportamentos indisciplinados, bem como uma melhora geral no bem-estar emocional dos estudantes. Flecha (2012), em sua análise de comunidades de aprendizagem, ressalta que estratégias participativas e inclusivas são fundamentais para criar ambientes escolares acolhedores e motivadores, enquanto relatórios da UNESCO (2017) e do UNICEF (2012) reforçam a importância de políticas públicas e práticas educacionais baseadas na equidade e no respeito à diversidade. Assim, as contribuições da literatura internacional ajudam a iluminar caminhos para a construção de climas escolares mais positivos e efetivos, oferecendo um panorama global que pode ser adaptado às realidades locais.

O *bullying* e o assédio escolar têm sido amplamente discutidos na literatura devido ao impacto significativo que esses comportamentos têm tanto no ambiente escolar quanto no bem-estar dos alunos. Estudos, como os de Olweus (1993) e Rigby (2002), já demonstravam que o *bullying* pode criar um clima de medo e insegurança, comprometendo o aprendizado e a saúde emocional dos estudantes. Pesquisas também indicam que estratégias de prevenção e intervenção, como programas *anti-bullying* baseados na mediação e no diálogo, são essenciais para criar ambientes escolares mais seguros e inclusivos (UNESCO, 2017; Cohen *et al.*, 2009).

Além disso, as relações interpessoais desempenham um papel crucial no clima escolar. Segundo Cohen *et al.* (2009), a qualidade das interações entre alunos, professores e a comunidade escolar influencia diretamente o ambiente psicossocial da escola. Relatórios da UNESCO (2017) reforçam que relações positivas, baseadas em respeito e colaboração, promovem uma atmosfera escolar mais acolhedora, aumentando o engajamento dos alunos e reduzindo incidentes de violência. Assim, a literatura evidencia que as dinâmicas relacionais são elementos centrais para o sucesso de qualquer iniciativa que vise transformar o clima escolar.

Destaca-se, para isso, que a participação ativa das famílias e da comunidade é fundamental para criar um clima escolar positivo. A parceria entre a escola, as famílias e a comunidade podem ter um impacto significativo na atmosfera da instituição de ensino. Pesquisas têm discutido estratégias para envolver familiares e a comunidade na vida escolar, reconhecendo o quanto essa colaboração pode contribuir para um ambiente escolar mais acolhedor e produtivo (Bellini *et al.*, 2022).

Na prevenção da violência outras questões fundamentais revelada pelas pesquisas são o fortalecimento das amizades e o incentivo à comunicação eficaz. A promoção de relacionamentos saudáveis e o diálogo aberto entre as comunidades têm mostrado resultados positivos na redução de conflitos e na prevenção da violência (Padrós, 2014).

Diante destas evidências sobre necessidade de intervenção e prevenção no ambiente escolar para garantia de espaços e vidas livres de violência é que foi produzido o modelo dialógico de convivência, como uma Atuação Educativa de Êxito. Esse modelo enfatiza a importância da comunicação construtiva e do entendimento mútuo na gestão de conflitos. Ele se baseia na premissa de que, por meio do diálogo, é possível resolver diferenças de maneira pacífica, evitando o escalonamento da violência (Padrós, 2014). O sucesso desse modelo em várias partes do mundo sugere que ele pode ser uma estratégia eficaz na prevenção da violência em diferentes contextos, incluindo o Brasil.

No entanto, é importante destacar a falta de estudos de transferência no Brasil. Ao pesquisar nas mesmas bases os descritores “Clube Valentes”, foi localizada apenas uma tese de doutorado (Galli, 2020). Ao procurar em espanhol como “Club Valientes” foram encontrados mais resultados, entretanto, apenas nesta língua. Isso significa que há uma escassez de pesquisas que examinem a aplicabilidade e a eficácia desse modelo específico em um contexto brasileiro. Diante dessa lacuna, é

essencial realizar uma avaliação rigorosa para determinar se o modelo dialógico é adequado e eficaz no cenário brasileiro.

A pesquisa sobre prevenção de violência nas escolas e, por consequência, violência de gênero, assume uma relevância social significativa, pois busca compreender e prevenir a violência dirigida às mulheres. Esse campo de estudo fundamenta-se na percepção de que a violência de gênero está intrinsecamente relacionada à socialização em padrões de atratividade e comportamento específicos. Ao confrontar crenças e estereótipos que perpetuam essa forma de violência, a pesquisa busca instaurar uma cultura que promova respeito, empatia e igualdade de gênero, dentro e fora do ambiente escolar (Gómez, 2004).

Além disso, a pesquisa de Gómez (2004) destaca a importância da educação e da socialização desde a infância e adolescência como pilares fundamentais na prevenção da violência de gênero. Ao fomentar modelos de relacionamentos saudáveis, igualitários e livres de violência desde tenra idade, o objetivo é reduzir a probabilidade de indivíduos se tornarem vítimas ou perpetradores de violência de gênero em relacionamentos futuros. Através da educação e da socialização, é possível enfrentar e transformar crenças e estereótipos que alimentam a violência de gênero e, conseqüentemente, estabelecer uma cultura enraizada no respeito e na igualdade de gênero (Gómez, 2004).

A relevância acadêmica deste estudo reside na produção de conhecimento eficaz relacionado a uma abordagem de formação de professores que potencialmente ofereça resultados mais efetivos na prevenção e resolução de conflitos entre crianças, com um enfoque específico na prevenção de *bullying* nas escolas. Este enfoque se baseia em evidências científicas sobre as dinâmicas de conflito e violência nas instituições educacionais, bem como nos fatores de proteção identificados para os alunos nesse contexto. Embora o *bullying* seja o foco principal, a pesquisa também reconhece que compreender as dinâmicas de gênero no ambiente escolar é essencial, uma vez que aspectos de violência de gênero podem estar presentes em situações de conflito e assédio entre pares.

Neste contexto, o objeto de estudo desta pesquisa é o modelo de convivência dialógica, implementado por meio do Clube de Valentes, com foco na prevenção e resolução de conflitos no ambiente escolar. Dentro desse escopo, o *bullying* é abordado como uma das expressões mais recorrentes dos conflitos escolares e, por isso, constitui um eixo central de análise. Entendido como um fenômeno multifacetado

que envolve diferentes papéis — como vítimas, agressores e espectadores —, o bullying é aqui concebido à luz da perspectiva apresentada por Zequinão *et al.* (2016), que destaca a fluidez desses papéis de acordo com as dinâmicas sociais e culturais da escola. Ao adotar essa abordagem, o estudo busca não apenas compreender como o modelo dialógico pode incidir sobre as práticas relacionadas ao bullying, mas também propor caminhos viáveis e eficazes para enfrentar esse desafio. Assim, a pesquisa contribui para o avanço do conhecimento e das práticas pedagógicas, oferecendo subsídios para a formação docente e para a construção de ambientes escolares mais seguros, inclusivos e baseados no diálogo.

Mais diretamente, a presente pesquisa tem como objetivo geral: Analisar elementos transformadores e elementos excludentes no contexto de formação e implementação do “Clube de Valentes”, considerando o *bullying* como objeto central, para compreender como essa prática pedagógica pode contribuir para a prevenção e resolução de conflitos entre estudantes nos anos iniciais da educação básica, com ênfase na construção de um ambiente escolar dialógico e colaborativo. Os objetivos específicos são:

- A partir de uma intervenção formativa, analisar as percepções e práticas dos professores participantes em relação à implementação do “Clube de Valentes”, como estratégia transformadora no cotidiano escolar.
- Identificar como os elementos trabalhados no “Clube de Valentes” se refletem nas interações escolares, considerando as mudanças observadas no comportamento dos estudantes e na dinâmica de resolução de conflitos.

O problema da pesquisa busca compreender como o “Clube de Valentes” contribui para a prevenção e resolução de conflitos entre estudantes nos anos iniciais da educação básica. Embora a formação continuada tenha sido um dos métodos aplicados para a implementação do projeto, o foco principal está na análise dos impactos gerados pela aplicação do Clube no cotidiano escolar. Neste estudo, entende-se por impacto as mudanças observadas nas interações entre os estudantes, nas atitudes em relação aos conflitos e na prática pedagógica dos professores, a partir da introdução do modelo de convivência dialógica. Tais impactos são analisados tanto a partir dos relatos e percepções dos participantes — docentes, estudantes e famílias — quanto pela identificação de transformações nas dinâmicas escolares relacionadas

ao enfrentamento do bullying, à promoção do diálogo e ao fortalecimento de uma cultura de paz.

Com base na constatação da importância dos agentes escolares na prevenção de violências contra crianças e adolescentes, bem como na escassez de práticas pedagógicas que efetivamente contribuam para a resolução de conflitos no ambiente escolar, a pesquisa em questão articulou duas ações. Primeiramente, implementou-se a prática do “Clube de Valentes” em uma escola pública municipal localizada no interior do estado de São Paulo, com o objetivo de analisar seus resultados no cotidiano escolar. Em seguida, conduziu-se uma investigação detalhada para compreender as transformações ocorridas nas dinâmicas escolares e nas interações entre os estudantes, a partir da implementação do clube. Essa análise buscou identificar os elementos transformadores e as permanências nas práticas e reflexões dos docentes e estudantes, com ênfase nos resultados obtidos na resolução de conflitos e na construção de um ambiente escolar mais colaborativo e seguro.

Na segunda seção deste trabalho, será aprofundada a dimensão conceitual e instrumental da pesquisa. Nela, abordaremos a violência como um problema global, delineando seus vários aspectos, como o conceito fundamental de violência, suas diferentes manifestações e, em particular, a incidência de violência nas escolas, incluindo o fenômeno do *bullying* e *cyberbullying*. Além disso, exploraremos estratégias de prevenção e examinaremos as respostas internacionais que têm sido desenvolvidas para lidar com essa questão. Dentro desse contexto, enfocaremos a importância do cultivo de boas amizades como uma medida preventiva eficaz e o papel dos observadores na identificação e resolução de conflitos.

Na terceira seção, discutiremos a evolução da sociedade da informação e o impacto do giro dialógico nas práticas sociais e educacionais. A partir disso, introduziremos a noção de aprendizagem dialógica e suas implicações nas atuações educativas de êxito, explorando como esse conceito pode contribuir para a prevenção e resolução de conflitos nas escolas. Por fim, apresentaremos o Modelo de Convivência, com foco na implementação do “Clube de Valentes”, uma iniciativa direcionada aos primeiros anos da educação básica.

Na quarta seção, descreveremos o percurso metodológico desta pesquisa, delineando seus objetivos e a problemática que orienta nosso estudo. Detalharemos a metodologia comunicativa que guia nossa abordagem e apresentaremos a intervenção planejada. Além disso, descreveremos os procedimentos de coleta de

dados que serão empregados para obter informações relevantes e, posteriormente, discutiremos a organização e análise desses dados, destacando a importância de uma abordagem analítica sistemática.

Na quinta seção, nos aprofundaremos na análise dos dados coletados, fornecendo uma descrição minuciosa das informações obtidas e conduzindo uma análise rigorosa para identificar tendências e padrões relevantes. Ademais, discutiremos os resultados da pesquisa de forma crítica e contextual, destacando as implicações e conclusões que podem ser derivadas dos dados.

Nas considerações finais deste estudo, serão sintetizados os principais achados e destacadas as contribuições para o campo de pesquisa sobre violência e prevenção de conflitos. Serão também apresentadas recomendações práticas fundamentadas nas descobertas realizadas, assim como possíveis direções para futuras pesquisas relacionadas ao tema. Além disso, enfatizaremos a relevância de abordagens dialógicas e comunicativas na construção de ambientes educacionais mais seguros e inclusivos. Este trabalho busca ampliar o entendimento sobre a violência escolar e as estratégias eficazes para sua prevenção e resolução, com foco no contexto do “Clube de Valentes” e do Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos.

2. DIMENSÕES DA VIOLÊNCIA: CONCEITOS, TIPOS E ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO

Na segunda seção deste trabalho, aprofundamos na dimensão conceitual e instrumental da pesquisa sobre a violência como um fenômeno global. Inicialmente, exploraremos o conceito fundamental de violência e suas diversas manifestações, com um foco especial na violência escolar, incluindo o *bullying* e o *cyberbullying*. Além disso, discutiremos as estratégias de prevenção que têm sido desenvolvidas em diferentes contextos, bem como abordagens internacionais para lidar com esse desafio. Nesse sentido, será destacado o papel central dos relacionamentos saudáveis como uma medida eficaz de prevenção e a relevância dos observadores na identificação e resolução de conflitos. Este capítulo fornecerá as bases conceituais essenciais para se compreenderem as discussões subsequentes desta pesquisa.

2.1. Violência: um problema global

A Organização Mundial da Saúde (2002) define a violência como “O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação”.

Além disso, ressalta:

A inclusão da palavra "poder", além da frase "uso da força física", amplia a natureza de um ato violento e expande o entendimento convencional de violência de modo a incluir aqueles atos que resultam de uma relação de poder, inclusive ameaças e intimidações. O "uso do poder" também serve para incluir negligência ou atos de omissão, além de atos violentos mais óbvios de perpetração. Assim, "o uso da força física ou do poder" deve ser entendido de forma a incluir a negligência e todos os tipos de abuso físico, sexual e psicológico, bem como o suicídio e outros atos de auto abuso (*ibidem*, p. 5).

Considerando os malefícios da violência dentro de qualquer âmbito ou espaço, mas com ênfase nas escolas, é essencial compreender todas as consequências dela. A Universidade de Harvard, por meio do Centro de Desenvolvimento Infantil de Harvard, tem conduzido pesquisas abrangentes sobre o impacto do estresse tóxico nas crianças. O conceito de estresse tóxico refere-se a situações de estresse crônico e intensivo que podem prejudicar o desenvolvimento saudável da criança, especialmente quando não há um suporte adequado dos adultos (*National Scientific Council on the Developing Child*, 2004; 2008/2012).

Um ponto chave enfatizado pelo Centro de Desenvolvimento Infantil de Harvard é que o estresse tóxico pode afetar negativamente o desenvolvimento do cérebro infantil. Isso ocorre principalmente na região do cérebro responsável pelo controle emocional e processamento do estresse, o que pode resultar em dificuldades cognitivas e emocionais ao longo da vida (*ibid*, 2012).

Crianças que são vítimas de violência, seja em casa, na escola ou na comunidade, muitas vezes experimentam altos níveis de estresse crônico. Esse estresse cumulativo pode ser considerado como estresse tóxico, pois é persistente e pode afetar negativamente o desenvolvimento saudável do cérebro infantil. Em particular, a amígdala, uma parte do cérebro envolvida no processamento de emoções e respostas ao estresse, pode se tornar hiperativa, levando a respostas mais intensas ao estresse. Desta forma, o sistema de resposta ao estresse do corpo (incluindo a liberação de hormônios como o cortisol) pode ser ativado de forma crônica em

crianças expostas à violência, o que pode ter efeitos duradouros na saúde física e mental (*ibid*, 2010).

Assim, além das casas, a prevenção da violência nas escolas é essencial para a criação de ambientes educacionais seguros e acolhedores, onde o aprendizado dialógico pode florescer. Através do diálogo, é possível promover a interação entre todos os envolvidos, incluindo estudantes, professores e famílias, resultando em atuações educativas de êxito que são comprovadamente eficazes na redução da violência escolar (Flecha *et. al.*, 2024). O uso do diálogo como ferramenta central permite a construção de comunidades escolares mais inclusivas e seguras.

Para alcançar esse objetivo, é fundamental partir de uma compreensão dialógica dos conceitos de violência e *bullying*, reconhecendo que a exclusão social e as desigualdades nas interações estão na raiz desses problemas. O *bullying* é frequentemente resultado de relações de poder desiguais que podem ser desafiadas e transformadas através de práticas dialógicas (Roca-Campos *et al.*, 2021) A inclusão de todos os atores da comunidade escolar em discussões abertas permite a criação de estratégias coletivas e colaborativas para a prevenção de conflitos.

Segundo a UNESCO (2020), a violência escolar é um problema sério que afeta muitas crianças em todo o mundo. Ela se manifesta em diversas formas, como *bullying*, agressões físicas, verbais ou psicológicas, e até mesmo violência sexual. Esse tipo de violência viola uma ampla gama de direitos das crianças, incluindo o direito à educação em um ambiente seguro e livre de violência. Ainda segundo o documento, pesquisas têm mostrado que, em geral, os meninos tendem a se envolver mais frequentemente em violência física ou *bullying*, tanto como vítimas quanto como perpetradores. Isso pode ser influenciado por pressões sociais que enfatizam a ideia de masculinidade associada à força e agressividade. Por outro lado, as meninas são mais propensas a usar formas de violência mais sutis, como violência verbal ou psicológica. Além disso, correm um risco maior de sofrer violência sexual, o que reflete as dinâmicas de poder e desigualdades de gênero presentes na sociedade.

Como agravante, a UNESCO (2017) ressalta:

As consequências incluem evitar atividades escolares, faltar a aulas ou abandonar completamente a escola, o que afeta negativamente desempenho e resultados acadêmicos, bem como futuras possibilidades de emprego. As crianças e adolescentes que são vítimas da violência podem tirar notas baixas e serem menos propensas a alcançar o ensino superior. Análises de avaliações internacionais de aprendizagem salientam o impacto do *bullying* nos resultados de aprendizagem. Elas mostram claramente que o *bullying* reduz o desempenho dos estudantes em matérias essenciais como a

matemática, e outros estudos também documentaram um impacto negativo da violência escolar e do *bullying* no rendimento escolar (UNESCO, 2017, p. 27).

A UNESCO (2017) traz em seu relatório que todos os anos, 246 milhões de crianças e adolescentes sofrem algum tipo de violência escolar e *bullying*. Segundo documento da UNICEF (2012), O Estudo das Nações Unidas sobre Violência contra Crianças enfatiza que o *bullying* não se trata apenas de eventos isolados, mas sim de um padrão de comportamento persistente. Essa forma de violência é mais comumente expressada verbalmente, mas se não for controlada, pode evoluir para violência física. Uma característica importante destacada pelo estudo é que quase todo *bullying* possui uma natureza sexual ou de gênero. Isso significa que o objetivo desse comportamento é pressionar crianças a se conformarem com os valores culturais e sociais, especialmente aqueles que definem os papéis masculinos ou femininos na sociedade (UNICEF, 2012, p.5).

Segundo a UNESCO (2017), considera-se como violência física qualquer forma de agressão física que tenha a intenção de causar dano ou machucar outra pessoa. Essa violência pode ocorrer entre adultos, mas também pode ser praticada por outras crianças, como no caso do *bullying* corporal.

Além disso,

A violência física inclui a agressão verbal e o abuso emocional, que se manifestam nos atos de isolar, rejeitar, ignorar, insultar, difamar, contar mentiras, xingar, ridicularizar, humilhar e ameaçar e também na forma do castigo psicológico. Este último, envolve tipos de castigo que não são físicos, mas que humilham, difamam, elegem um bode expiatório, ameaçam, assustam ou ridicularizam a criança ou o adolescente (UNESCO, 2017, p. 15).

Em relação ao *bullying*, este mesmo documento explica que ele é caracterizado como um padrão de comportamento e não como incidentes isolados, tendendo a piorar caso não seja devidamente controlado. Ele pode ser definido como um comportamento intencional e agressivo, que se repete ao longo do tempo, direcionado a uma vítima específica. Nessa situação, há um desequilíbrio real ou percebido de poder, tornando as vítimas vulneráveis e impotentes para se defenderem (UNESCO, 2017).

Existem diferentes formas de *bullying*, podendo manifestar-se de maneira física, verbal ou relacional. No *bullying* físico, a agressão pode incluir golpes, chutes e até mesmo a destruição de pertences da vítima. No *bullying* verbal, ocorre por meio de provocação, insultos e ameaças, podendo causar danos emocionais significativos.

Já o *bullying* relacional envolve a difamação e a exclusão social da vítima, isolando-a do grupo e causando sofrimento psicológico. Independentemente da forma que se manifesta, o *bullying* tem um impacto profundo nas vítimas, afetando sua autoestima, bem-estar emocional e desempenho acadêmico. Além disso, o *bullying* também pode contribuir para criar um ambiente escolar hostil e inseguro, prejudicando a convivência entre os estudantes (*ibid*).

De acordo com Urra Canales *et al.* (2018), já existem diversas pesquisas indicando que as vítimas de *bullying* grave na escola sofrem sequelas ao longo da vida: além da baixa autoestima, têm dificuldade em fazer amigos e ter sucesso na vida profissional e social. Além disso, em casos de assédio severo, aumenta a probabilidade de suicídio.

Na sociedade da informação há ainda um agravante: o *cyberbullying*. De acordo com Villarejo-Carballido *et al.* (2019), o *cyberbullying*, que é o *bullying* realizado através de meios eletrônicos, é um problema sério que afeta muitos jovens atualmente. A literatura sobre esse tema é extensa e demonstra que as consequências do *cyberbullying* podem ser graves, podendo perturbar o desenvolvimento feliz e harmonioso de meninas e meninos. Infelizmente, nos piores casos, o *cyberbullying* tem sido associado a casos de suicídio entre jovens vítimas dessa forma de violência.

É importante considerar que o *cyberbullying* não existe isoladamente, mas coexiste com outros tipos de violência, como o *bullying* tradicional e o assédio sexual. Essas formas de violência podem estar interligadas e agravar o impacto negativo na saúde mental e bem-estar das vítimas (UNESCO, 2017).

O *cyberbullying* abrange diferentes tipos de interações violentas, como *flaming* (insultos online), assédio, *cyberstalking* (perseguição virtual) e disseminação de boatos, entre outros. Cada uma dessas formas de violência pode ter efeitos prejudiciais na saúde emocional e psicológica das vítimas (UNESCO, 2017).

Além disso, Zuin (2017) ressalta que o *cyberbullying* é marcado pela desumanização das relações mediadas pelas tecnologias digitais. Segundo o autor, o anonimato e a distância física proporcionados pelos meios eletrônicos contribuem para uma maior sensação de impunidade e intensificam a violência das interações online. Zuin (*ibid.*) alerta que as vítimas de *cyberbullying*, além de sofrerem com a exposição pública e contínua nas redes sociais, têm dificuldade em encontrar um espaço seguro para se protegerem dessas agressões, uma vez que o ambiente virtual

está sempre presente em suas vidas, exacerbando os impactos psicológicos dessa forma de violência.

Grover (2022), em uma matéria publicada no site da Universidade de Harvard, enfatiza a importância dos elementos poderosos que os jovens trazem para as discussões sobre a cultura e o ambiente escolar. Segundo a autora, embora seja crucial que os adultos assumam a responsabilidade por estabelecer estruturas e rotinas que fomentem comunidades escolares seguras e inclusivas, os alunos desempenham um papel fundamental como aliados nesse processo.

Ela sugere que devemos convidar ativamente os estudantes a colaborarem na criação de visões para escolas seguras e solidárias, além de estabelecer processos para envolvê-los na tomada de decisões relacionadas ao clima escolar. Grover (*ibid.*) também destaca a importância de incentivar os alunos a se juntarem aos adultos na identificação e resposta a comportamentos prejudiciais quando surgirem.

Além disso, Grover (*ibid.*) observa que nutrir uma cultura que combate o *bullying* se manifesta de maneira diferente em cada estágio de desenvolvimento. Nos níveis elementares, as intervenções podem se concentrar no ensino de habilidades de resolução de conflitos e na promoção da celebração das diferenças por meio de atividades lúdicas. Para estudantes mais velhos, as abordagens incluem reflexões sobre identidade cultural, ajudando-os a desenvolver uma compreensão mais profunda de suas próprias identidades, enquanto apreciam a diversidade cultural dos colegas.

Nesse sentido, Duque Sanchez e Teixido (2016) acrescentam que a prevenção do *bullying* de gênero requer uma organização escolar que promova a igualdade e combata ativamente os estereótipos de gênero. A falta de ações nesse sentido pode perpetuar a discriminação e a violência, reforçando a necessidade de políticas escolares inclusivas e transformadoras. Acrescentamos aqui que o mesmo se aplica ao racismo.

Em vista do exposto, é importante localizar na literatura internacional elementos já evidenciados que são preventivos da violência nas escolas e demais instituições de ensino, como as universidades.

2.1.1 Fatores preventivos: a formação de boas amizades e o conceito de *bystander intervention*

Segundo a UNESCO (2017), as crianças e adolescentes que estão mais vulneráveis são os que menos tendem a procurar a ajuda de adultos ao serem vítimas de violência. Diversas razões contribuem para esse não relato ou denúncia de violência e *bullying*, incluindo a falta de confiança nos adultos, em especial nos professores, o temor de possíveis consequências ou retaliações, o sentimento de culpa, a vergonha ou confusão, bem como o receio de não serem levados a sério ou de não saberem onde procurar ajuda.

Ainda segundo este documento, existem algumas ações que podem e devem ser feitas dentro das instituições para a diminuição da violência escolar:

Quadro 1: Ações recomendadas pela UNESCO para prevenir e reduzir a violência escolar, abordando desde a liderança e o ambiente escolar até capacitação, parcerias, serviços de apoio e a importância da evidência para embasar intervenções eficazes. (UNESCO, 2017).

Ação	Descrição
Liderança	Elaboração e implementação de leis e políticas nacionais para proteger crianças e adolescentes contra a violência escolar e o bullying, além da alocação de recursos adequados para combater esses problemas.
Ambiente escolar	Criação de um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo, implementação de uma gestão eficaz, desenvolvimento de políticas e códigos de conduta escolares, e responsabilização dos funcionários que violarem essas normas.
Capacitação	Treinamento e apoio a professores e funcionários, garantindo conhecimento e habilidades para implementar programas de prevenção e responder a incidentes de violência, além do desenvolvimento do potencial das crianças e adolescentes.
Parcerias	Promoção da conscientização sobre os impactos da violência escolar, colaboração com setores locais e nacionais, envolvimento de famílias e comunidades, e participação ativa de crianças e adolescentes no processo.
Serviços e apoio	Disponibilização de mecanismos de denúncia e informações acessíveis e confidenciais para crianças, além da oferta de orientação e encaminhamento para serviços de saúde.
Evidência	Implementação de um conjunto de dados, monitoramento e avaliação rigorosos para acompanhar o progresso e resultados, e pesquisa para embasar programas e intervenções eficazes.

Fonte: UNESCO (2017) adaptado pela autora 2024

Considerando tais ações, especialmente a relevância de evidências científicas para sanar o problema, dois fatores desempenham um papel fundamental na prevenção: a formação de boas amizades e o conceito de *bystander intervention*.

Estes elementos desempenham um papel crucial na promoção de ambientes seguros e na mitigação da violência, em particular no ambiente escolar.

Segundo os estudos da Universidade de Harvard, intitulados *Harvard Longitudinal Study of Adult Development*¹, a formação de boas amizades é um alicerce sólido na construção de um ambiente de convivência saudável. Relações interpessoais positivas podem funcionar como um antídoto eficaz contra a violência, uma vez que amigos próximos muitas vezes desempenham o papel de apoio emocional e social, contribuindo para o bem-estar dos indivíduos. A promoção de amizades saudáveis não apenas proporciona um senso de pertencimento, mas também ajuda a criar um ambiente onde o respeito e a empatia são cultivados. Isso, por sua vez, pode reduzir a propensão a comportamentos violentos e de intimidação. Na revisão abrangente da literatura que explora a relevância das boas amizades para o desenvolvimento dos indivíduos e seu papel como fator de proteção contra a violência, emerge uma série de resultados substanciais e esclarecedores. Essas descobertas provêm de uma riqueza de estudos e pesquisas realizados ao longo de várias décadas, proporcionando uma compreensão mais profunda da interseção entre relacionamentos interpessoais, desenvolvimento pessoal e a prevenção da violência (Alsarrani *et al.*, 2022).

A amizade tem sido objeto de estudo ao longo dos séculos, sendo considerada a base da construção social, presente em todas as etapas da vida e relacionada aos sentimentos genuínos.

Em sua pesquisa, León-Jiménez *et al.* (2020) destacou os benefícios da amizade para a saúde, mas aponta para uma lacuna no conhecimento em relação ao papel da amizade entre os idosos. Teve, como resultados, a revelação de como o envolvimento na escola e os diálogos entre os participantes contribuíram para o desenvolvimento de amizades desinteressadas, ou seja, não baseadas em interesses pessoais, e como isso afetou positivamente a percepção do bem-estar e da qualidade de vida. Além disso, o estudo sugere que essa pesquisa amplia o conhecimento existente sobre o tema. Também apontou para a necessidade de investigar mais a fundo como outros ambientes comunitários podem ter efeitos semelhantes entre os idosos e como os espaços de diálogo podem influenciar o desenvolvimento de amizades duradouras em diferentes fases do ciclo de vida. Isso indica a importância

¹ Para consulta integral da pesquisa, acessar: <https://www.adultdevelopmentstudy.org/publications>

de entender como as conexões sociais, em particular a amizade, podem contribuir para o bem-estar e a saúde, não apenas na terceira idade, mas em todas as fases da vida.

Primeiramente, inúmeras pesquisas têm indicado que as boas amizades desempenham um papel vital na formação da identidade e no desenvolvimento psicossocial dos indivíduos. Amigos próximos fornecem apoio emocional, social e cognitivo, contribuindo para a construção da autoestima, resiliência e competências interpessoais. Esses elementos são essenciais na promoção do bem-estar psicológico e na redução de fatores de risco que podem levar a comportamentos violentos. A capacidade de compartilhar experiências, aprender a resolver conflitos e desenvolver empatia são componentes-chave dessa dinâmica (Way; Silveira, *apud* Kerig; Schulz; Hauser, 2012², Camirand; Poulin, 2019).

Além disso, a literatura também destaca que a presença de amizades saudáveis tem o potencial de criar um ambiente onde o respeito, a tolerância e a compreensão são valores fundamentais. Os amigos, muitas vezes, atuam como agentes de socialização e podem influenciar as atitudes e os comportamentos dos indivíduos. Portanto, ao cultivar relacionamentos positivos, existe uma tendência natural para a promoção de interações não violentas e a prevenção de conflitos (León-Jiménez *et al.*, 2020).

No tema da prevenção da violência, um corpo crescente de evidências demonstra que indivíduos com amizades sólidas têm uma rede de apoio que pode atuar como um escudo protetor contra situações de risco. Os amigos são frequentemente os primeiros a detectar sinais de abuso, intimidação ou outras formas de violência, e podem intervir ativamente para apoiar a vítima e relatar o comportamento inadequado às autoridades apropriadas. Isso realça o papel potencialmente significativo das amizades na prevenção e na mitigação de episódios violentos (León-Jiménez *et al.*, 2020).

O conceito de *bystander intervention* (intervenção dos espectadores), por sua vez, desempenha um papel fundamental na identificação e resolução de conflitos (Banyard; Plante; Moynihan, 2004). Os *bystanders* são observadores que testemunham situações de conflito ou violência, mas que não estão diretamente

² KERIG, P. K.; SCHULZ, M. S.; HAUSER, S. T. **Adolescence and beyond: Family processes and development.** New York: Oxford University Press, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199736546.001.0001>

envolvidos nelas. Esses sujeitos têm o potencial de se tornarem agentes de prevenção, pois podem intervir, denunciar comportamentos inadequados ou prestar apoio às vítimas. Para que isso ocorra, é necessário investir em estratégias que promovam o empoderamento dos *bystanders*, por meio de ações educativas que desenvolvam a empatia, o senso de responsabilidade coletiva e as habilidades de comunicação não violenta. No contexto escolar, esse empoderamento pode ser fomentado por meio de rodas de conversa, dramatizações, reflexões coletivas e a construção de pactos de convivência, como proposto pelo Clube de Valentes. Ao incentivar os estudantes a reconhecerem seu papel ativo diante de situações de injustiça, cria-se uma rede de apoio capaz de deter a escalada da violência e promover um ambiente mais seguro e colaborativo (Mujal *et al.*, 2021).

No quadro internacional, os programas de *bystander intervention* em sua maioria, tem por objetivo a implementação de uma estratégia de prevenção primária, que é um tipo de estratégia de prevenção universal destinada a reduzir a probabilidade da ocorrência de violência contra meninas e mulheres. Estratégias de prevenção primária têm como objetivo principal a redução dos fatores de risco associados à violência, ao mesmo tempo em que promovem fatores de proteção que aumentam a segurança das mulheres (Crooks *et al.*, 2019).

Nesse contexto, os programas de *Bystander Intervention* desempenham um papel fundamental. No caso de prevenção de violência contra mulheres, por exemplo, eles visam envolver tanto homens quanto mulheres na promoção de mudanças no ambiente social que, muitas vezes, inadvertidamente contribuem para a perpetuação da violência contra mulheres. Esses programas incentivam a criação de um ambiente de solidariedade em que todos os indivíduos se posicionem a favor da vítima, desencorajando comportamentos violentos e apoiando ativamente aqueles que estão em situações de risco (Crooks *et al.*, 2019).

Assim, a estratégia de prevenção primária, por meio dos programas de *Bystander Intervention*, visa não apenas à redução dos fatores de risco, mas também à transformação da cultura e do ambiente social para tornar a violência contra mulheres inaceitável e prevenir sua ocorrência. Isso é alcançado ao envolver toda a comunidade na promoção de um ambiente mais seguro e solidário (Coker *et al.*, 2016, Evans; Burroughs; Knowlden, 2019).

A empatia é outro elemento central na construção de relações escolares mais justas e respeitadas, desempenhando um papel importante na superação da violência.

Embora o termo venha sendo amplamente utilizado nas abordagens da chamada educação socioemocional, neste trabalho ele é compreendido a partir da perspectiva dialógica, afastando-se de uma concepção subjetivista e individualizante. Nesse sentido, a empatia não é concebida apenas como um sentimento pessoal, mas como uma atitude ética construída na e pela linguagem, no encontro com o outro. É no diálogo, por meio da escuta ativa, da argumentação e da validação da experiência do outro, que a empatia se realiza de forma transformadora. Estudos como o de León-Jiménez *et al.* (2020) demonstram que a empatia pode prever comportamentos de defesa diante do bullying escolar e se articula ao modelo de intervenção dos espectadores (*bystander intervention*). Ainda segundo os autores, apoiando-se em Goleman (2013, apud León-Jiménez *et al.*, 2020³), três dimensões da empatia são identificadas como relevantes nesse processo: a) compreender o que os outros pensam, b) entender o que sentem e c) perceber o que necessitam que façamos. Entretanto, é por meio da linguagem dialógica — que reconhece o outro como sujeito de fala e de direitos — que essas formas de compreensão se tornam práticas transformadoras, capazes de gerar mudanças nas relações interpessoais e no clima escolar.

Para compreender plenamente a importância e o impacto dos fatores preventivos mencionados anteriormente, é essencial situar-nos no contexto da sociedade em que vivemos e explorar como podemos efetivamente realizar ações de prevenção tanto na sociedade em geral quanto nas escolas contemporâneas. Nesse sentido, é relevante introduzir o conceito de "sociedade da informação" e a ideia do "giro dialógico" da sociedade, que se referem às crescentes interconectividade e interação que caracterizam o mundo moderno. Esses conceitos destacam a importância do diálogo como um elemento central na transformação social e educacional. A aplicação desses princípios no ambiente escolar será aprofundada na seção seguinte, com foco no modelo de convivência.

³ León-Jiménez, S. **"This Brings you to Life"**. The Impact of Friendship on Health and Well-being in Old Age: the Case of La Verneda Learning Community. *Research on Ageing and Social Policy*, v. 8, n. 2, pp. 191-215, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.447/rasp.2020.5538>.

3. SOCIEDADE DIALÓGICA: APRENDIZAGEM DIALÓGICA E ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO

A terceira seção deste trabalho será dedicada à análise da sociedade da informação e do impacto do giro dialógico no contexto social e educacional. Inicialmente, introduziremos a noção de aprendizagem dialógica e suas implicações nas atuações educativas de êxito, que têm demonstrado resultados significativos em diferentes contextos. Posteriormente, apresentaremos o Modelo de Convivência, com ênfase na implementação do “Clube de Valentes”, uma iniciativa que visa a prevenção e resolução de conflitos entre crianças nos primeiros anos da educação básica. Esta seção visa conectar a teoria do diálogo com as práticas concretas que serão discutidas ao longo da pesquisa.

As relações sociais cada vez mais almejam a superação das hierarquias pela busca do diálogo. Segundo Flecha, Gómez e Puigvert (2001), com a mudança da sociedade industrial para a sociedade da informação, as relações tornam-se cada vez mais dialógicas. Ou seja, dentro do contexto atual, um mundo mais informatizado e tecnológico se transforma em um contexto simbólico onde o diálogo está penetrando nas relações sociais, desde a política internacional até a convivência familiar.

Nisso consiste o giro dialógico, que está presente em todos os âmbitos sociais. As relações que anteriormente eram baseadas no poder, na hierarquia social, agora tem como base a dialogicidade:

Os velhos padrões e normas que costumavam orientar nossa vida na sociedade industrial estão perdendo sua legitimidade na sociedade atual. A revolução tecnológica da sociedade da informação, o fenômeno social da globalização, o aumento dos riscos e das opções, entre outras características, fazem com que as pessoas precisem cada vez mais se comunicar e dialogar para tomar decisões em relação ao presente e ao futuro, cheio de opções que são produtos de novos valores, normas sociais e intercâmbios sociais (Aubert *et al.*, 2018, p.28).

Portanto, a revolução tecnológica da sociedade da informação desempenhou um papel fundamental nessa mudança. Com o avanço acelerado da tecnologia e o advento da era da informação, as formas de comunicação e de interação entre as pessoas foram radicalmente transformadas. A tecnologia se tornou uma parte intrínseca da vida cotidiana, influenciando as relações pessoais, a forma como as pessoas trabalham e a maneira como vivem suas vidas.

Além disso, o fenômeno social da globalização também contribuiu para a perda de legitimidade dos antigos padrões e normas sociais. Com a globalização, as

fronteiras físicas entre países se tornaram menos rígidas, permitindo um maior fluxo de ideias, informações, mercadorias e pessoas em escala global. Isso levou ao encontro e interação de diferentes culturas e valores, criando um cenário de diversidade social (Aubert *et al.*, 2018).

Outro fator relevante é o aumento dos riscos e das opções enfrentado pela sociedade contemporânea. Com a evolução rápida e constante em várias áreas da vida, as pessoas se veem diante de uma crescente complexidade de escolhas e decisões a serem tomadas. Nesse contexto, a necessidade de se comunicar e dialogar torna-se cada vez mais crucial para que as pessoas possam entender diferentes perspectivas, trocar informações e opiniões e, assim, tomar decisões mais informadas (Braga; Gabassa e Mello, 2012).

É nesse sentido que Ramón Flecha (2022) apresenta o conceito de Sociedade Dialógica. Essa abordagem considera o diálogo como o principal elemento para superar desigualdades, promover a inclusão e construir um conhecimento coletivo. Na Sociedade Dialógica, o diálogo igualitário é a base para transformar relações sociais, permitindo que indivíduos e grupos colaborem para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. O autor argumenta que as relações humanas, antes estruturadas em hierarquias e poder, estão sendo redefinidas por meio da dialogicidade, que promove interações mais justas e colaborativas. Isto reflete diretamente nas Atuações Educativas de Êxito (AEE), que, ao serem fundamentadas nesse princípio, oferecem práticas pedagógicas que impactam positivamente tanto o contexto educacional quanto social.

Ao integrar o conceito de Sociedade Dialógica à análise das Atuações Educativas de Êxito, é possível compreender como práticas pedagógicas baseadas no diálogo contribuem para transformar escolas em espaços mais colaborativos, equitativos e inclusivos. Essa abordagem reforça a importância de construir ambientes educacionais onde todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas, possibilitando avanços significativos tanto no âmbito individual quanto coletivo.

Neste contexto, a escola desempenha um papel fundamental diante das mudanças sociais, tecnológicas e culturais que caracterizam a sociedade atual. Para se reorganizar de modo a atender esse novo contexto, a educação deve ser repensada, direcionando-se para o desenvolvimento de habilidades do século XXI. Isso inclui priorizar o ensino de competências como pensamento crítico, resolução

de problemas, colaboração, comunicação efetiva e habilidades digitais, essenciais para lidar com os desafios complexos e as oportunidades emergentes (Brasil, 2018).

Além disso, a revolução tecnológica da sociedade da informação demanda uma maior integração da tecnologia no ambiente educacional. A escola deve utilizar recursos digitais para melhorar a qualidade do ensino e proporcionar novas oportunidades de aprendizagem, preparando os alunos para interagirem em um mundo cada vez mais digitalizado (Brasil, 2018).

Em uma sociedade globalizada e diversificada, a escola deve valorizar a diversidade cultural, étnica e de pensamento. Isso requer promover um ambiente de diálogo respeitoso, onde os alunos aprendam a lidar com diferentes perspectivas e trabalhar em equipe, cultivando uma convivência harmoniosa em um mundo plural (Braga; Gabassa e Mello, 2012)

A flexibilidade também se torna uma característica importante na estrutura curricular da escola moderna. A rápida evolução da sociedade exige que a educação seja ágil e adaptável, permitindo atualizações e mudanças para abordar temas emergentes e relevantes para os alunos.

Outro aspecto crucial é estimular a criatividade e a inovação nos estudantes. Em um cenário com inúmeras possibilidades, a escola deve incentivar a busca por soluções originais e criativas, capacitando os alunos a se destacarem em áreas que valorizam a capacidade de inovar.

Além de preparar os alunos para o presente, a escola deve promover uma cultura de aprendizado ao longo da vida. Com a sociedade em constante transformação, é fundamental que os estudantes desenvolvam a habilidade de aprender de forma independente e autônoma, buscando conhecimento continuamente ao longo de suas vidas.

3.1. Aprendizagem dialógica

A aprendizagem dialógica, conceito desenvolvido inicialmente por Ramón Flecha em *Compartiendo Palabras* (1997), é uma abordagem que transforma as interações educativas ao enfatizar o diálogo igualitário como base para o conhecimento e a inclusão. Segundo Flecha (1988), o diálogo é a principal ferramenta para a construção coletiva do conhecimento, pois permite que diferentes vozes,

perspectivas e experiências sejam ouvidas e valorizadas, promovendo um aprendizado significativo e transformador.

Essa concepção rompe com modelos tradicionais de ensino, que frequentemente colocam o professor como único detentor do saber, e redefine o papel de todos os atores educacionais — professores, estudantes e comunidades — como participantes ativos no processo de construção do conhecimento (Flecha, 1997). Estudos posteriores reforçam que essa abordagem promove não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos (Aubert *et al.*, 2018).

No contexto da aprendizagem dialógica, as práticas pedagógicas passam a ser baseadas em Atuações Educativas de Êxito (AEE), que são validadas cientificamente e implementadas em diferentes contextos educacionais. Flecha (1997) destaca que a aprendizagem dialógica transcende as barreiras culturais, sociais e econômicas, possibilitando que todos os envolvidos no processo educativo sejam protagonistas de sua própria formação. Isso é alcançado por meio de práticas como as Tertúlias Literárias Dialógicas, que exemplificam como o diálogo pode ser uma ferramenta poderosa para engajar os participantes e promover a igualdade no aprendizado (Flecha, 1997).

Além disso, o conceito de aprendizagem dialógica é fortemente embasado na ideia de que o diálogo igualitário é uma condição necessária para a superação de desigualdades. Flecha (1997) argumenta que, ao promover a interação entre diferentes vozes e perspectivas, as práticas dialógicas têm o potencial de transformar tanto o ambiente escolar quanto as relações sociais. Essa abordagem torna-se ainda mais relevante no contexto da sociedade da informação, onde a dialogicidade se apresenta como uma alternativa eficaz para lidar com as complexidades e os desafios contemporâneos (Flecha, 1997; Aubert *et al.*, 2018).

Na sociedade da informação, o surgimento da aprendizagem dialógica assume um papel de destaque, apresentando uma abordagem diferenciada em comparação com a tradicional aprendizagem objetivista e a aprendizagem construtivista de natureza subjetivista. Essa mudança no paradigma educacional se manifesta na necessidade de reconfiguração do papel do professor e do aluno, assim como na transformação do processo de ensino e aprendizagem (Aubert *et al.*, 2018).

Enquanto a aprendizagem tradicional muitas vezes sustenta uma dinâmica centrada no professor como detentor do conhecimento e no aluno como receptor

passivo, a aprendizagem dialógica questiona essa centralidade. Ela se baseia em uma abordagem intersubjetiva, que expande o tradicional triângulo interativo composto por professor-aluno-conteúdo. Nesse novo paradigma, as interações se multiplicam e diversificam para além desse triângulo, alcançando uma variedade de unidades de interação e contextos de aprendizagem (Mello; Braga e Gabassa, 2012).

Esse desenvolvimento da aprendizagem dialógica se alinha com as características da sociedade da informação, onde as redes são ampliadas e as decisões são cada vez mais pautadas no consenso, em contraposição à autoridade. Nesse cenário, a aprendizagem dialógica se revela como uma resposta educacional adequada, promovendo a interação, o diálogo e a comunicação como elementos fundamentais na construção do conhecimento e no desenvolvimento das habilidades necessárias para um mundo interconectado e em constante evolução (Aubert *et al.*, 2018).

A *aprendizagem dialógica* é baseada em sete princípios, que se articulam teoricamente e, conjuntamente, formam a unidade do conceito: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças (Flecha, 1997). Esses princípios são respaldados pelas contribuições de alguns dos autores mais relevantes, tanto na área da educação como da psicologia, filosofia e ciências sociais, como Vygotsky, Bruner, Wells, Paulo Freire, Habermas, Chomsky, Scribner e Mead. Adicionalmente, a aprendizagem dialógica ultrapassa as crenças infundadas e ações benevolentes estabelecidas na educação somente com base na busca pela vivência, e se fundamenta nas mais excelentes teorias e práticas científicas contemporâneas, oferecendo elementos para combater disparidades educacionais e sociais (Mello; Braga e Gabassa, 2012).

O diálogo igualitário, um dos princípios da aprendizagem dialógica, valoriza as declarações de todos os participantes com base na argumentação apresentada, e não em posições de poder. Esse princípio se fundamenta nos conceitos de Paulo Freire e Habermas. Freire defende que o diálogo horizontal entre educadores e educandos promove a superação de relações opressoras, enquanto Habermas enfatiza a importância da linguagem como meio para alcançar consenso e construir conhecimento coletivo. Assim, o diálogo igualitário se configura como um meio de transformar realidades sociais e educacionais, permitindo que todos os envolvidos tenham voz ativa e participem de forma equitativa (Mello; Braga e Gabassa, 2012).

A inteligência cultural reconhece a importância de compreender e interagir efetivamente em contextos culturais diversos. Este princípio parte do pressuposto de que a inteligência é moldada pelas vivências individuais e coletivas em ambientes específicos, conectando saberes locais com universais. Essa capacidade inclui a habilidade de identificar nuances culturais, adaptar-se a diferentes realidades e aplicar esse conhecimento em práticas inclusivas. No contexto educacional, a inteligência cultural permite que professores e estudantes reconheçam e valorizem as diferenças culturais, criando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e enriquecedor (Mello; Braga e Gabassa, 2012).

O princípio da transformação coloca a educação como um processo ativo na mudança social. Em vez de apenas adaptar os indivíduos à sua realidade, a transformação busca alterar as estruturas que geram desigualdades e opressões. Esse processo ocorre por meio de interações que promovem reflexões críticas e ações práticas voltadas para a melhoria das condições de vida. Na escola, esse princípio é implementado ao estimular os alunos a questionarem as normas existentes, compreenderem as causas de problemas sociais e desenvolverem soluções coletivas para enfrentá-los (Mello; Braga e Gabassa, 2012).

A dimensão instrumental refere-se à necessidade de garantir aos indivíduos o acesso ao conhecimento prático e científico necessário para sua plena participação na sociedade. Esse princípio abrange o domínio de ferramentas como diálogo, habilidades sociais e competências acadêmicas, que capacitam os sujeitos a transformarem sua realidade. No ambiente escolar, a dimensão instrumental é evidenciada na promoção do letramento crítico, no ensino de habilidades de resolução de conflitos e no uso da ciência e da tecnologia para enfrentar desafios contemporâneos (Mello; Braga e Gabassa, 2012).

A criação de sentido é um princípio essencial para engajar os estudantes no processo de aprendizagem. Quando a escola valoriza as singularidades dos alunos e conecta o conteúdo escolar às suas realidades e interesses, os estudantes encontram significado no que estão aprendendo. Esse princípio também contribui para aumentar a confiança dos alunos, ajudando-os a visualizar suas conquistas como resultado de seus esforços individuais e coletivos. A criação de sentido, portanto, não apenas motiva os estudantes, mas também os envolve em uma busca contínua por aprendizado e desenvolvimento pessoal (Mello; Braga e Gabassa, 2012).

A solidariedade é o elo que conecta os indivíduos em uma rede de pertencimento ao mesmo mundo social. Sem ela, não é possível construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Na escola, a solidariedade se manifesta no trabalho conjunto para superar desafios como exclusão social, racismo e violência de gênero. Esse princípio promove a ideia de que apenas por meio da ação coletiva e do apoio mútuo é possível criar mudanças significativas e duradouras no ambiente escolar (Mello; Braga e Gabassa, 2012).

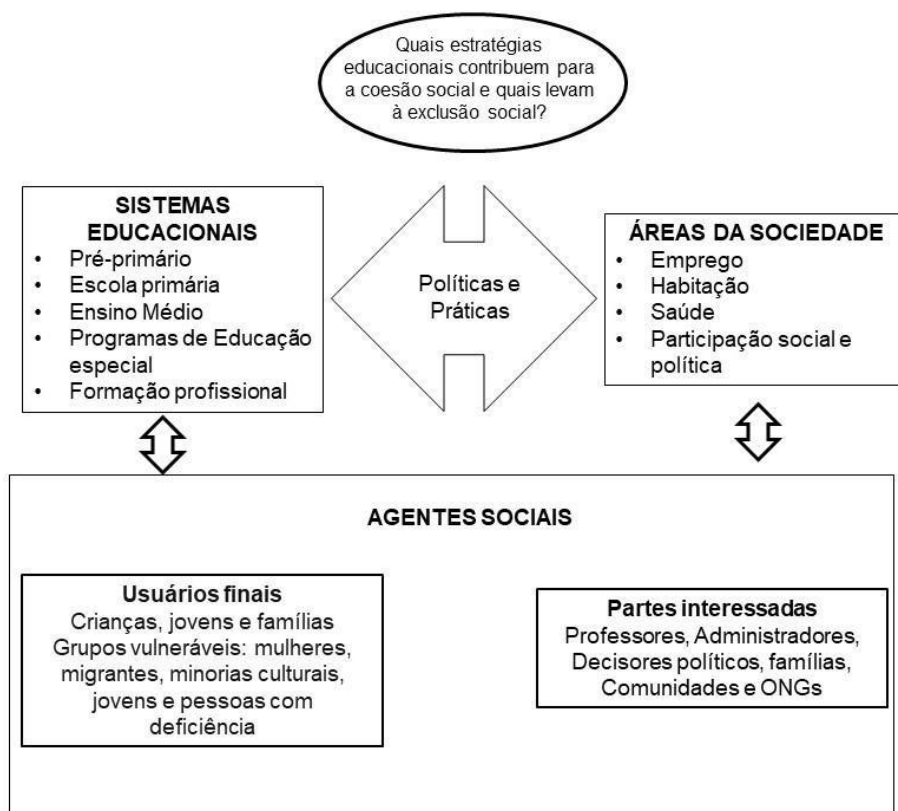
Por fim, o princípio da igualdade de diferenças equilibra a busca por igualdade no acesso a direitos e oportunidades com o respeito às particularidades de cada indivíduo. Ele defende que todas as pessoas têm o direito de serem diferentes, sem perder o acesso à proteção social e à dignidade. No ambiente escolar, esse princípio orienta práticas que garantem a inclusão de grupos historicamente marginalizados, ao mesmo tempo em que valorizam suas identidades culturais, linguísticas e sociais, promovendo um espaço de convivência respeitosa e enriquecedora (Mello; Braga e Gabassa, 2012).

Articulado ao conceito de Aprendizagem Dialógica encontra-se o conceito de Atuações Educativas de Êxito, também central nessa pesquisa. Passemos a ele.

3.2. As atuações educativas de êxito

O projeto de pesquisa INCLUD-ED (*Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*), realizado na Europa entre 2006 e 2011 e publicado em 2012, foi a maior pesquisa das ciências humanas financiada pela União Europeia, que validou evidências científicas sobre as atuações educativas de êxito (AEEs), práticas que efetivamente melhoram o aprendizado do alunado, juntamente com a convivência dentro e fora das escolas. De acordo com o relatório, foram feitas pesquisas durante 5 anos, em 14 países, com pesquisadores de 15 universidades diferentes, bem como outros representantes de outras esferas sociais e de grupos heterogêneos, a fins de analisar quais atuações contribuíam para superar o fracasso e a evasão escolar. As atuações identificadas pelo grupo foram capazes de demonstrar sua eficácia em qualquer contexto implementado, com a possibilidade de transferência para outras escolas, e não apenas em contextos específicos (2021, p.5).

Figura 1: Objetivos do projeto INCLUD-ED e dimensões do estudo



Fonte: Flecha, 2015 (tradução nossa)

A Figura 1 ilustra um panorama das atuações educativas de êxito implementadas em contextos escolares, evidenciando os princípios e práticas que fundamentam sua aplicação. Essas ações, baseadas na aprendizagem dialógica, têm como objetivo promover transformações significativas no ambiente escolar, criando comunidades mais inclusivas e seguras. Como detalhado nos próximos parágrafos, tais práticas demonstraram eficácia comprovada na prevenção de conflitos, no combate à violência e na promoção de uma cultura de respeito e diálogo.

As AEEs 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. 6). Para além disso, este projeto identificou os elementos que podem influenciar o fracasso ou sucesso escolar e sua relação com outras áreas da sociedade, como habitação, saúde, emprego e participação social e política. Um foco específico foi colocado em grupos sociais vulneráveis à exclusão social: jovens, migrantes, minorias culturais, mulheres e pessoas com deficiência (Flecha, 2015).

Desta forma, uma atuação educativa de êxito é definida a partir dos seguintes quesitos: a) ações que contribuem para o êxito na escola e sua convivência; e b) ações que levem à eficiência e equidade, ou seja, que todos os alunos alcancem bons resultados educacionais, sem exclusão (Flecha, 2012, p. 188). Destaca-se a principal semelhança entre as atuações: participação efetiva da comunidade e da família, inclusive nas ações decisórias e nas atividades avaliativas.

Isso foi alcançado através dos esforços do projeto para abordar os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar as características dos sistemas escolares e reformas educacionais que geram baixas taxas de exclusão educacional e social e as características daqueles que geram altas taxas.
2. Analisar os componentes das práticas educacionais que estão diminuindo as taxas de fracasso escolar e os componentes das práticas que estão aumentando tais taxas.
3. Estudar como a exclusão educacional afeta diversos aspectos da sociedade (ou seja, emprego, habitação, saúde e participação política) e que tipos de disposições educacionais contribuem para superá-la.
4. Investigar como a exclusão educacional afeta diversos setores da sociedade, especialmente os grupos mais vulneráveis (ou seja, mulheres, jovens, migrantes, minorias culturais e pessoas com deficiência) e que tipos de disposições educacionais contribuem para superar a discriminação que enfrentam.
5. Analisar as intervenções que combinam políticas educacionais com outras áreas de políticas sociais e identificar quais delas estão contribuindo para superar a exclusão social e desenvolver a coesão social na Europa.
6. Estudar comunidades envolvidas em projetos de aprendizagem que desenvolveram intervenções sociais e educacionais integradas que contribuem para reduzir a desigualdade e marginalização e promover a inclusão social e o

empoderamento. (Flecha, 2015, p.3-4, tradução nossa)

Inicialmente, as Atuações Educativas de Êxito (AEE) reconhecidas incluíam sete práticas: Tertúlias Dialógicas, Grupos Interativos, Biblioteca Tutorada, Formação de Familiares, Participação Educativa da Comunidade, Formação Pedagógica Dialógica e o Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos. Contudo, com os avanços trazidos pelo guia mais recente, essas atuações foram aprimoradas e ampliadas para incluir novas perspectivas e práticas que reforçam ainda mais o impacto das AEE nas escolas.

Entre as atualizações, destaca-se a transição do Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos para o "Modelo de Convivência", que amplia a abordagem de resolução de conflitos para incluir ações voltadas à promoção de relações colaborativas e solidárias no ambiente escolar. Além disso, novas atuações foram incorporadas, como a "Liderança Dialógica", que busca engajar lideranças educacionais e comunitárias no fortalecimento das práticas dialógicas, e o "Contrato de Inclusão Dialógica", uma ferramenta que promove acordos coletivos baseados em evidências científicas para transformar estruturalmente as comunidades escolares.

Essas mudanças refletem um avanço significativo na implementação das AEE, ao incluir práticas como o "Impacto nas Interações" e o "Impacto nos Resultados", que analisam o efeito das atuações na convivência escolar e no aprendizado acadêmico (Guia de Comunidades de Aprendizagem, 2024).

Estas atuações estão presentes nas escolas que são *Comunidades de Aprendizagem*, um modelo educativo comunitário criado pelo CREA (Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades), grupo de pesquisa da Universidade de Barcelona, na Espanha, em 1978, implementada inicialmente na Escola de Pessoas Adultas da Verneda de Sant Martí, em Barcelona e posteriormente no sistema regular de ensino fundamental desde 1995, em escolas da Espanha. Chega ao Brasil através NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em 2003 (Moreira *et al.*, 2022).

Segundo Mello, Braga e Gabassa (2012), as *Comunidades de Aprendizagem* são um modelo que visa ampliar a participação da comunidade escolar, expandindo e diversificando as interações dentro da escola, em uma articulação dialógica que promova a máxima aprendizagem de todos os alunos e alunas, juntamente com a

melhoria da convivência respeitosa, prezando pela diversidade característica do ser humano. Esta proposta é orientada pelo conceito de aprendizagem dialógica, que consiste na valorização dos argumentos de cada pessoa e não sua posição de poder, prezando, então, pela diversidade como fator principal para a aprendizagem (Aubert *et al.*, 2018).

A primeira AEE trazida ao Brasil, as *tertúlias dialógicas* (TD), promove espaços de encontro e diálogo que têm como objetivo promover a troca de ideias, reflexões e conhecimentos entre um grupo de pessoas. Esses encontros são caracterizados por serem abertos e dialógicos, permitindo que os participantes expressem suas opiniões, compartilhem experiências e debatam sobre diferentes assuntos. São encontros semanais, com horário e local definidos, e podem ser literárias, musicais, de artes plásticas e vídeo tertúlias. Em todas são utilizados materiais clássicos, e tem como objetivo o compartilhamento de aprendizado e experiências a partir das obras selecionadas para estudo. A escolha do material é feita com base na validade dos argumentos (Mello; Braga e Gabassa, 2012; Flecha *et al.*, 2024).

As *tertúlias dialógicas* podem acontecer em diversos contextos, como em escolas, universidades, bibliotecas, centros comunitários ou até mesmo em ambientes virtuais, por meio de plataformas de comunicação online. Esses encontros são uma forma de fomentar o pensamento crítico, a empatia e a aprendizagem coletiva, permitindo que diferentes visões de mundo sejam compartilhadas e debatidas de forma respeitosa e construtiva (Flecha, 2015).

Essa abordagem favorece não apenas a troca de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de habilidades de escuta ativa, argumentação e respeito às opiniões divergentes. Ao final de uma tertúlia dialógica, os participantes geralmente saem com uma visão mais ampla do tema discutido e com maior capacidade de compreender diferentes pontos de vista (Mello; Braga e Gabassa, 2012; Flecha *et al.*, 2024).

Em cada um dos encontros, um dos participantes é o moderador, que tem a responsabilidade de conduzir a tertúlia. O papel do moderador nas tertúlias dialógicas é essencial para garantir um ambiente de diálogo respeitoso e produtivo entre os participantes. O moderador facilita o diálogo, conduzindo a tertúlia de forma a garantir que todos os presentes tenham a oportunidade de se expressar e contribuir com suas ideias. Outra função importante do moderador é estabelecer regras básicas para o encontro, promovendo um ambiente de respeito mútuo e escuta atenta. Ele incentiva

a participação de todos os presentes, criando um espaço inclusivo que valoriza as perspectivas e experiências individuais. Em situações de conflito ou divergências, o moderador atua como mediador, direcionando a discussão de forma construtiva e evitando que a conversa se torne hostil ou polarizada (CREA, 2017a).

Os *grupos interativos* consistem em reunir todos os estudantes de uma turma em subgrupos de quatro ou cinco jovens, buscando a maior diversidade possível em relação a gênero, idioma, motivações, nível de aprendizagem e origem cultural. Cada um dos grupos é acompanhado por um adulto da escola ou comunidade, que de forma voluntária, participa das aulas para facilitar as interações. O professor prepara um conjunto de atividades de acordo com o número de subgrupos na turma. Os e as estudantes resolvem as atividades colaborando uns com os outros por meio de um diálogo igualitário. Os adultos são responsáveis por garantir que todos os membros do grupo participem e contribuam solidariamente para resolver a tarefa. A formação desses grupos interativos aumenta e diversifica as interações, tornando todo o tempo de trabalho mais eficiente (Oliver e Valls, 2004).

A *biblioteca tutorada* faz parte da extensão de tempo de aprendizagem dos e das estudantes. Nesse contexto, a biblioteca é transformada em um centro de recursos dinâmico, onde os alunos não apenas têm acesso a livros e materiais de leitura, mas também têm a oportunidade de se envolver em atividades de tutoria, orientação e colaboração. A ideia é que a biblioteca não seja apenas um espaço para obter informações, mas um ambiente onde os alunos possam se reunir para aprender juntos, auxiliando-se mutuamente em suas dificuldades acadêmicas, compartilhando conhecimentos e desenvolvendo habilidades de forma cooperativa (Mello; Braga e Gabassa, 2012; Flecha *et al.*, 2024).

Os estudantes podem atuar como tutores, auxiliando seus colegas em áreas nas quais possuam mais habilidade, enquanto também podem buscar ajuda dos colegas em áreas onde tenham mais dificuldade. Além disso, os professores e outros membros da comunidade podem estar envolvidos nesse processo, oferecendo orientação e apoio aos alunos, criando uma atmosfera de aprendizagem interativa e solidária (CREA, 2017b).

A *biblioteca tutorada*, portanto, faz parte de uma estratégia educativa que valoriza a colaboração, o diálogo e a participação ativa dos alunos, promovendo o desenvolvimento acadêmico e social dentro de comunidades de aprendizagem. É uma abordagem que reconhece a importância de aprender em conjunto e de aproveitar a

diversidade de conhecimentos e experiências presentes na comunidade educacional (*ibid*).

A *formação de familiares* dentro das comunidades de aprendizagem é um componente crucial para o sucesso desse modelo educacional. Ao envolver os familiares no processo educativo, cria-se uma parceria efetiva entre a escola e as famílias, o que pode ter impactos positivos significativos no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. De acordo com a pesquisa INCLUD-ED (2012), é possível combater as desigualdades sociais através do fortalecimento da educação das famílias e da transformação do entorno da escola. A formação de familiares é uma estratégia que se destaca nesse sentido, pois envolve as famílias no contexto educacional de seus filhos, resultando em impactos positivos no processo de aprendizagem. Essa abordagem educativa incentiva os familiares a participarem ativamente dos processos educacionais, o que, por sua vez, melhora sua própria formação e conhecimento.

Segundo o CREA (2017 c, d), os familiares, como mães, pais, tios, tias, avós, avôs e outros membros da comunidade têm voz ativa no processo educativo. Eles são vistos como protagonistas do seu próprio aprendizado e têm autonomia para decidir o que precisam aprender, quando e como desejam fazê-lo. Em escolas que adotam o modelo de Comunidades de Aprendizagem, os profissionais da escola, familiares, alunos e membros da comunidade local se unem para formar uma parceria educacional. Essas pessoas se reúnem para identificar as demandas de aprendizagem da comunidade, estudar as possibilidades de formação e decidir conjuntamente sobre o planejamento das atividades educacionais. Nesse contexto, os familiares têm a oportunidade de expressar suas necessidades e interesses em relação à formação, bem como compartilhar suas habilidades e conhecimentos com os outros membros da comunidade educativa. Eles contribuem ativamente para o processo de tomada de decisão, ajudando a definir os horários, dias e formatos das atividades educacionais.

Ao envolver as famílias na educação, a Formação de Familiares amplia as expectativas em relação à aprendizagem, tanto dos pais quanto dos filhos. Essa abordagem cria um ambiente propício para a construção conjunta do conhecimento, promovendo espaços de aprendizagem colaborativa em que todos se beneficiam. A educação deixa de ser vista como uma responsabilidade exclusiva da escola e passa a ser encarada como um esforço conjunto, no qual os familiares também

desempenham um papel ativo no desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos. A *participação educativa da comunidade*, segundo Braga e Mello (2014), se refere ao envolvimento ativo e colaborativo de diferentes membros da comunidade no processo educativo, incluindo pais, familiares, membros da comunidade local, profissionais da escola e alunos. Os membros da comunidade têm a oportunidade de participar ativamente da tomada de decisões relacionadas à educação. Isso inclui participar de reuniões, fóruns e assembleias onde as demandas de formação e outras questões educacionais são discutidas e decididas em conjunto.

Além disso, o voluntariado é uma parte importante da participação da comunidade nas Comunidades de Aprendizagem. Membros da comunidade podem oferecer-se como voluntários para apoiar a escola e os alunos em diversas atividades, como tutoria, apoio em projetos, participação em eventos educacionais, entre outros (CREA, 2017 c, d).

É importante ressaltar que a participação educativa da comunidade e o voluntariado não são atividades isoladas ou pontuais, mas sim uma cultura de engajamento contínuo, em que a comunidade é valorizada como uma fonte rica de recursos e apoio para o sucesso educacional de todos os envolvidos.

A *Formação Pedagógica Dialógica* tem como objetivo aproximar os professores do conhecimento científico na área da educação, proporcionando acesso às fontes originais e incentivando um diálogo igualitário baseado em argumentos embasados em bases científicas relevantes. A ideia é que o conhecimento seja construído na interação entre os professores, promovendo trocas de ideias e experiências (CREA, 2017e).

Para atingir esse propósito, é fundamental planejar os encontros de formação de acordo com as necessidades e possibilidades de cada escola. O foco deve ser garantir que os professores conheçam os fundamentos das Atuações Educativas de Êxito e o funcionamento de cada uma delas. Isso possibilitará que eles desenvolvam uma compreensão sólida das práticas educativas bem-sucedidas e as incorporem em suas abordagens pedagógicas. Ao proporcionar essa formação baseada no diálogo, na análise crítica de textos e no acesso a fontes originais, os professores se tornam profissionais mais capacitados e confiantes em suas práticas educativas. Essa abordagem fortalece a colaboração entre os educadores, promove a construção coletiva do conhecimento e, por consequência, contribui para o aprimoramento da qualidade da educação oferecida nas escolas (*ibid*).

3.3. O modelo de convivência

O Modelo de Convivência, anteriormente denominado Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos, foi aprimorado conforme as atualizações apresentadas no guia mais recente de Comunidades de Aprendizagem (2024). Essa mudança reflete um avanço na abordagem, ampliando o foco da resolução de conflitos para a construção de uma convivência escolar baseada na colaboração, solidariedade e respeito mútuo. O novo modelo propõe uma integração de práticas preventivas e ações educativas que promovam relações positivas entre estudantes, professores, famílias e demais membros da comunidade escolar. Assim, reforça-se a centralidade do diálogo e da empatia como elementos transformadores na criação de ambientes escolares mais inclusivos e harmoniosos.

De acordo com Duque *et al.* (2021), o *modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos* (MDPRC) é uma abordagem que se baseia no diálogo e na intervenção de toda a comunidade escolar, com o propósito de promover um posicionamento ativo, solidariedade e redes de proteção diante de qualquer tipo de violência. O principal objetivo desse modelo é superar a socialização dominante, que associa atração e violência, possibilitando a construção de relações mais igualitárias que combinem valores e sentimentos positivos, além de prevenir a violência entre os estudantes.

Existem diversas maneiras de abordar a resolução de conflitos no ambiente escolar, e essas abordagens podem ser agrupadas em três modelos principais. O primeiro é o modelo disciplinar, que tem origem na sociedade industrial e se baseia em hierarquias e no papel de autoridade. Nesse modelo, os conflitos são vistos como desvios das normas estabelecidas pela escola, e a resolução é centrada na aplicação de punições e medidas disciplinares. Uma figura de autoridade, geralmente o diretor ou coordenador, toma decisões e impõe as consequências. Embora esse modelo enfatize o controle e a obediência, pode não abordar adequadamente as causas subjacentes dos conflitos (CREA, 2017f).

O segundo modelo é o mediador, que representa um avanço em relação ao modelo disciplinar. Quando ocorre um conflito, uma pessoa especialista em mediação ou conciliação é envolvida para facilitar a resolução. A mediação consiste em criar um espaço seguro e neutro onde as partes envolvidas no conflito podem expressar seus pontos de vista, interesses e preocupações. O mediador atua como um facilitador

imparcial, ajudando as partes a chegarem a um acordo e a encontrar soluções mutuamente aceitáveis. Essa abordagem enfatiza a comunicação, a escuta ativa e a cooperação, permitindo que as partes se sintam ouvidas e empoderadas na busca de soluções (CREA, 2017f).

Por fim, temos o modelo dialógico, que é uma abordagem mais abrangente e participativa para a resolução de conflitos no ambiente escolar. Nesse modelo, todos os membros da escola, incluindo professores, alunos, funcionários, familiares e a comunidade local, são envolvidos em um diálogo igualitário. A ideia é descobrir as causas e origens dos conflitos, analisar suas raízes e colaborar na elaboração de estratégias de prevenção e resolução (CREA, 2017f).

No centro desse modelo estão o diálogo igualitário e a participação solidária de todos e todas na busca por consensos, fundamentais para o seu funcionamento. Trata-se de uma abordagem preventiva, pois envolve toda a comunidade na elaboração das diretrizes e normas de convivência. Por meio de um diálogo igualitário, são construídas, de forma conjunta e consensual, as normas da escola que todos devem respeitar, bem como os procedimentos a serem seguidos quando essas normas forem violadas. Dessa forma, alcança-se um acordo sobre um conjunto de princípios para a convivência que seja aceitável e legítimo para todos os envolvidos (Duque *et al.*, 2021).

O modelo promove assembleias e espaços adicionais de diálogo em que todos têm a oportunidade de participar e contribuir com seus argumentos para a resolução de conflitos. A inclusão de toda a comunidade escolar é essencial, pois todos se comprometem com o estabelecimento de um ambiente de convivência saudável e harmonioso (*ibid*).

Segundo Flecha (2012), é possível encontrar na literatura explicações que tentam demonstrar a existência de uma predisposição das vítimas de violência familiar para se tornarem futuros abusadores de seus filhos, cônjuges, entre outros, em um fenômeno chamado de transmissão intergeracional (Kaufman e Ziegler, 1989, *apud* Flecha, 2012). Mas, conforme a autora explica, um dos principais problemas é que as pesquisas conduzidas para demonstrar que uma história de abuso na infância leva a comportamentos agressivos na vida adulta têm sido realizadas apenas com pessoas que praticam o maltrato, ignorando aqueles que foram vítimas de abuso na infância, mas que, atualmente, são excelentes pais ou mães e parceiros amorosos.

Nessas análises, outros agentes socializadores não são levados em consideração, mesmo que tenham um papel fundamental na socialização de comportamentos violentos durante a infância e adolescência, como é o caso da mídia.

Em 2004, um dos membros do CREA, Jesús Gómez, concluiu sua tese de doutorado, que foi uma investigação pioneira e abriu uma nova linha de pesquisa na prevenção da violência contra mulheres no âmbito de gênero. Essa pesquisa serviu como base para o trabalho sobre violência de gênero realizado pelo Grupo de Mulheres do CREA, chamado SAFO, que estabeleceu as bases para a socialização preventiva da violência de gênero (Flecha, 2012).

Essa perspectiva de prevenção se fundamenta no entendimento de que a violência de gênero está profundamente relacionada com a socialização em certos modelos de atratividade e comportamento. A pesquisa sugere que a probabilidade de pessoas sofrerem violência de gênero em seus relacionamentos atuais ou futuros está, em grande parte, relacionada à sua socialização e educação em questões de amor, atração e sua relação com a violência. É enfatizada a importância da educação e da socialização desde a infância e adolescência, visando promover modelos de relacionamentos saudáveis, igualitários e livres de violência. Ao combater crenças e estereótipos que perpetuam a violência de gênero, essa linha de pesquisa busca criar uma cultura de respeito, empatia e igualdade de gênero (Oliver, 2014).

No estudo da mídia como agente socializador, Gómez (2004) faz a análise de revistas voltadas para adolescentes e seus conselhos sentimentais, que têm um papel de influência na socialização de aspectos relacionados ao amor, atração e relacionamentos. Os conselhos nessas revistas, conforme analisado por Gómez (2004), frequentemente socializam dinâmicas relacionais associadas à atração por modelos violentos, à normalização do abuso e desrespeito e, em algumas ocasiões, à competição entre as mulheres para manter relacionamentos com rapazes agressivos e/ou que os tratam mal.

De acordo com Gómez (2004), as escolhas que fazemos podem ser categorizadas com base em diferentes tipos de eleição. Essas categorias são: escolha racional, escolha de acordo com as normas sociais, escolha dependente da emoção e, com a introdução da perspectiva comunicativa, Gómez (2004) também define a escolha através da intersubjetividade. Na eleição baseada nas emoções, fazemos escolhas influenciadas por nossos sentimentos e emoções, que muitas vezes nos são apresentados como não relacionados à racionalidade. Essa dissociação entre emoção

e razão, além de ser errônea, pode permitir a existência de violência de gênero quando as pessoas justificam permanecer em relacionamentos abusivos.

No entanto, é importante ressaltar que alguns autores, como Elster (2001), negam essa oposição entre razão e emoções. Eles argumentam que as emoções também podem ser consideradas racionais em muitos casos. Embora alguns momentos de sua obra indiquem essa possibilidade, Elster (2001) também aponta que existem emoções básicas, como os desejos sexuais, que não são inteiramente racionais:

A teoria da escolha racional é enquadrada dentro de um conceito de racionalidade instrumental que se caracteriza pelo fato de que cada indivíduo tem. Alguns terminam e escolhem os melhores meios para alcançá-los. Isso não significa que eles sejam realmente os melhores meios, mas aqueles que o indivíduo considera os melhores meios. (Flecha; Gómez; Puigvert, 2001, p. 116, tradução nossa).

Ou seja, a teoria da escolha racional se baseia no conceito de racionalidade instrumental, que sugere que cada indivíduo tem objetivos ou fins que deseja alcançar e, para isso, faz escolhas utilizando os meios que considera mais eficientes ou adequados para atingir esses objetivos. Nesse contexto, a racionalidade está relacionada a uma avaliação estratégica dos meios disponíveis para alcançar determinados fins. Essa abordagem de racionalidade instrumental reconhece a subjetividade das escolhas individuais e destaca que as decisões tomadas por cada pessoa podem variar com base em suas percepções e valores pessoais. Isso significa que o fato de estar apaixonado não necessariamente leva a uma perda de racionalidade ou controle sobre suas ações. Em outras palavras, o sentimento intenso de paixão não implica automaticamente em comportamentos irracionais ou impulsivos (*ibid*).

Gómez (2004) conclui, então, que a atração e os modelos de atratividade são construções sociais, criados e influenciados por meio das interações sociais e das normas culturais de uma determinada sociedade. Essas construções sociais moldam as ideias e conceitos sobre o que é considerado atraente em termos de aparência física, comportamentos, traços de personalidade e outros aspectos relevantes em relacionamentos afetivos e sexuais.

A ideia de que essas construções são sociais é importante porque nos permite entender que elas não são fixas ou imutáveis. Em vez disso, elas podem ser modificadas e transformadas ao longo do tempo, por meio do diálogo, reflexão e mudanças nas normas sociais. Isso significa que é possível questionar e desafiar os

modelos de atratividade predominantes, e trabalhar para construir modelos mais inclusivos e saudáveis que promovam relacionamentos afetivos satisfatórios e livres de violência. O diálogo e a reflexão desempenham um papel crucial nesse processo de transformação. Ao discutir abertamente sobre o que consideramos atraente e por quê, podemos identificar crenças e estereótipos prejudiciais que podem perpetuar desigualdades e violência em relacionamentos. Isso permite que examinemos de forma crítica as normas culturais e sociais que moldam nossas percepções de atração e relacionamentos (Gómez, 2004).

Desta forma, ao considerar que a violência de gênero não é inerente, mas sim aprendida e reforçada através da socialização, o trabalho do CREA e do Grupo SAFO busca intervir preventivamente, buscando criar uma mudança cultural que contribua para a construção de relações mais saudáveis e respeitadas, reduzindo assim a incidência de violência de gênero na sociedade (Flecha, 2012).

A discussão sobre o amor e a atração no contexto escolar é um tema que, embora presente na vivência cotidiana dos estudantes, encontra-se ausente em documentos regulatórios da educação básica no Brasil. Essa ausência reflete uma lacuna importante, uma vez que essas questões permeiam o desenvolvimento socioemocional dos estudantes e estão intrinsecamente relacionadas à convivência escolar e à formação de valores. Também está ausente na produção acadêmica nacional.

O amor e a atração não se limitam ao âmbito pessoal, mas influenciam diretamente as interações sociais e as dinâmicas escolares. Situações de ciúmes, rivalidades, discriminação e exclusão frequentemente têm raízes em mal-entendidos ou em preconceitos relacionados a esses temas. A falta de um direcionamento pedagógico para tratar dessas questões pode resultar em um espaço escolar menos inclusivo e menos preparado para lidar com os desafios que surgem da convivência diária.

Destaca-se, também, que a prevenção da violência de gênero desde a infância é fundamental para promover relações saudáveis e igualitárias ao longo da vida. Villardón-Gallego *et al.* (2023) ressaltam que intervenções educativas precoces desempenham um papel crucial na redução da violência baseada em gênero, ao desenvolver competências socioemocionais e promover a empatia entre as crianças. Essas intervenções, quando implementadas de forma sistemática e consistente, podem influenciar positivamente as atitudes das crianças em relação a questões de

gênero, desafiando estereótipos e normas prejudiciais. A revisão sistemática destacada pelos autores evidencia que programas que incorporam a participação ativa das crianças e o envolvimento dos educadores têm maior potencial de impacto, contribuindo para um ambiente escolar mais seguro e inclusivo.

O processo do MDRPC está também embasado nos conceitos de *ética procedimental* e *democracia deliberativa* (CREA, 2017f).

O conceito de *ética procedimental* é uma abordagem ética que enfatiza a importância dos processos e procedimentos utilizados para tomar decisões éticas. Em vez de se concentrar apenas nos resultados ou nas consequências das ações, a ética procedimental se preocupa com a justiça e a imparcialidade dos processos pelos quais as decisões são tomadas. Isso significa que o foco está na garantia de que todos os envolvidos tenham a oportunidade de participar da deliberação e que suas vozes sejam ouvidas de maneira igualitária. A ética procedimental busca estabelecer regras e normas que promovam a deliberação livre e igualitária entre os indivíduos, garantindo assim a justiça e a imparcialidade nas decisões éticas (CREA, 2017f).

O conceito de *democracia deliberativa* é a ideia de tomar decisões políticas através da discussão entre cidadãos livres e iguais. Nessa abordagem, as decisões coletivas são alcançadas por meio do raciocínio público, no qual os cidadãos oferecem justificações aceitáveis para suas posições e buscam o consenso através do debate. A democracia deliberativa valoriza a autonomia política, a igualdade política e a busca por razões compartilhadas, e busca vincular o exercício do poder político a condições de comunicação e deliberação pública (Elster, 2001).

Ao considerar os conceitos acima e ao aprofundar os valores que tornam alguém atraente, podemos promover a valorização de características como empatia, respeito, solidariedade, comunicação saudável e igualdade de gênero. Isso pode contribuir para a construção de relacionamentos mais saudáveis e satisfatórios, onde as pessoas se sentem valorizadas e respeitadas em suas individualidades (Flecha, 2012).

Além disso, o diálogo e a reflexão também podem ajudar a identificar comportamentos e dinâmicas insatisfatórias ou prejudiciais em relacionamentos. Ao reconhecer os sinais de relacionamentos abusivos, podemos tomar medidas para evitar a violência e criar ambientes mais seguros e respeitosos para todos os envolvidos (*ibid*).

Tendo em vista a perspectiva de socialização preventiva de violência, para que esta seja superada é necessária uma postura de tolerância zero à violência. Tolerância zero à violência significa que qualquer forma de agressão, seja física, verbal ou emocional, é inaceitável e não será tolerada em nenhuma circunstância. Essa postura deve ser adotada não apenas em manifestações públicas ou em situações óbvias de violência, mas também como uma atitude pessoal e cotidiana em nossas vidas (Flecha, 2012).

Isso implica em posicionar-se sempre a favor da vítima e contra o agressor, independentemente do contexto em que a violência ocorra. Não se trata apenas de reagir diante de casos extremos de violência, mas também de estar atento e agir quando sinais mais sutis de comportamento agressivo são percebidos (Oliver, 2014). Uma postura de tolerância zero à violência requer que sejamos sensíveis às necessidades e experiências das vítimas, oferecendo apoio e solidariedade em vez de culpabilizá-las ou minimizar suas dores. Isso inclui encorajar as vítimas a denunciar a violência, buscando ajuda adequada e assegurando que se sintam amparadas e ouvidas (Flecha, 2012).

Segundo Flecha e Yeste (2007), a implementação do MDPRC na escola dá-se através de sete passos, descritos no quadro a seguir:

Quadro 2: Implementação do MDPRC nas escolas (continua)

Passos	Ação
1	A organização de uma comissão mista para propor uma norma à toda a comunidade, para garantir que todos estejam representados de maneira justa e igualitária neste processo. Esse processo dialógico busca alcançar acordos baseados na busca dos melhores caminhos, em vez de privilegiar a autoridade ou o poder que uma pessoa ocupa na escola ou na comunidade. Em outras palavras, o que deve prevalecer são os argumentos das pessoas envolvidas, em vez de suas posições hierárquicas ou títulos formais
2	Expor a proposta consensuada em uma assembleia, pois para garantir a participação de todas as pessoas da comunidade na elaboração das normas, é fundamental proporcionar oportunidades e espaços de diálogo e participação democrática. A diversidade de perspectivas e experiências enriquece o processo de tomada de decisões e fortalece as normas criadas pela comunidade. Portanto, é importante acolher e respeitar as diferentes opiniões e considerar as necessidades e interesses de todos os envolvidos

Quadro 2: Implementação do MDPRC nas escolas (conclusão)

3	A difusão da norma dentro do ambiente escolar pela comissão mista, onde os representantes de classe serão os responsáveis por receber comentários, reflexões e propostas de mudanças para que seja possível assegurar o cumprimento da norma. É imprescindível que a norma seja debatida com todos os alunos e alunas da escola, para garantir que eles se sintam parte do processo de elaboração das regras que os afetarão diretamente. Isso promove um ambiente mais democrático, inclusivo e participativo, onde todos têm a oportunidade de expressar suas opiniões e contribuir para a construção de uma comunidade escolar mais harmoniosa e comprometida.
4	Após o terceiro passo, os representantes de sala retornam à comissão mista com as sugestões recebidas. Neste momento, haverá o debate para a concretização da norma, a formulação e a aplicação de uma proposta comum.
5	Em seguida, convoca-se nova assembleia na qual os representantes de classe explicam aos professores, familiares e comunidade o resultado de suas deliberações. É uma etapa essencial para promover a transparência e o envolvimento de todos os agentes envolvidos no estabelecimento das normas escolares. Ao dar a oportunidade de participação a todos os envolvidos, especialmente nesse momento de chegada a um consenso definitivo, reforça-se o senso de pertencimento e responsabilidade de cada membro da comunidade escolar em relação às normas estabelecidas. Essa participação ativa também aumenta o comprometimento das pessoas com as normas que elas mesmas ajudaram a construir.
6	Após o consenso da norma, toda a comunidade passa a monitorar a norma aplicada e a revisá-la sempre que houver necessidade, pois considera-se que todos e todas são responsáveis por ela
7	Todo o processo é orientado e acompanhado constantemente por formações, seja por tertúlias dialógicas, fóruns, dentre outros.

Fonte: Flecha e Yeste (2007) adaptado pela autora (2024)

Portanto, as AEEs vão além da aprendizagem instrumental, ou seja, além de se concentrarem apenas no ensino de conteúdos acadêmicos. Elas também têm como objetivo promover a melhoria da convivência e o desenvolvimento de relações igualitárias e solidárias entre os membros da comunidade escolar.

É relevante observar que o modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos já foi implementado com sucesso em diversas regiões ao redor do mundo. A eficácia desse método na promoção de um ambiente escolar mais saudável e cooperativo é amplamente reconhecida (Flecha, R.; Yeste, C. G, 2007; INCLUD-ED, 2012; Longas; Rodríguez, 2016; Villarejo-Carballido *et al.*, 2019; Rios-Gonzalez *et al.*, 2019; Duque *et al.*, 2021; Roca-Campos *et al.*, 2021).

No contexto brasileiro, nos encontramos atualmente em uma fase de estudo e avaliação metódica para viabilizar a transferência do modelo de convivência para cá. Destaque deve ser feito à pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), e coordenada por Mello (2023). Vale ressaltar que a transferência das demais AEEs já foi realizada por pesquisa anterior também financiada pela Fapesp e também coordenada por Mello (2009). A primeira pesquisa foi realizada com foco em escolas que eram Comunidades de Aprendizagem (Mello; Braga e Gabassa, 2012) e a atual em escolas que não o são (Mello, 2023). Considera-se que a análise cuidadosa de experiências internacionais bem-sucedidas é fundamental para informar e enriquecer nossas práticas locais, que, estudadas em sua transposição para o contexto brasileiro, oferecem orientações mais seguras de trabalho com estudantes e familiares brasileiros.

Adicionalmente, destaca-se que os docentes desempenham um papel central nesse processo de transferência. Aqueles que tiveram a oportunidade de se familiarizar com o modelo dialógico, juntamente com a experiência prática do “Clube de Valentes”, durante sua formação inicial, agora estão integrando esses aprendizados em sua prática cotidiana (Silva, 2022).

Ao criar um ambiente educacional baseado no diálogo, respeito mútuo e colaboração, as AEEs contribuem para a construção de uma cultura de não violência. Essa abordagem se baseia na promoção de valores como empatia, compreensão, cooperação e resolução pacífica de conflitos.

Quando os alunos são incentivados a se expressar, ouvir uns aos outros e trabalhar juntos para encontrar soluções para os problemas, eles aprendem a lidar com suas emoções e conflitos de forma saudável. Isso diminui a probabilidade de manifestações de violência física ou verbal e ajuda a prevenir o *bullying* e outras formas de agressão. Neste contexto, apresentamos o “Clube de Valentes”, uma abordagem dialógica que se baseia na promoção ativa do diálogo, na escuta mútua e na colaboração entre o alunado. O “Clube de Valentes” se configura como uma ferramenta valiosa para criar um ambiente escolar seguro, inclusivo e propício ao aprendizado, onde o respeito e a resolução pacífica de conflitos são incentivados desde cedo.

3.4. O “Clube de Valentes”

O “Clube de Valentes” é uma proposta de modelo dialógico de resolução e prevenção de conflitos, incluída a violência de gênero e o racismo. Parte-se da ideia de que o diálogo igualitário é a base para relações saudáveis e sem violência. Sendo dialógico, as crianças participam ativamente da construção do clube, e uma vez que os conflitos diminuem, a aprendizagem de todos e todas aumenta. Além disso, é uma prática que se utiliza da solidariedade e da valorização de boas amizades como princípios (Longas; Rodríguez, 2016).

Ele surge a partir do livro “El club de los valientes⁴”, de Begoña e Ibarrola, que foi publicado em 2008. Narra a trajetória de Alan, um garoto que tinha como colega Samuel, notavelmente mais alto e mais forte do que todas as outras crianças na sala de aula. Samuel acreditava que tinha o direito de atormentar e agredir todas as crianças, resolvendo seus conflitos apenas pela força. Quando ele derrubava Alan no chão, as outras crianças admiravam e aplaudiam Samuel por sua força, elogiando-o por sempre prevalecer sobre os outros.

Alan não denunciava os atos de violência que sofria ao professor, com medo de sofrer ainda mais retaliações por parte de Samuel. Além disso, as outras crianças o chamavam de covarde. Um dia, enquanto voltava para casa, Alan conheceu uma menina de outro mundo, onde ele se tornou um verdadeiro herói, pois sabia como se defender sem recorrer à violência e resolvia os conflitos de forma pacífica. O menino argumentou com a menina, mencionando que havia apanhado de Samuel na escola, mas a menina rotulou Samuel como covarde, pois ele recorria à força devido ao medo e usava seu tamanho para agredir aqueles que eram menores.

No dia seguinte, Alan conversou com as outras crianças que também sofriam com a violência de Samuel e propôs que, quando ele tentasse brigar com alguém, todos se unissem para se defender. A partir dessa ideia, eles formaram o “Clube de Valentes”. O grupo foi crescendo e isolou Samuel, que nunca mais ousou machucar ninguém.

A partir desta história, em 2014-15 o Clube foi implementado na escola CPI Sansomendi IPI (Vitoria-Gasteiz). A escola é uma Comunidade de Aprendizagem e, portanto, trabalha com as AEE, incluindo o MDPRC. A escola possui os níveis de

⁴ O livro não possui tradução para o português, sendo publicado apenas em espanhol, e conta com uma versão em slides disponível em <https://www.slideshare.net/arquitectovalparaiso/el-club-de-los-valientes-77036697>.

Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais, e enfrentava desafios significativos na gestão diária de conflitos. No entanto, como resultado da implementação bem-sucedida de iniciativas educacionais nos últimos seis anos, esses conflitos foram consideravelmente reduzidos. Mesmo assim, a dedicação da equipe educacional à melhoria da qualidade da educação os levou a escolher a capacitação em métodos mais eficazes de prevenção da violência entre os alunos (Longas; Rodríguez, 2016). Foi assim que a equipe iniciou seu treinamento com base nos resultados das pesquisas sobre socialização preventiva da violência de gênero e no modelo dialógico de prevenção de conflitos desenvolvido por pesquisadores do CREA. Essas abordagens contribuem para promover a aceitação de modelos não violentos como parte fundamental da prevenção da violência de gênero. Além disso, elas enfatizam a importância da aplicação da política de tolerância zero à violência desde a primeira infância, bem como o envolvimento de toda a comunidade educativa na luta contra a violência (Galli, 2020).

A proposta foi realizada com crianças de 6 a 8 anos e 9 a 10 anos, respectivamente 1º e 2º ciclo do ensino fundamental na Espanha. Dessa forma, todas as crianças presentes na sala eram automaticamente incorporadas ao clube, tendo seus nomes e imagens, ou desenhos, exibidos em uma parte da sala como um símbolo de sua pertença ao grupo. Ressalta-se que o “Clube de Valentes” não é uma atividade pedagógica, mas uma forma diária de enfrentamento à violência dentro do ambiente escolar pelas crianças (Longas; Rodríguez, 2016).

Com a finalidade de introduzir a validade do “Clube de Valentes” na prevenção de violência desde a infância, é importante considerar seu potencial impacto em idades precoces. O “Clube de Valentes”, como um modelo dialógico de resolução e prevenção de conflitos e de violência de gênero, pode desempenhar um papel fundamental no estabelecimento de bases sólidas para a prevenção da violência desde os primeiros anos de vida (Galli, 2020).

Ao criar um ambiente escolar que promove o diálogo igualitário e relações saudáveis, o “Clube de Valentes” contribui para a construção de uma cultura de respeito e empatia desde a infância. Isso se traduz em crianças que, desde cedo, aprendem a resolver conflitos de maneira construtiva, a reconhecer e rejeitar a violência, e a valorizar a igualdade de gênero (Galli, 2020).

Além disso, o “Clube de Valentes” também pode desempenhar um papel crucial na prevenção e combate ao *bullying*. Ao fomentar o diálogo e a solidariedade entre os

alunos, ele cria um ambiente onde a intimidação e o comportamento agressivo têm menor probabilidade de prosperar. As crianças que participam desse clube têm a oportunidade de desenvolver habilidades de comunicação, empatia e resolução de conflitos, que são fundamentais para evitar e enfrentar o *bullying*.

Portanto, o “Clube de Valentes” não apenas estabelece as bases para a prevenção da violência desde a infância, mas também contribui de maneira significativa para a criação de um ambiente escolar seguro e saudável, onde a violência e o *bullying* são desencorajados e combatidos ativamente.

Apesar da escassez de publicações sobre o Clube de Valentes, especialmente em língua portuguesa, sua prática tem se mostrado uma abordagem eficaz para a promoção de um ambiente escolar colaborativo e para a prevenção de conflitos. Já foram realizadas duas teses de doutorado sobre experiências de implementação do Clube de Valentes em uma sala de aula da educação infantil, desenvolvidas por membros do NIASE/UFSCar (Correia, 2018, Galli, 2020). Em cada uma das teses, foi possível constatar que a prática surte resultados positivos na prevenção de violência; porém, foi uma única sala de aula investigada, e apenas na educação infantil. O diferencial da dissertação de mestrado aqui apresentada é a possibilidade de se pesquisar a transferência para várias salas de aula de uma escola de ensino fundamental I.

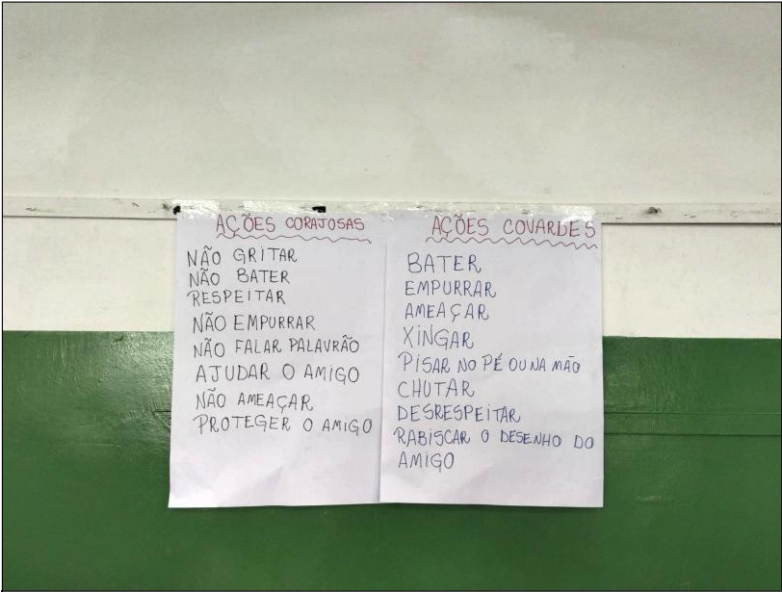
Para compreender melhor sua implementação e impacto, é essencial detalhar o funcionamento do clube, conforme aplicado nesta pesquisa. A seguir, são descritos os passos que estruturam o Clube de Valentes, integrando práticas pedagógicas e atividades lúdicas voltadas ao fortalecimento de valores como coragem, respeito e empatia.

Quadro 3: Etapas Para Implementação do Clube de Valentes

Etapa	Descrição
Leitura do livro infantil	Introdução ao conceito do clube por meio da leitura do livro "Clube de Valentes", estimulando reflexões sobre coragem e atitudes positivas.
Roda de conversa	Discussão com as crianças sobre ações corajosas e covardes, promovendo o diálogo sobre convivência e empatia.
Escrita em cartolinas	Registro das ações corajosas e covardes identificadas na roda de conversa.
Criação do avatar corajoso	Desenho de um super-herói ou outro símbolo que represente a coragem, feito por cada criança.
Manutenção semanal do clube	Encontros semanais para revisar as ações dos participantes, identificando comportamentos e reforçando atitudes positivas.
Cartaz dos corajosos	Ações covardes resultam na retirada temporária do avatar do cartaz, mas com a possibilidade de retorno ao realizar ações corajosas.
Reflexões sobre amizades	Discussões sobre a importância de boas amizades, ressaltando valores como proteção, solidariedade e respeito.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Figura 2: Cartaz de ações valentes e covardes



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A estrutura do Clube de Valentes não apenas promove uma abordagem prática e interativa para a prevenção de conflitos, mas também possibilita a internalização de valores importantes pelas crianças. As atividades semanais, como as rodas de conversa e a manutenção do cartaz dos corajosos, incentivam o desenvolvimento da autorreflexão e da responsabilidade, ao mesmo tempo em que reforçam a ideia de que todos têm a capacidade de mudar e melhorar suas atitudes. Ao permitir que as crianças recuperem seu avatar após ações corajosas, o clube transmite uma mensagem poderosa sobre resiliência e crescimento, criando um ambiente escolar em que o respeito mútuo e a solidariedade são cultivados de forma contínua.

Nesta seção, abordamos o fenômeno da mudança social na sociedade da informação, onde as relações sociais estão se tornando cada vez mais dialógicas. Essa transformação é impulsionada pela revolução tecnológica, globalização e novos desafios que exigem comunicação e diálogo para tomar decisões em um mundo repleto de novos valores e intercâmbios sociais.

Destacamos a importância da aprendizagem dialógica, que promove a participação ativa dos alunos, compartilhamento de conhecimentos e construção coletiva do saber. As Atuações Educativas de Êxito também foram mencionadas como estratégias comprovadas que contribuem para o sucesso educacional e promovem eficiência e equidade.

No entanto, a violência escolar e o bullying são preocupações globais, o que torna crucial o desenvolvimento de estratégias de prevenção e resolução de conflitos, como o “Clube de Valentes”, que promove o diálogo igualitário e a construção de relações saudáveis e não violentas.

Concluimos que a promoção de uma convivência harmoniosa e a prevenção da violência são fundamentais para um ambiente escolar saudável. Através do diálogo, da argumentação baseada em fatos e da valorização da diversidade, podemos formar cidadãos responsáveis, empáticos e cooperativos. Na próxima seção será apresentado o método utilizado para coletar e analisar os dados, bem como a descrição dos participantes e do contexto da pesquisa. Além disso, serão discutidas as limitações do estudo e as possíveis contribuições para a área da educação. A próxima seção fornecerá uma visão detalhada da metodologia adotada nesta pesquisa.

4. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Na segunda seção da dissertação, mostramos uma lacuna significativa no contexto brasileiro no que diz respeito à falta de abordagens comprovadamente eficazes para lidar com a violência nas escolas, em contraste com os modelos bem-sucedidos internacionalmente, como o modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos. Depois, explicitamos a escassez de estudos a respeito da própria transposição do Clube de Valentes para o contexto brasileiro.

Diante dessas constatações, consideramos ser relevante o estudo de mais experiências de implementação da prática para escolas brasileiras, e foi assim que decidimos realizar essa pesquisa.

4.1. Objetivos e problemática da pesquisa

No contexto brasileiro, a questão da violência escolar tem sido objeto de preocupação crescente, refletindo não apenas um desafio educacional, mas também uma questão social complexa. No entanto, ao examinar os estudos disponíveis sobre o tema, observa-se uma lacuna entre a abundância de pesquisas e a eficácia das soluções propostas. Muitos desses estudos se limitam a revisões bibliográficas e descrições de situações de violência, sem oferecer respostas práticas ou efetivas para enfrentar esse problema (Ramirez-Lopez; Arcila-Rodriguez, 2013). Além disso, as intervenções existentes frequentemente adotam abordagens reativas, deixando de lado medidas preventivas capazes de promover uma transformação mais profunda do ambiente escolar (Gomes; Martins, 2016).

O objeto de estudo desta pesquisa é o modelo de convivência dialógica, implementado por meio do Clube de Valentes, com foco na prevenção e resolução de conflitos no ambiente escolar. Dentro desse escopo, o bullying é abordado como uma das expressões mais recorrentes dos conflitos escolares e, por isso, constitui um eixo central de análise. Entendido como um fenômeno multifacetado que envolve diferentes papéis — como vítimas, agressores e espectadores. Essa delimitação permite investigar como práticas dialógicas podem transformar as dinâmicas escolares, promovendo um ambiente mais seguro, inclusivo e colaborativo.

Nesse contexto, a pesquisa buscou analisar elementos transformadores e elementos excludentes na implementação do “Clube de Valentes”, considerando o bullying como violência central a ser superada.

Para alcançar o objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos que orientaram nossa investigação:

- A partir de uma intervenção formativa, analisar as percepções e práticas dos professores participantes em relação à implementação do “Clube de Valentes”, como estratégia transformadora no cotidiano escolar.
- Identificar como os elementos trabalhados no “Clube de Valentes” se refletem nas interações escolares, considerando as mudanças observadas no

comportamento dos estudantes e na dinâmica de resolução de conflitos.

Após a definição dos objetivos gerais e específicos, o próximo passo foi detalhar como a intervenção foi estruturada e realizada na escola. O tópico seguinte descreve os objetivos da intervenção, o perfil dos docentes e participantes envolvidos, bem como o cronograma das atividades implementadas. Esses elementos foram fundamentais para analisar de forma sistemática dos impactos do “Clube de Valentes” no ambiente escolar e nas práticas pedagógicas.

4.2. A intervenção na escola: objetivos, docentes, participantes e cronograma da intervenção

A formação para prevenção e resolução dialógica de conflitos, focada no “Clube de Valentes”, foi realizada em uma escola municipal de cidade do interior do Estado de São Paulo.

A cidade possui uma população de 86.354 habitantes, segundo dados de 2023 do IBGE e da Fundação SEADE (São Paulo, 2023), distribuídos em uma área de 79,4 km², resultando em uma densidade demográfica de 1.087,22 habitantes por km². A economia local é impulsionada principalmente pelo setor industrial, com um PIB per capita de R\$ 29.291,03 em 2021.

No campo educacional, o município apresenta um IDEB de 6,1 para os anos iniciais do ensino fundamental, acima da média nacional. Contudo, de acordo com os dados do IBGE, a cidade enfrenta desafios sociais, como a taxa de pobreza de 15,2% e a taxa de analfabetismo de 3,5% entre pessoas com 15 anos ou mais.

A unidade escolar selecionada para esta pesquisa está localizada na região central da cidade e possui uma estrutura robusta e bem planejada para atender às demandas educacionais. A escola oferece ensino para os Anos Finais (6º ao 9º ano) no período da manhã e para os Anos Iniciais (1º ao 5º ano) no período da tarde, distribuídos em 12 salas de aula. Além das salas, conta com uma sala maker, biblioteca, sala de coordenação pedagógica, sala de professores, refeitório e uma quadra esportiva coberta, entre outras dependências destinadas às atividades pedagógicas e administrativas. Atualmente, atende 600 alunos, mas sua capacidade total é de até 750 estudantes.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, seu ponto de vista pedagógico está pautado em uma educação integral e inclusiva. A escola busca eliminar barreiras à aprendizagem, promover o respeito às diversidades e proporcionar uma formação que integre o conhecimento acadêmico às competências socioemocionais. Seus eixos norteadores para os Anos Iniciais incluem a alfabetização, o raciocínio lógico e a formação ética e cidadã, evidenciando um compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos. Para garantir a qualidade do ensino, as turmas dos Anos Iniciais são compostas por até 25 alunos no 1º ao 3º ano e até 35 alunos no 4º e 5º ano, promovendo uma organização que favorece o atendimento individualizado e a aprendizagem significativa.

Ainda de acordo com o PPP, a missão da escola é criar condições para que todos os alunos possam desenvolver plenamente suas potencialidades e exercer a cidadania de forma consciente. Esse propósito é realizado por meio de uma integração constante entre a escola e a comunidade, na busca de um ambiente acolhedor, democrático e transformador. A escola também valoriza a participação ativa das famílias no processo educativo, promovendo uma convivência colaborativa e fortalecendo os laços entre todos os atores do ambiente escolar.

A escola atende a alunos predominantemente de famílias da classe popular, cujas rendas variam entre um e quatro salários-mínimos. As famílias são compostas, na maioria, por casais com 1 a 3 filhos. Profissões comuns incluem metalúrgicos, comerciantes, profissionais liberais, serviços gerais, domésticas, autônomos e desempregados.

O perfil religioso também é diverso, com predominância de crenças católicas e evangélicas, mas abrangendo outras confissões. A maioria das moradias é composta por casas alugadas ou financiadas. O transporte escolar é realizado principalmente por ônibus da prefeitura, vans particulares ou veículos próprios. A assistência médica é fornecida pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e por convênios privados, como Unimed e Sobam.

O perfil das crianças atendidas pela escola revela uma distribuição equilibrada entre meninos e meninas, embora os dados exatos sobre a proporção ainda possam ser complementados por levantamentos internos. No contexto educacional, as dificuldades enfrentadas por essas crianças são acentuadas pelos impactos da pandemia, que trouxeram desafios significativos na leitura, escrita e raciocínio matemático, além de aumentarem os níveis de estresse e ansiedade. Esses fatores

influenciam diretamente o desempenho acadêmico e a socialização no ambiente escolar. No que diz respeito ao comportamento, os alunos dos anos iniciais apresentam características marcantes, como maior falante e agitação, demandando intervenções pedagógicas e sociais que promovam o respeito mútuo e o desenvolvimento de habilidades de convivência. Esses aspectos ressaltam a necessidade de estratégias pedagógicas que integrem práticas inclusivas e dialogadas, com foco no acolhimento das crianças e na superação das barreiras emocionais e acadêmicas.

4.3. A intervenção

Em 28 de fevereiro de 2024, uma quarta-feira, foi feita uma apresentação do projeto para as docentes durante o período de ATPC.

Estavam presentes nove docentes: seis polivalentes, um de educação física, uma de língua inglesa e uma docente polivalente readaptada, responsável pela biblioteca da escola, além da coordenadora pedagógica dos anos iniciais. A pesquisadora se apresentou e, em seguida, fez a leitura do livro "Clube de Valentes", propondo a participação na pesquisa com o objetivo de formar as docentes para contribuir na prevenção e resolução de conflitos entre os estudantes dos anos iniciais da educação básica.

Todas as docentes aceitaram participar, relatando a necessidade urgente de um projeto de prevenção e resolução de conflitos na escola, pois a problemática estava prejudicando o andamento das aulas e o aprendizado dos estudantes. A coordenadora pedagógica levantou duas questões: a) se o projeto poderia durar o ano inteiro, e não apenas o período de coleta de dados, e b) se as docentes que não estavam presentes no ATPC, devido ao fato de terem turmas nos períodos da manhã e da tarde e participarem do ATPC noturno, poderiam também participar.

A pesquisadora confirmou que o projeto poderia sim se estender pelo ano inteiro e que estaria à disposição para conversar com as docentes ausentes em um momento mais conveniente para elas. Nesse encontro, além da criação do grupo de WhatsApp para facilitar a comunicação, também foi criada uma pasta no Google Drive para inclusão de materiais. Esta pasta foi destinada à partilha de artigos científicos sobre a temática, o livro "Clube de Valentes" original em espanhol e traduzido, material lúdico para uso com as crianças na elaboração de cartazes, além dos slides

apresentados durante as formações no ATPC. Neste dia, também foram dados os questionários acerca das concepções de *bullying* para que as docentes respondessem, antes das formações teóricas. Contudo, apenas 4 docentes devolveram preenchido. Considerando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a não obrigatoriedade do preenchimento, este não foi cobrado das demais docentes.

Posteriormente, no terceiro encontro de formação, uma docente saiu, duas novas ingressaram na escola e passaram a participar das formações também, ampliando ainda mais o grupo envolvido no projeto.

Para garantir a eficácia e a continuidade do projeto, um cronograma bem-estruturado foi elaborado, conforme o quadro 4, delineando as atividades e formações ao longo do ano. Este cronograma foi fundamental para orientar as docentes e assegurar que todas as etapas do projeto fossem realizadas conforme planejado, permitindo um acompanhamento contínuo e uma avaliação sistemática dos resultados. A seguir, apresentamos o cronograma detalhado das atividades previstas. Ressalta-se que este cronograma difere do inicial, considerando a demanda e necessidade da Unidade Escolar e das formações do município:

Quadro 4: Cronograma das formações e aplicação do “Clube de Valentes”

DATA	AÇÃO
28/02/2024	Apresentação do “Clube de Valentes” para as docentes na escola e convite para participação da pesquisa.
13/03/2024	Segundo encontro presencial – formação teórica – Sociedade da Informação e Aprendizagem Dialógica.
20/03/2024	Terceiro encontro presencial – formação teórica – Atuações Educativas de Êxito, Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos e “Clube de Valentes”.
04/2024 a 07/2024	Aplicação do “Clube de Valentes” nas salas de aula, relatos das docentes e da coordenadora pedagógica; observação comunicativa.
16/08/2024	Grupo de discussão comunicativo – famílias e crianças
11/09/2024	Grupo de discussão comunicativo – docentes

Fonte: Autora (2024)

O cronograma da formação estava previsto para incluir mais dois encontros subsequentes, totalizando três sessões. Todas no período da manhã, horário de ATPC das docentes, com duração de duas horas e meia a três horas.

No dia 13 de março de 2024, considerando as necessidades de formação do próprio município, deu-se início à formação da pesquisa. Neste segundo encontro, foi abordada a conceituação teórica da aprendizagem dialógica, um tema essencial para compreender as dinâmicas educacionais no contexto atual. Este conceito está intrinsecamente ligado à sociedade da informação, ao giro dialógico e aos sete princípios da aprendizagem dialógica.

Os sete princípios da aprendizagem dialógica foram discutidos em profundidade: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. Cada princípio foi analisado e contextualizado com exemplos práticos e teóricos, promovendo uma compreensão mais ampla e aplicada entre as docentes.

Durante as discussões, surgiram reflexões significativas sobre o papel dos professores no processo de ensino e aprendizagem. As docentes destacaram a importância de serem mediadoras do conhecimento, facilitadoras do diálogo e promotoras de um ambiente de aprendizagem inclusivo e participativo. Houve um consenso sobre a necessidade de repensar práticas tradicionais e adotar abordagens que valorizem a voz e a experiência dos alunos, permitindo que eles se tornem agentes ativos em sua própria educação.

Outro ponto crucial debatido foi o esvaziamento do currículo por questões políticas, exemplificado pela reforma do ensino médio no Estado de São Paulo. As docentes expressaram preocupações sobre como mudanças curriculares, muitas vezes implementadas sem a devida consulta aos educadores e às comunidades escolares, podem impactar negativamente a qualidade da educação. A reforma do ensino médio, em particular, foi citada como um exemplo de políticas que podem reduzir a profundidade e a abrangência do ensino, limitando as oportunidades dos alunos de desenvolverem um pensamento crítico e uma compreensão holística do mundo.

A discussão sobre essas questões políticas destacou a necessidade de uma formação contínua e crítica para os docentes, capacitando-os a adaptar-se e responder de maneira proativa às mudanças impostas. As reflexões do primeiro encontro sublinharam a importância de um currículo que não apenas transmita conteúdos, mas que também desenvolva competências socioemocionais e habilidades de resolução de conflitos, essenciais para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

O terceiro e último encontro de formação ocorreu no dia 20 de março de 2024, focando especificamente nas atuações educativas de êxito, com ênfase no modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos e no “Clube de Valentes”. Este encontro foi crucial para consolidar os conhecimentos teóricos discutidos anteriormente e traduzir esses conceitos em práticas aplicáveis no cotidiano escolar.

Durante essa sessão, as docentes puderam esclarecer dúvidas práticas sobre a implementação do “Clube de Valentes”. Discutiram-se métodos eficazes para aplicar o modelo dialógico de resolução de conflitos, que enfatiza a importância do diálogo, da escuta ativa e da mediação como ferramentas essenciais para a construção de um ambiente escolar mais harmonioso e colaborativo. As docentes também exploraram a utilização de materiais lúdicos, como cartazes de super-heróis com as fotos das crianças, que podem facilitar a compreensão e o engajamento das crianças com os princípios do “Clube de Valentes”.

Um ponto central do encontro foi a integração do projeto “Clube de Valentes” com o projeto “Maleta Viajante” de literatura da escola. Ficou acordado que os livros do “Clube de Valentes” seriam enviados para casa, permitindo que as crianças lessem com suas famílias. Essa estratégia visou não apenas reforçar a prática da leitura, mas também envolver as famílias no processo educativo, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e estendendo a cultura do diálogo e da resolução pacífica de conflitos para além dos muros da escola.

Para assegurar que as famílias compreendessem a importância e os objetivos do projeto, a pesquisadora preparou um bilhete explicativo que acompanhou os livros enviados para casa. Este bilhete detalhou o propósito do “Clube de Valentes”, ressaltando a importância da leitura conjunta e do envolvimento familiar no desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças. O bilhete também forneceu orientações sobre como as famílias poderiam apoiar suas crianças na compreensão dos temas abordados nos livros, encorajando conversas sobre resolução de conflitos, empatia e cooperação.

A partir deste terceiro encontro, as docentes ficaram livres para a execução do Clube com as crianças. Sempre considerando a demanda do próprio município, de formações específicas, avaliações com as crianças, conselho de classe, fechamento de notas, reuniões de pais, bem como demais projetos, a pesquisadora enviou mensagem no grupo de WhatsApp em 15 de abril, perguntando como estava o andamento e se precisavam de alguma ajuda. Também se colocou à disposição para

assistir uma aula, um momento de Clube com as crianças, caso elas quisessem. Duas docentes responderam informando que estavam no início da aplicação e que os livros já estavam sendo encaminhados às famílias para leitura. No dia 30 de abril, a profa. Joana enviou fotos no grupo, da elaboração dos cartazes de super-heróis com o rosto das crianças, formando o “Clube de Valentes” daquela sala. Também relatou que: “Em roda de conversa após a leitura, muitos disseram que contariam sim para o professor e fariam que estava acontecendo e sofrendo.”

Embora a proposta inicial fosse realizar parcerias entre professores especialistas e docentes polivalentes, na prática, apenas as polivalentes conduziram o Clube de Valentes. Essa decisão foi motivada pela dinâmica das aulas e pelo tempo disponível dos professores especialistas. Durante o processo, as polivalentes relataram desafios na adaptação das atividades ao cotidiano escolar, mas destacaram a transformação observada nas relações entre os alunos.

A seguir, apresentamos as etapas e ações do Clube de Valentes, detalhando como o projeto foi estruturado e implementado nas salas de aula. O quadro destaca cada etapa do processo, desde a introdução do projeto até as atividades realizadas semanalmente com as crianças, evidenciando a articulação entre práticas pedagógicas e objetivos socioemocionais.

Quadro 5: Etapas e Ações do Clube de Valentes

Etapas	Descrição
Leitura do livro “Clube de Valentes”	Introdução ao projeto e discussão inicial sobre ações corajosas e covardes.
Roda de conversa	Reflexões coletivas sobre convivência, respeito e empatia, promovendo o diálogo entre as crianças.
Criação de cartazes	Representação visual das ações corajosas e covardes, com participação ativa das crianças.
Manutenção semanal do clube	Revisão das ações realizadas pelas crianças, reforçando atitudes positivas e promovendo novas oportunidades de reflexão.
Envolvimento das famílias	Envio do livro “Clube de Valentes” para leitura conjunta, incentivando o diálogo sobre resolução de conflitos no ambiente familiar.
Intervenções específicas	Apoio direto às salas que apresentaram dificuldades, promovendo atividades complementares e reflexões aprofundadas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Um novo contato presencial foi feito no dia 22 de maio de 2024. A pesquisadora foi até a Unidade Escolar conversar com as docentes e com a gestão. Estas informaram que o livro estava indo para casa, para leitura das crianças com as famílias, e que o projeto corria bem. Durante a visita, a pesquisadora teve a

oportunidade de visualizar as atividades da sala da profa. Fabiana, que após a leitura do livro, fez com as crianças uma lista de ações corajosas e ações covardes.

Além disso, as docentes destacaram alguns resultados positivos observados desde o início da aplicação do Clube. Relataram uma melhoria na comunicação entre os alunos, uma maior capacidade de expressar emoções e resolver conflitos de forma pacífica, e uma redução significativa de comportamentos disruptivos em sala de aula. A coordenadora relatou que as turmas com maior dificuldade eram os quintos anos, a maior fonte de conflito. A pesquisadora, desta forma, se colocou à disposição, caso quisessem, para fazer uma intervenção com as crianças e verificar como poderia auxiliar.

Neste dia, também, a professora Lara relatou sua preocupação com sua turma, pois após a leitura do livro, as crianças se identificaram com o personagem Samuel, criança agressora da história. A pesquisadora, então, conversou de forma particular com a coordenadora, solicitando a possibilidade de agendamento de uma intervenção mais específica da pesquisadora com aquela sala, dada a preocupação.

No dia 14 de agosto, a pesquisadora retornou à sala mencionada para realizar uma intervenção específica, conforme solicitado anteriormente. Ao chegar à sala, iniciou a atividade com a leitura do livro que já havia sido explorado anteriormente pela turma. Durante a leitura, a pesquisadora fez pausas estratégicas para questionar as crianças sobre suas percepções e seus sentimentos em relação ao comportamento do personagem Samuel, conhecido por ser o agressor na história. As respostas dos alunos foram variadas, refletindo tanto identificação com o personagem quanto reconhecimento das atitudes que eram descritas no texto.

Após a leitura, a pesquisadora propôs uma atividade prática para aprofundar a discussão sobre coragem e covardia. Ela introduziu a ideia de criar um avatar de super-herói, um personagem que representaria o ideal de ações corajosas. As crianças foram incentivadas a pintar e personalizar esse avatar em um grande cartaz, que foi fixado na parede da sala. A seguir, a turma foi convidada a listar na lousa exemplos de ações que consideravam corajosas e ações que consideravam covardes, baseando-se tanto no comportamento do personagem Samuel quanto em suas próprias experiências.

Essa lista de ações foi transcrita para uma cartolina, que também foi colocada em um local visível na sala de aula, com o objetivo de servir como um lembrete constante para as crianças das atitudes que estavam sendo valorizadas pela turma.

A atividade não apenas reforçou a compreensão dos conceitos discutidos, mas também proporcionou uma oportunidade para as crianças refletirem sobre suas próprias atitudes e as de seus colegas em um ambiente colaborativo e visualmente estimulante. Durante todo o processo, a pesquisadora observou a interação das crianças, suas reações e a forma como discutiam e negociavam os conceitos de coragem e covardia, contribuindo para uma análise mais profunda do impacto da intervenção na dinâmica da sala.

O "Clube de Valentes" continuou sendo aplicado nas salas de aula, mantendo um impacto positivo na convivência escolar. Embora a formação continuada com o corpo docente não tenha sido retomada após a intervenção inicial, o foco principal na implementação do Clube nas turmas foi preservado. Nas formações realizadas, foi possível observar mudanças significativas na perspectiva dos professores, como o reconhecimento do diálogo como ferramenta central para a resolução de conflitos, a valorização das vozes das crianças no processo educativo e a incorporação de práticas pedagógicas que promovem a escuta ativa e a mediação de conflitos. Essas mudanças demonstram que, mesmo sem a continuidade formal das tertúlias pedagógicas ou de novas formações, elementos da cultura dialógica permaneceram presentes no cotidiano escolar, contribuindo para um ambiente mais colaborativo e respeitoso.

Para a coleta de dados da pesquisa, escolhemos a metodologia comunicativa como a mais adequada para a presente pesquisa. Essa escolha se justifica pela sua capacidade de promover o diálogo aberto e construtivo entre os diversos atores envolvidos no ambiente escolar, incluindo alunos, professores, pais e demais membros da comunidade educativa (Gómez *et al.*, 2006).

A metodologia comunicativa também se destaca pela ênfase na comunicação eficaz e respeitosa, o que facilita a compreensão mútua entre os membros da comunidade escolar. Ao estabelecer um ambiente propício para o diálogo, essa abordagem promove a construção de relações mais harmoniosas e colaborativas, essenciais para a prevenção e resolução de conflitos (Flecha, 2015).

Além disso, a metodologia comunicativa permite a construção conjunta de soluções para enfrentar a violência escolar, ao envolver ativamente todos os interessados no processo de tomada de decisão. Ao compartilhar responsabilidades e compromissos, os membros da comunidade escolar se tornam agentes ativos na promoção de um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos.

Portanto, ao adotar a metodologia comunicativa, espera-se que esta pesquisa possa abordar de forma abrangente e eficaz as questões relacionadas à violência escolar no contexto brasileiro, oferecendo uma perspectiva valiosa para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais inclusivas e orientadas para o diálogo e a resolução pacífica de conflitos.

4.4. A metodologia comunicativa de pesquisa

No âmbito metodológico desta pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa para coleta e análise dos dados, tendo por base a Metodologia Comunicativa (MC) (Gomez *et al.*, 2006), uma vez que é uma abordagem que não se limita apenas a descrever e explicar a realidade, mas busca compreendê-la e interpretá-la com o intuito de transformá-la, a qual enfatiza a importância da interação entre as pessoas na construção dos significados. Nesse sentido, o objeto de estudo é construído por meio das interpretações, reflexões e teorias das próprias pessoas participantes na realidade social que se pretende transformar.

Desta forma, a opção pela metodologia comunicativa se deu por suas características dialógicas e transformadoras, visando à superação de desigualdades sociais e violências a partir da reflexão crítica e da intersubjetividade. Por meio do diálogo, esta abordagem permite analisar a realidade do contexto estudado e, simultaneamente, buscar sua transformação (Gomez *et al.*, 2006; Puigvert *et al.*, 2012). A metodologia comunicativa tem se mostrado uma ferramenta importante para gerar impacto social, político e científico, por meio da cocriação de conhecimento entre pesquisadores(as), cidadãos e governos (Gomez *et al.*, 2019). Reflete, portanto, nosso compromisso em contribuir para a ciência atuar em prol do impacto social e da melhoria da qualidade de vida das pessoas (Flecha, 2015).

A abordagem metodológica comunicativa, amplamente reconhecida e validada internacionalmente (Gómez; Puigvert; Flecha, 2011; Puigvert, 2014), tem se destacado por sua significativa contribuição na produção de conhecimento científico voltado à superação de desigualdades sociais, educacionais e violência de gênero (Puigvert, 2014). Essa metodologia fundamenta-se no estabelecimento de um diálogo dinâmico e participativo entre a vasta literatura científica internacional sobre o tema e a perspectiva de mundo dos(as) próprios(as) participantes, que são protagonistas no contexto investigado.

Esta perspectiva metodológica se encaixa nas ciências sociais com a teoria dual, reconhecendo a importância tanto dos sujeitos quanto dos sistemas, que se complementam mutuamente em benefício de uma pesquisa dialógica. Assim, nossa abordagem inclui realidades "descritivas" e "normativas", buscando clarificar quais são os esforços que alcançam mais objetivos e quais obtêm menos (Gómez, 2006).

A articulação entre a metodologia comunicativa e a aprendizagem dialógica é fundamental nesse processo. Na aprendizagem dialógica, o diálogo é visto como uma ferramenta essencial para a construção conjunta do conhecimento, promovendo a participação ativa dos alunos e o respeito à diversidade de vozes e experiências. Nesse contexto, a metodologia comunicativa busca estabelecer um ambiente propício para o diálogo autêntico, onde os alunos sintam-se encorajados a expressar suas ideias, questionamentos e pontos de vista, contribuindo assim para um processo de aprendizagem mais participativo e democrático (Flecha, 2015).

A racionalidade intersubjetivamente compartilhada é um elemento central dessa abordagem, estabelecendo um processo de entendimento através do diálogo entre as pessoas e coletivos sociais. A interação entre teoria e prática também é essencial, com o pesquisador incorporando teorias e conhecimentos científicos que se complementam e contrastam com os conhecimentos e práticas do mundo vivido das pessoas investigadas (Gómez *et al.*, 2006).

Em termos práticos, a metodologia comunicativa requer uma interação horizontal, onde predominam os argumentos, buscando um ideal de diálogo que permite processos cooperativos baseados em pretensões de validade. O pesquisador tem a responsabilidade de trazer conhecimentos da comunidade científica para o diálogo com os investigados, buscando um alto grau de objetividade por meio de uma comunicação intersubjetiva (*ibidem*).

4.5. A pesquisa: Técnicas da Metodologia Comunicativa e procedimentos de coleta de dados

Neste item apresentamos as técnicas de coleta de dados empregadas na metodologia comunicativa adotada para esta pesquisa. A apresentação detalhada dessas técnicas é essencial para fornecer uma compreensão abrangente dos métodos utilizados para a obtenção de informações relevantes. Cada técnica será

explicada de forma objetiva, destacando seus procedimentos de aplicação e sua contribuição para a análise do fenômeno em estudo.

Gómez *et al.* (2006) afirmam que, na Metodologia Comunicativa, qualquer método de coleta de dados é válido, desde que a técnica usada para reunir as informações siga uma orientação comunicativa. Creswell (2007) reforça a importância das estratégias de pesquisa, indicando que, para entender um conceito ou fenômeno pouco estudado, a abordagem qualitativa é a mais eficaz. Portanto, esta pesquisa adota um estudo qualitativo devido à sua natureza exploratória, visando aprofundar a compreensão em uma área ainda pouco investigada.

Já Bogdan e Biklen (1994) destacam que as pesquisas sociais são especialmente importantes para a investigação qualitativa em educação, pois abordam diretamente os problemas sociais, situando-se entre a narrativa e o estudo científico. Com base nisso, seguimos os seguintes passos na análise de dados: (I) organização dos dados e criação das categorias de análise; (II) sistematização das informações em quadros analíticos, correlacionando categorias e dimensões excludentes e transformadoras; (III) interpretação e validação dos dados de maneira dialogada com os participantes do curso.

Existem diversas formas e técnicas de coleta de dados que servem como ferramentas para o pesquisador responder à questão de pesquisa. Na Metodologia Comunicativa, articulando sistema e mundo da vida, busca-se interpretar significados, diálogos e relatos dos participantes, sem distorcer a realidade (Gómez *et al.*, 2006). Partindo desta premissa, durante este processo de pesquisa, utilizamos três formas de coleta de dados: questionários estruturados, observações comunicativas e grupos de discussão comunicativos.

Os questionários estruturados foram aplicados no encontro inicial com as docentes, antes das formações teóricas. Esses questionários tinham como objetivo principal obter uma compreensão inicial das percepções e práticas das participantes em relação ao *bullying*, permitindo direcionar as formações subsequentes de maneira mais eficaz. Os conteúdos abordados incluíam: (I) Nome; (II) Tempo de carreira; (III) Disciplina lecionada; (IV) Concepções sobre *bullying*; e (V) Estratégias utilizadas para a prevenção e resolução de conflitos na escola. Essa abordagem inicial foi essencial para estabelecer um ponto de partida para as atividades formativas e dialogar com as necessidades específicas das participantes.

A observação comunicativa consiste na elaboração de um diário de campo, realizado durante todos os encontros, permitindo à pesquisadora registrar suas percepções no momento em que o fenômeno é analisado, além de incluir as versões de outras pessoas que também estavam nos encontros. Essa técnica requer um diálogo igualitário e uma interpretação intersubjetiva da realidade, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e consideradas (Gómez *et al.*, 2006).

No contexto desta pesquisa, ao final de cada observação, foram realizadas conversas com os participantes — professores, alunos ou outros envolvidos — com o objetivo de validar as percepções registradas no diário de campo. Durante esses diálogos, buscou-se confirmar, complementar ou corrigir as interpretações iniciais da pesquisadora, assegurando que as diferentes perspectivas fossem incorporadas à análise. Esse processo de interação dialógica foi essencial para caracterizar a prática como observação comunicativa, uma vez que promoveu a co construção do conhecimento a partir da troca igualitária entre todos os envolvidos.

Os diários de campo foram utilizados durante as formações realizadas nos períodos de Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), servindo como uma ferramenta essencial para registrar percepções e reflexões sobre o processo formativo e a interação dos professores com o “Clube de Valentes”. Esses registros capturaram detalhes importantes, como a percepção da pesquisadora sobre a receptividade dos docentes às práticas apresentadas, as discussões emergentes durante as formações e as estratégias sugeridas pelos participantes para a aplicação do projeto em suas turmas.

Além disso, os diários foram fundamentais para documentar a dinâmica dos encontros, os desafios observados e as mudanças nas práticas pedagógicas relatadas pelas professoras e que começaram a se delinear ao longo do processo. Essa abordagem permitiu a construção de uma narrativa detalhada sobre o impacto das formações no contexto escolar, contribuindo para a triangulação com os demais dados coletados e fortalecendo as análises realizadas.

Gómez *et al.* (2006) também nos explicam que um grupo de discussão comunicativo é uma estratégia amplamente difundida em investigações de caráter social, que utiliza o diálogo igualitário entre várias pessoas pertencentes a um grupo, com o objetivo de analisar a subjetividade individual em conjunto com a intersubjetividade das pessoas envolvidas. O grupo tem como propósito discutir e refletir sobre uma situação específica, buscando, através da argumentação, chegar a

consensos sobre o tema analisado. Esse instrumento possibilita a reunião de diálogos com diferentes interpretações e experiências múltiplas, promovendo assim grandes aprendizagens coletivas.

Esta técnica foi utilizada em agosto e setembro de 2024 com grupos de docentes, de crianças e ou suas famílias, visando verificar diversas questões fundamentais para a pesquisa. Para as docentes, o objetivo era entender melhor suas percepções sobre o impacto do “Clube de Valentes” na prevenção e resolução de conflitos, bem como suas experiências e desafios na implementação das estratégias discutidas nas formações. Esse diálogo permitiu identificar práticas eficazes e áreas que necessitavam de maior apoio ou ajuste, além de promover uma troca de experiências entre as docentes, enriquecendo o repertório de todos os participantes.

Com as crianças, o grupo visou explorar suas experiências diretas com o “Clube de Valentes”, suas percepções sobre a eficácia das estratégias de resolução de conflitos e suas próprias vivências em situações de conflito e *bullying*. Através do diálogo, as crianças puderam expressar como se sentiram ao participar do projeto, quais atividades acharam mais úteis e quais desafios encontraram ao aplicar as lições aprendidas em seu dia a dia. Esse feedback foi crucial para avaliar a receptividade e o impacto do projeto do ponto de vista dos alunos, que são os principais beneficiários das ações educativas.

Já com as famílias, o grupo teve como objetivo compreender como elas perceberam o envolvimento de seus filhos no projeto e como as atividades do “Clube de Valentes” influenciaram o ambiente familiar e a comunicação entre familiares e filhos. As famílias puderam compartilhar suas observações sobre mudanças comportamentais nas crianças, a eficácia da leitura enviada para casa e suas próprias participações no processo. Esse diálogo revelou a importância do apoio familiar na consolidação dos princípios trabalhados no projeto e forneceu ideias sobre como as atividades podem ser melhoradas para integrar a família de forma mais efetiva.

Esses grupos de discussão comunicativos não só forneceram uma rica coleta de dados para a pesquisa, mas também fortaleceram o envolvimento de todos os participantes no processo educativo. As múltiplas perspectivas reunidas através dos grupos focais proporcionaram uma compreensão mais abrangente e detalhada dos impactos do projeto, permitindo ajustes e melhorias contínuas que atendem às necessidades e expectativas de todos os envolvidos.

4.6. Participantes da pesquisa (sujeitos que contribuíram diretamente para a produção dos dados)

A pesquisa contou com a participação de professoras, crianças e famílias, sendo cada grupo envolvido de diferentes formas nos processos de observação e discussão comunicativa.

Professoras

O grupo de professoras participantes foi composto por aquelas que integraram as formações sobre o “Clube de Valentes” e aplicaram o projeto em sala de aula. Ao todo, 10 docentes responderam ao questionário inicial, apresentando diferentes tempos de carreira: uma professora estava em seu primeiro ano de atuação, duas tinham entre 5 e 9 anos de experiência, cinco possuíam entre 10 e 15 anos de carreira, e duas estavam na profissão há 20 a 30 anos. Entre essas professoras, oito eram polivalentes (pedagogas), incluindo uma docente readaptada que atuava na biblioteca. Além disso, participaram um professor de Língua Inglesa, um de Educação Física e uma coordenadora pedagógica.

Os nomes das docentes participantes, suas respectivas salas de atuação e tempo de carreira estão organizadas no Quadro 3 – Caracterização dos participantes da pesquisa – docentes presentes na ATPC.

Quadro 6: Caracterização dos participantes da pesquisa – docentes presentes na ATPC

Nome Fictício	Sala	Tempo de Carreira
Jessica	1º A	14 anos
Amanda	1º B	14 anos
Fabiana	2º A	27 anos
Lara	2º B	1º ano de carreira
Joana	3º A	12 anos
Camila	5º A	28 anos
Priscila	5º B	14 anos
Evelin	Readaptada (biblioteca)	15 anos
Rosana	Língua inglesa	8 anos
Joaquim	Educação física	6 anos
Graziele	Coordenadora	13 anos

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2024)

Foram escolhidas para a pesquisa apenas as professoras que participaram das formações sobre o “Clube de Valentes” e que, portanto, estavam aptas a aplicar a

metodologia em sala de aula. Algumas docentes que atuam na escola não puderam integrar as formações, pois realizam o ATPC no período noturno e possuem jornada dobrada, atendendo duas turmas diferentes. Assim, optou-se por focar nas docentes que estavam envolvidas diretamente na implementação do projeto, garantindo que a análise considerasse as percepções de quem teve contato direto com a proposta pedagógica em seu cotidiano escolar.

Durante as observações comunicativas, foram acompanhadas as professoras polivalentes, já que foram elas que aplicaram diretamente o projeto com as turmas. No Grupo de Discussão Comunicativo, realizado de forma online, participaram sete professoras (Amanda, Lara, Joana, Camila, Priscila, Evelin e Rosana), além da coordenadora pedagógica. A escolha desse grupo ocorreu de forma natural, já que essas professoras estavam presentes na unidade escolar no dia do encontro e puderam participar ativamente da discussão.

Crianças

As crianças participaram da pesquisa por meio de um Grupo de Discussão Comunicativo, realizado em 16 de agosto de 2024, com o objetivo de compreender a eficácia do programa, suas metodologias e os impactos percebidos pelos próprios estudantes. A atividade contou com 15 crianças, abrangendo estudantes de todas as turmas do ensino fundamental – anos iniciais da escola. A seleção desses participantes foi conduzida de forma criteriosa pela coordenadora pedagógica em conjunto com as professoras das respectivas turmas, considerando elementos que garantissem diversidade e representatividade dentro da amostra.

Dentre os critérios utilizados para a escolha das crianças, um dos aspectos fundamentais foi a participação ativa no “Clube de Valentes” ao longo de sua implementação. Assim, priorizaram-se estudantes que demonstraram engajamento e interesse nas atividades propostas, como rodas de conversa, leitura do livro do projeto e elaboração de cartazes sobre a convivência escolar. Além disso, buscou-se garantir diversidade de experiências, selecionando alunos que vivenciaram diferentes dinâmicas de conflitos e interação dentro da escola, enriquecendo assim as discussões. Outro critério importante foi a inclusão equitativa de meninos e meninas, para que a percepção sobre o impacto do projeto não fosse enviesada para um único grupo. A composição etária também foi considerada, garantindo que houvesse representação de todas as etapas do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, permitindo

uma visão mais ampla das transformações ocorridas no ambiente escolar ao longo do processo.

A escolha desse grupo refletiu a necessidade de analisar diferentes perspectivas sobre o impacto do projeto, abrangendo desde crianças que tinham um histórico de envolvimento mais intenso até aquelas que, inicialmente, demonstravam menor adesão e foram se envolvendo ao longo do tempo. Assim, foi possível capturar nuances sobre a recepção do “Clube de Valentes” e a forma como a metodologia influenciou a dinâmica de convivência entre os estudantes.

Famílias

As famílias participaram da pesquisa por meio de um Grupo de Discussão Comunicativo, que contou inicialmente com o convite a 15 responsáveis de estudantes pertencentes às turmas envolvidas no projeto. O convite foi feito pela coordenação pedagógica, priorizando famílias que demonstravam maior engajamento nas atividades escolares. Assim, foram convidadas aquelas que, historicamente, compareciam às reuniões de pais, participavam ativamente dos eventos da escola e demonstravam interesse nas ações promovidas pela unidade, e, assim como foi com as crianças, o convite foi feito a famílias de todas as salas, para garantir a diversidade. Outro fator considerado foi a busca por responsáveis que já haviam manifestado preocupação com conflitos escolares e interesse em estratégias de mediação e prevenção. A seleção também levou em conta a diversidade de perfis socioeconômicos das famílias, garantindo que diferentes realidades fossem representadas na discussão.

Apesar do convite estendido a um grupo mais amplo, apenas cinco mães compareceram ao encontro, sendo que uma delas era funcionária da própria escola. Essa adesão reduzida pode estar relacionada a diversos fatores, como dificuldades de deslocamento, incompatibilidade de horários e a sobrecarga de trabalho e responsabilidades familiares. Para aprofundar a compreensão sobre o perfil dessas famílias e suas percepções sobre o projeto, foi aplicado um questionário socioeconômico. No entanto, apenas três responsáveis devolveram os formulários preenchidos, o que limitou a quantidade de dados quantitativos disponíveis para análise.

A opção de enviar os questionários para serem preenchidos em casa pode ter impactado a taxa de retorno, uma vez que os responsáveis nem sempre tinham tempo

para completar as respostas fora do contexto da reunião. Além disso, a própria decisão metodológica de restringir o convite a um número reduzido de famílias visou priorizar a profundidade da análise dentro do prazo disponível para a pesquisa, permitindo um olhar mais detalhado sobre as percepções daqueles que participaram efetivamente do projeto.

Mesmo com uma amostra reduzida, as informações obtidas nos questionários e nas discussões trouxeram elementos importantes para a compreensão da dinâmica de envolvimento familiar no “Clube de Valentes”. Os dados indicam que o nível de participação das famílias pode estar relacionado a fatores como carga horária de trabalho, disponibilidade para se envolver em ações escolares e a existência (ou ausência) de um vínculo mais estreito com a escola. Em muitos casos, famílias com rotinas mais sobrecarregadas encontram dificuldades para participar ativamente das atividades propostas, o que reforça a importância de estratégias que ampliem o acesso e a participação da comunidade no ambiente escolar.

Adicionalmente, a pesquisa incluiu uma pergunta sobre cor/raça no questionário socioeconômico, como forma de ampliar a compreensão sobre fatores estruturais que possam influenciar o envolvimento das famílias na escola e no projeto. No Brasil, o pertencimento racial pode estar atrelado a diferenças no acesso a oportunidades educacionais, econômicas e sociais, o que pode impactar a forma como as famílias interagem com a escola e participam das iniciativas pedagógicas. Embora a presente pesquisa não tenha realizado uma análise específica sobre esse aspecto, os dados coletados poderão servir como ponto de partida para estudos futuros que explorem desigualdades estruturais e suas implicações no contexto escolar.

Ressalta-se também que a pergunta sobre cor foi incluída no questionário socioeconômico como parte de uma abordagem mais ampla para compreender o contexto das famílias participantes do projeto. No Brasil, a cor da pele está frequentemente associada a fatores estruturais, como acesso a oportunidades educacionais, econômicas e sociais, que podem influenciar a dinâmica de participação escolar e o impacto de intervenções como o “Clube de Valentes” (IBGE, 2024; Bellini *et al.*, 2022).

Embora a pesquisa não tenha realizado uma análise específica sobre o impacto da cor no contexto escolar, a coleta dessa informação poderia auxiliar em estudos futuros, contribuindo para identificar desigualdades ou padrões que

influenciem o envolvimento das famílias na vida escolar (UNESCO, 2017). Essa pergunta se alinha à necessidade de considerar fatores interseccionais que possam afetar a experiência dos estudantes e suas famílias no ambiente escolar, reconhecendo as particularidades culturais e sociais presentes na comunidade escolar (Gómez *et al.*, 2019; Flecha, 2015).

Relações de parentesco e gênero

Todas as famílias foram representadas por mães ou responsáveis maternas, reafirmando o papel predominante das mulheres na mediação entre os lares e a escola. Os dados revelaram que, em sua maioria, as participantes do grupo eram mulheres, reforçando uma dinâmica já observada em contextos educacionais, onde as mães geralmente assumem um papel ativo no acompanhamento escolar e nas interações com os professores e a gestão escolar. Esse dado também traz reflexões sobre a ausência ou menor participação de outros membros da família, como pais ou responsáveis masculinos, nas discussões relacionadas ao desenvolvimento escolar das crianças.

Cor/raça e diversidade cultural

Outro aspecto relevante foi a diversidade étnico-racial observada entre as famílias. Um número expressivo dos participantes se autodeclarou pertencente a grupos étnicos não majoritários, o que aponta para uma pluralidade de identidades dentro da comunidade escolar. Essa heterogeneidade cultural oferece uma oportunidade importante para refletir sobre como as diferentes experiências de vida, marcadas por fatores sociais e raciais, influenciam as percepções sobre a educação e os desafios enfrentados pelas crianças. A diversidade também ressalta a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, que considerem e valorizem as especificidades culturais dos estudantes e suas famílias.

Condições socioeconômicas

No que diz respeito às condições socioeconômicas, o questionário destacou que muitas das famílias enfrentam desafios econômicos significativos. Entre os principais fatores mencionados estavam a baixa escolaridade dos responsáveis e a instabilidade financeira, aspectos que, segundo estudos anteriores, podem impactar diretamente o envolvimento das famílias no processo escolar e o acesso das crianças

a oportunidades educativas de qualidade. Apesar dessas dificuldades, ficou evidente o esforço das famílias em priorizar a educação como um caminho para superar as adversidades e promover um futuro mais promissor para seus filhos.

Percepções sobre a escola e suas demandas

As famílias expressaram percepções diversas sobre a escola e suas práticas, com um tom majoritariamente positivo em relação à importância do ambiente escolar para o desenvolvimento das crianças. Muitos participantes ressaltaram o papel fundamental da escola na formação não apenas acadêmica, mas também social, emocional e cidadã. No entanto, também foram apontadas áreas que demandam melhorias, como uma comunicação mais eficaz entre escola e famílias, maior transparência nos processos escolares e a implementação de estratégias mais estruturadas para atender às necessidades específicas dos estudantes.

Além disso, algumas famílias manifestaram preocupações em relação à segurança no ambiente escolar, destacando que ações preventivas, como projetos de resolução de conflitos e programas de apoio emocional, seriam essenciais para garantir uma convivência mais harmoniosa entre os alunos. Em relação ao apoio pedagógico, as famílias indicaram a necessidade de um maior acompanhamento individualizado para as crianças com dificuldades, bem como a importância de formar os professores para lidar com a diversidade encontrada em sala de aula.

O papel do diálogo entre escola e comunidade

Os dados também reforçaram a relevância de um diálogo contínuo e significativo entre a escola e as famílias. Muitas das participantes enfatizaram a importância de serem ouvidas e de participarem ativamente das decisões que afetam o cotidiano escolar. Esse diálogo não apenas fortalece a parceria entre os dois lados, mas também contribui para criar um ambiente educacional mais inclusivo, acolhedor e alinhado às expectativas da comunidade.

Essas informações, sistematizadas em tabelas contendo os dados detalhados do questionário socioeconômico, constam no apêndice deste trabalho, onde podem ser consultadas para uma análise mais aprofundada. A inclusão dessas tabelas no apêndice visa tornar a leitura do texto principal mais fluida, sem comprometer a transparência e a riqueza de informações que sustentam a pesquisa.

A análise dos dados socioeconômicos e culturais das famílias das 3 crianças sugere a importância de compreender a educação sob diferentes ângulos. Embora algumas famílias apresentem um nível escolarizado, é essencial reconhecer que essas experiências de educação formal coexistem com um rico acervo de saberes e práticas informais. O conceito de inteligência cultural é fundamental aqui, pois sugere que o conhecimento adquirido fora do ambiente escolar tem um valor significativo e pode enriquecer o processo de aprendizado das crianças (Aubert *et al.*, 2018).

As mães das crianças, que atuam em profissões como fisioterapeuta, professora e funcionária pública, refletem um perfil de escolarização que, embora significativo, não deve ser o único critério para avaliar seu papel na educação dos filhos. De acordo com o IBGE (2022), as mães com maior nível educacional tendem a proporcionar melhores oportunidades para os filhos, mas é igualmente relevante que aquelas com experiências práticas, mesmo que não tenham acesso a altos níveis de formação, oferecem perspectivas que são cruciais para a formação dos jovens. Portanto, o diálogo entre os saberes adquiridos na escola e na vida cotidiana é vital para promover uma educação mais inclusiva e completa.

A metodologia comunicativa, proposta por Flecha e colaboradores, enfatiza a importância da interação entre a escola e as famílias, considerando tanto as experiências formais quanto as informais no processo educativo (Flecha *et al.*, 2015). Isso implica que, para construir um ambiente educativo rico, a escola deve ser um espaço onde todos os saberes são valorizados, permitindo que as famílias contribuam com suas histórias, vivências e saberes acumulados ao longo do tempo. Assim, as famílias não escolarizadas ou com menor nível educacional, mas que possuem um conhecimento cultural profundo, têm tanto a ensinar quanto a aprender.

Além disso, as condições de vida das famílias, incluindo quantas pessoas contribuem para o sustento, indicam uma forte rede de apoio e colaboração, essencial em contextos de vulnerabilidade. A teoria sociológica contemporânea argumenta que a inclusão das vozes de todos os membros da comunidade é crucial para o sucesso educacional, já que essa diversidade de experiências enriquece a prática pedagógica (Flecha *et al.*, 2001).

As opiniões das famílias sobre o espaço escolar, as professoras e as aulas revelam o papel crucial da interação dialógica entre a escola e a comunidade. De acordo com os princípios da metodologia comunicativa, é essencial que a escola seja um espaço aberto à participação ativa das famílias, independentemente do nível de

escolarização formal que possuem. Isso permite que diferentes pontos de vista sejam ouvidos e que todos se sintam parte do processo educativo (Aubert *et al.*, 2018).

As famílias expressam, de modo geral, uma percepção positiva em relação ao ambiente escolar e à atuação das professoras. A profissão das mães sugere um alto nível de valorização da educação formal. Entretanto, é importante ressaltar que, para que esse ambiente seja verdadeiramente inclusivo e participativo, é necessário que a escola esteja aberta não apenas à participação das famílias escolarizadas, mas também àquelas com saberes não formais. Esses saberes, muitas vezes subestimados, são uma fonte rica de experiências de vida e perspectivas que podem enriquecer o ambiente escolar.

A relação com as professoras é um ponto central nas opiniões das famílias. Elas relatam uma boa interação com as educadoras, reconhecendo o trabalho dedicado que elas realizam. No entanto, segundo Flecha (1997), é importante que o diálogo entre professoras e famílias seja permanente e bidirecional. As professoras não apenas devem compartilhar informações e orientações, mas também escutar e integrar os saberes das famílias na prática pedagógica. A metodologia dialógica nos lembra que a educação de qualidade é construída coletivamente, com base na colaboração e no diálogo aberto entre todos os atores envolvidos.

Além disso, as famílias ressaltam a importância de um espaço escolar acolhedor e bem estruturado. As instalações da escola em questão parecem atender às expectativas das famílias no que se refere à infraestrutura e ao ambiente de aprendizado. Entretanto, a perspectiva dialógica propõe que a qualidade do espaço escolar não é determinada apenas por suas características físicas, mas também pela forma como esse espaço é utilizado para promover interações significativas e aprendizagens coletivas (Mello; Braga e Gabassa, 2012). Quando as famílias sentem que suas opiniões são valorizadas e que têm um papel ativo na construção desse espaço, a relação com a escola se fortalece.

As aulas, por sua vez, são vistas como produtivas e bem planejadas. As famílias percebem que seus filhos estão sendo desafiados de maneira adequada, o que demonstra uma confiança no currículo e nas práticas pedagógicas implementadas. No entanto, é importante que a escola continue a promover momentos de diálogo, permitindo que as famílias participem da construção dos conteúdos e da forma como os temas são abordados em sala de aula. Esse

envolvimento familiar, sugerido por Flecha *et al.* (2001), potencializa o aprendizado dos alunos ao integrar diferentes saberes e experiências, tornando a educação mais significativa para todos.

Por fim, a abertura ao diálogo contínuo entre professoras, famílias e alunos não apenas melhora a qualidade do ensino, mas também contribui para a prevenção de conflitos e a criação de uma comunidade escolar mais coesa e inclusiva (Flecha e Yest, 2007). As opiniões positivas das famílias refletem um ambiente escolar que valoriza essa interação dialógica, mas há sempre espaço para fortalecer esses laços e garantir que todas as vozes, inclusive as de famílias com menos escolarização formal, sejam ouvidas e respeitadas (Mello; Braga e Gabassa, 2012).

4.7. Organização e Análise de dados

Na análise dos dados, seguimos os seguintes procedimentos: (I) organização dos dados e criação das categorias de análise; (II) sistematização das informações em quadros, correlacionando categorias com dimensões excludentes e transformadoras; (III) interpretação e validação dos dados de forma dialogada com as participantes da formação, crianças e famílias. Esses procedimentos permitiram identificar padrões e tendências nas práticas pedagógicas e nas percepções das participantes.

A aplicação dos questionários socioeconômicos revelou informações adicionais sobre as práticas das docentes relacionadas à resolução de conflitos. Apenas cinco docentes devolveram os questionários preenchidos. As respostas recebidas, embora limitadas em número, foram suficientes para revelar que todas as docentes trabalhavam com estratégias baseadas em suas experiências e aprendizados prévios, sem apoio em evidências científicas. Notou-se que, em casos de agressões físicas, as docentes frequentemente ensinavam as crianças a pedirem desculpas e a perdoarem, enfatizando a importância do "diálogo" como principal ferramenta de resolução de conflitos. Além disso, muitas docentes mencionaram o antigo "Projeto Valores", que ocorria na rede há alguns anos e se concentrava na promoção de valores éticos e morais entre os alunos. Esse projeto foi posteriormente substituído pelo "Projeto de Vida" do Estado de São Paulo, o qual as docentes consideraram menos eficaz.

O "Projeto Valores" tinha como objetivo principal incutir nos alunos princípios como respeito, responsabilidade e empatia, através de atividades e discussões focadas em situações cotidianas e dilemas morais. As docentes relataram que esse projeto era mais diretamente aplicável na prevenção de conflitos e na construção de um ambiente escolar mais harmonioso. Em contraste, o "Projeto de Vida" adotado pelo Estado de São Paulo visa orientar os alunos em relação ao planejamento de suas trajetórias pessoais e profissionais, mas não aborda de maneira tão eficaz as questões de convivência e resolução de conflitos que ocorrem no ambiente escolar.

Considerando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que assegura a voluntariedade e a não obrigatoriedade de participação, o preenchimento dos questionários não foi exigido das demais docentes.

Na etapa seguinte da pesquisa, a análise dos dados focou na identificação e interpretação dos elementos excludentes e transformadores, que emergiram principalmente dos grupos de discussão comunicativos. A coleta de dados foi realizada de forma integrada, combinando questionários, observações comunicativas e, fundamentalmente, os grupos de discussão. Esses grupos desempenharam um papel central na pesquisa, complementando as informações iniciais fornecidas pelos questionários e enriquecendo as observações realizadas nas formações e no cotidiano escolar. Por meio dos grupos de discussão, foi possível captar as nuances das experiências dos participantes em relação ao "Clube de Valentes", oferecendo uma visão ampla e diversificada sobre os impactos do projeto, as dinâmicas escolares e as práticas de convivência estabelecidas (Gómez *et al.*, 2006).

Os grupos de discussão foram a base para apresentar os elementos excludentes, que perpetuam práticas que marginalizam ou excluem certos indivíduos ou grupos, e os elementos transformadores, que promovem a inclusão, a equidade e o respeito nas interações escolares. Durante esses encontros, os participantes foram incentivados a compartilhar suas experiências pessoais e coletivas sobre o impacto do projeto na prevenção e resolução de conflitos. Essa abordagem metodológica permite não apenas identificar as dificuldades enfrentadas, mas também as estratégias eficazes que surgem a partir da colaboração entre os envolvidos. A organização dos dados seguiu três etapas principais: (I) organização das respostas dos questionários e observações; (II) identificação dos elementos transformadores e dos excludentes nos grupos de discussão; (III) validação e ampliação dos dados junto aos participantes.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados qualitativos envolve a organização das informações em categorias e padrões que emergem do próprio processo de coleta. Seguindo essa premissa, os dados coletados foram sistematizados em categorias de análise que corresponderam às dimensões excludentes e transformadoras. As observações comunicativas, por exemplo, revelaram como a falta de formações contínuas sobre resolução de conflitos atuava como um elemento excludente, enquanto a prática do diálogo em sala de aula, incentivada pelo projeto, foi vista como um elemento transformador. As vozes das crianças e suas famílias também foram fundamentais para identificar os impactos positivos do projeto, especialmente no que diz respeito à melhoria das relações interpessoais e à diminuição de incidentes de *bullying* (Gómez *et al.*, 2006).

Após a análise inicial dos dados, os resultados foram apresentados novamente aos participantes dos grupos de discussão, a fim de validar as conclusões e permitir a ampliação das reflexões. Esse processo dialogado permitiu que as interpretações fossem ajustadas e enriquecidas pelas experiências e percepções dos participantes, garantindo maior precisão e profundidade na análise. Gómez *et al.* (2006) enfatiza que a validação participativa dos dados é um aspecto fundamental da Metodologia Comunicativa, uma vez que promove a corresponsabilidade na produção de conhecimento.

Ao final, a sistematização das dimensões excludentes e das transformadoras identificadas nos grupos de discussão comunicativos contribuiu para uma análise mais robusta do impacto do projeto, oferecendo percepções sobre como as práticas escolares podem ser ajustadas para promover ambientes mais inclusivos e equitativos (Gómez *et al.*, 2006).

A análise dos dados coletados por meio dos grupos de discussão comunicativos com famílias, crianças e professoras visa oferecer uma compreensão detalhada das experiências e percepções e dos impactos do projeto educacional em estudo. Esta etapa é crucial para identificar e interpretar os elementos excludentes e os transformadores que emergiram das interações entre os participantes. O foco é compreender como as práticas e estratégias implementadas influenciam o ambiente escolar e as relações interpessoais, promovendo a inclusão e a equidade ou, por outro lado, perpetuando a marginalização e a exclusão.

Os grupos de discussão comunicativos foram conduzidos com três grupos distintos de participantes: docentes, alunos e suas famílias. Cada grupo trouxe uma

perspectiva única sobre o projeto, refletindo sobre como ele foi percebido e vivenciado em diferentes contextos. Para garantir uma análise robusta e abrangente, os dados foram coletados por meio de conversas abertas, guiadas por roteiros que abordavam temas como percepções sobre o "Clube de Valentes", experiências com conflitos no ambiente escolar e sugestões para melhorias. Apesar da utilização de roteiros, as discussões não foram rigidamente direcionadas, permitindo que os participantes explorassem livremente suas ideias e experiências.

Para os docentes, os grupos de discussão focaram em entender como as estratégias do projeto foram aplicadas no ambiente escolar e como elas impactaram suas práticas pedagógicas e suas percepções sobre a resolução de conflitos. As conversas com as professoras revelaram as dificuldades enfrentadas e os sucessos alcançados na implementação do projeto, bem como a forma como essas experiências influenciaram sua visão sobre a eficácia das estratégias propostas.

No caso das crianças, os grupos de discussão exploraram suas experiências diretas com o projeto, abordando como elas se sentiram ao participar das atividades e como as estratégias de resolução de conflitos foram aplicadas em suas interações diárias. A análise das falas das crianças proporcionou uma visão sobre a receptividade dos alunos às abordagens propostas e os desafios encontrados na prática.

Com as famílias, as discussões se concentraram em como o projeto influenciou o ambiente familiar e a comunicação entre pais e filhos. As conversas com os responsáveis forneceram percepções sobre as observações deles em relação às mudanças comportamentais nos filhos, a eficácia das atividades realizadas em casa e a integração dos princípios do projeto no contexto familiar.

A análise dos dados envolveu a identificação de padrões e categorias que corresponderam às dimensões excludentes e às transformadoras. Foi essencial correlacionar as diferentes perspectivas e experiências relatadas para obter uma compreensão dos impactos do projeto. A abordagem qualitativa permitiu uma interpretação profunda das respostas, refletindo sobre as contribuições e limitações do projeto para a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo.

Para a análise dos dados, estes foram organizados em categorias de análise de conteúdo. O processo de codificação foi utilizado para estruturar e criar categorias analíticas, reunindo informações sobre pessoas, contextos e fenômenos. Esse processo de codificação é composto por três etapas: a codificação aberta, que envolve a geração de categorias baseadas nas informações coletadas; a codificação axial, que

se refere à identificação de relações entre as categorias; e a codificação seletiva, que consiste em construir uma narrativa conectando essas categorias (Creswell, 2007).

A partir da análise das falas dos e das participantes, emergiram as seguintes categorias principais: (1) Percepções sobre valentia e covardia, que refletem como alunos, professores e famílias compreenderam esses conceitos dentro do "Clube de Valentines"; (2) Práticas educativas dialógicas, que exploram como as docentes incorporaram as formações teóricas nas interações diárias com os alunos; (3) Impactos percebidos no ambiente escolar, analisando mudanças na convivência e no comportamento dos estudantes; (4) Participação e engajamento das famílias, que destacam os desafios e avanços na integração delas ao projeto; e (5) Propostas de aprimoramento do projeto, baseadas em sugestões dos participantes para fortalecer a implementação e os resultados do "Clube de Valentines".

Essas categorias permitiram uma análise aprofundada e estruturada das experiências e percepções relacionadas ao projeto, revelando elementos transformadores e excludentes nas práticas educativas e sociais.

As categorias analíticas foram criadas a partir dos dados coletados em todos os procedimentos metodológicos, incluindo os grupos de discussão comunicativos, os diários de campo e os questionários aplicados. Essa abordagem permitiu uma análise mais abrangente e triangulada, integrando diferentes perspectivas e enriquecendo a compreensão dos elementos transformadores e excludentes observados na implementação do "Clube de Valentines".

No caso específico dos grupos de discussão comunicativos, todas as falas dos participantes foram transcritas integralmente. Essas transcrições serviram como base para identificar as categorias principais e relacioná-las aos demais dados coletados. Além disso, o processo de transcrição seguiu as orientações da metodologia comunicativa, preservando a espontaneidade e autenticidade das falas, o que garantiu maior fidelidade às percepções dos participantes.

Assim, as categorias criadas refletem os resultados obtidos não apenas nos grupos de discussão, mas também nos demais instrumentos utilizados, assegurando uma análise coesa e consistente.

Na perspectiva da Metodologia Comunicativa (MC), conforme Gómez *et al.* (2006), os dados podem ser analisados em termos de categorias e dimensões, suficientes para garantir uma análise rigorosa. Neste nível, as categorias analisadas são cruzadas com dimensões excludentes e transformadoras. Os dados serão

sistematizados em quadros que possibilitam identificar tanto elementos excludentes quanto transformadores (Gómez *et al.*, 2006).

A interpretação e validação dos dados foram realizadas de forma dialogada com os participantes, com base no princípio de diálogo igualitário durante o grupo focal comunicativo (Gómez *et al.*, 2006). Isso não implica abandonar a análise da pesquisadora, mas sim reconhecer que os participantes têm capacidade para interpretar a realidade em que vivem, de acordo com a MC, e que, por meio de diferentes interpretações, podem transformar contextos desfavoráveis através da interação e do diálogo. Além disso, partimos do pressuposto de que todos possuem competência comunicativa linguística (Habermas, 2012), permitindo que todos os envolvidos na pesquisa contribuam para a construção do conhecimento. Assim, a análise dos dados é realizada de forma colaborativa entre a pesquisadora e os participantes, com a pesquisadora argumentando com base em pesquisas nacionais e internacionais e os participantes contribuindo com suas vivências e conhecimentos.

É importante ressaltar que o presente projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Número de aprovação do Comitê de Ética – UFSCar: 6.791.442). Além disso, todas as etapas do projeto foram conduzidas em conformidade com as regulamentações estabelecidas pelo Comitê.

Durante a realização da pesquisa, quanto ao plano de gestão de dados, os arquivos gerados foram armazenados de forma física (impressa) e no Drive Institucional vinculado à conta da pesquisadora responsável, com possibilidade de backup, por um período mínimo de 5 anos após a conclusão do projeto. Outros pesquisadores do NIASE poderão ter acesso a esses arquivos mediante solicitação para a realização de novas análises, desde que aprovada pela pesquisadora e pela orientadora. Pesquisadores externos ao grupo poderão acessar os dados mediante solicitação justificada, que será analisada pela pesquisadora e pela orientadora. Em todos os casos, a identidade dos participantes será mantida em sigilo pela pesquisadora e pela orientadora.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados foram coletados com base na Metodologia Comunicativa (MC), considerando a articulação entre o sistema e o mundo da vida (Habermas, 2012). A coleta visou obter interpretações, diálogos e relatos das participantes da pesquisa

(Gómez *et al.*, 2006). Os instrumentos utilizados incluíram questionários estruturados, observações comunicativas registradas em um diário comunicativo e grupos de discussão comunicativos, conforme detalhado na seção de metodologia. Essas ferramentas possibilitaram uma abordagem abrangente e integradora para a coleta de informações.

5.1. Questionário inicial com as docentes

Nesta seção, apresentamos a categorização das respostas fornecidas pelas professoras no questionário inicial. O objetivo é sistematizar e analisar as percepções das docentes sobre o *bullying*, suas causas, e estratégias de prevenção e resolução de conflitos. As respostas foram agrupadas em categorias principais, incluindo informações pessoais, testemunho de situações de *bullying*, concepções sobre o fenômeno, estratégias de prevenção e resolução, o papel dos professores, e sugestões adicionais. Essa categorização visa oferecer uma visão clara e estruturada dos dados coletados, facilitando a análise e discussão dos temas abordados na pesquisa.

Conforme mencionado anteriormente, apenas cinco docentes devolveram os questionários preenchidos. Embora o número de respostas tenha sido limitado, as informações obtidas permitiram identificar que todas as docentes utilizavam estratégias baseadas principalmente em suas próprias experiências e aprendizados prévios, sem recorrer a evidências científicas para embasar suas práticas. Foi observado que, em situações de agressões físicas, as docentes frequentemente instruíam as crianças a pedirem desculpas e a perdoarem, enfatizando o "diálogo" como a principal ferramenta para a resolução de conflitos.

Apesar disso, as informações coletadas ajudaram a identificar algumas tendências e necessidades específicas. As docentes que responderam relataram diversas estratégias para lidar com o *bullying*, variando desde conversas individuais com os alunos até a implementação de projetos específicos para promover a convivência pacífica, bem como formações específicas para os docentes e crianças, com foco em palestras. O quadro a seguir sintetiza essas respostas, destacando a complexidade do fenômeno do *bullying* e a importância de abordagens educacionais que promovam um ambiente escolar mais respeitoso e acolhedor:

Quadro 7: Questionário inicial com as docentes: concepções sobre bullying (continua)

Questão	Resposta da Professora 1	Resposta da Professora 2	Resposta da Professora 3	Resposta da Professora 4	Resposta da Professora 5
Situações de bullying testemunhadas	Comentários maldosos sobre alunos com TEA e sobre peso.	Sofreu <i>bullying</i> de uma vice-diretora por causa dos olhos.	Aluno possessivo isolando colega, causando sofrimento.	Aluna chorando por ser alvo de brincadeiras sobre sua mãe.	Aluno ridicularizado por trabalhar com os pais no aterro sanitário.
Definição de bullying	Ação de violência emocional e/ou física contra outra pessoa.	Situação de tristeza intensa, onde a vítima quer sumir.	Sofrimento de violência física ou psicológica.	Ato de violência intencional e repetitivo sem motivação evidente.	Intimidação física ou psicológica repetitiva.
Principais causas do bullying	Normalização do <i>bullying</i> na cultura e insegurança de quem pratica	Pressão por perfeição e preconceito contra "diferentes"	Grupos violentos atacando pessoas "diferentes"	Falta de tempo dos pais para educar.	Falta de aceitação às diferenças e insegurança
Estratégias eficazes na prevenção	Postura do professor, empatia e respeito.	Palestras e abordagens sobre os impactos do <i>bullying</i> .	Conversas e combate aos que intimidam.	Diálogo para reconhecimento do erro e projetos de discussão.	Conversas sérias e objetivas para alunos mais velhos.
Abordagem atual da escola	Falta de prevenção; conflitos resolvidos por diálogo.	Conversas com exemplos e respeito.	Combate ao <i>bullying</i> através de conversas.	Diálogo e encaminhamentos para coordenação quando necessário.	
Papel dos professores	Mediar conflitos e fortalecer autoestima.	Orientar sobre a tristeza causada pelo <i>bullying</i> .	Estar atento e estimular denúncias.	Intervir e trabalhar com projetos de prevenção.	
Suporte necessário para professores	Reconhecer <i>bullying</i> , respeitar, e importância do diálogo.	Palestras e cursos para solução de desafios.	Manter diálogo e campanhas de conscientização	Formações pedagógicas com psicólogos.	
Sugestões adicionais	Preparar não só alunos, mas também profissionais e pais.	Promover o respeito entre todos.			

Fonte: Autora (2025)

***Bullying* na Escola**

As respostas sobre experiências com *bullying* revelam uma variedade de situações. Uma professora relatou ter testemunhado comentários maldosos sobre alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e sobrepeso. Outra professora compartilhou sua própria experiência de *bullying* com uma vice-diretora, que afetou profundamente seu bem-estar emocional. Houve relatos de um aluno possessivo que isolava colegas, e um incidente em que uma aluna foi alvo de zombarias relacionadas ao seu cabelo e sua mãe. Também foi mencionada a ridicularização de um aluno que trabalhava no aterro sanitário.

Concepções sobre *Bullying*

As concepções sobre *bullying* variam, mas geralmente incluem a ideia de violência emocional ou física intencional e repetitiva. Algumas definições destacam o impacto profundo no emocional da vítima, enquanto outras focam na violência física ou psicológica. As causas subjacentes ao *bullying*, segundo os docentes, incluem a normalização do comportamento na cultura, o perfeccionismo social e o preconceito, a influência de grupos violentos, a falta de tempo dos pais para educar, e a insegurança dos indivíduos que praticam o *bullying*.

Prevenção e Resolução de Conflitos

Para a prevenção do *bullying*, os professores destacam a importância da postura e atitudes dos educadores, a realização de palestras e abordagens educativas, e o trabalho com empatia e respeito. As estratégias sugeridas incluem diálogos contínuos com os alunos e a implementação de projetos e atividades sobre o tema. Em relação à resolução de conflitos, a abordagem atual da escola é descrita como sendo, em geral, reativa e baseada em diálogo, com intervenções feitas pelos professores e, quando necessário, encaminhamentos para a coordenação.

Envolvimento dos Professores

O papel dos professores na prevenção e resolução de conflitos é visto como fundamental. Eles devem mediar conflitos, fortalecer a autoestima dos alunos e estimular a denúncia de situações de *bullying*. O suporte ou treinamento necessário para lidar com essas situações inclui o reconhecimento e compreensão do *bullying*, a realização de palestras e cursos, a manutenção do diálogo com os alunos, e a

promoção de campanhas de conscientização. Formações pedagógicas com psicólogos também são apontadas como uma necessidade.

Sugestões e Comentários Adicionais

Os comentários adicionais das professoras e professores indicam a necessidade de preparar não apenas os alunos, mas também os profissionais, pais e a comunidade em geral, pois o *bullying* pode ter origens em comportamentos familiares. Além disso, destacam a importância de promover o respeito entre todos como uma medida essencial para combater o *bullying*.

O levantamento dessas respostas permite uma análise crítica sobre as práticas adotadas e as concepções dos profissionais da educação em relação ao tema, destacando os desafios e as oportunidades para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e seguro. O quadro a seguir sintetiza os principais elementos transformadores e os excludentes identificados nas respostas.

Quadro 8: Análise do questionário inicial com as docentes: concepções sobre *bullying*

Categoria	Elementos Transformadores	Elementos Excludentes
Bullying na Escola	- Reconhecimento de diversas formas de bullying (físico, emocional)	- Foco limitado em experiências pessoais, sem consideração de intervenções coletivas
Concepções sobre Bullying	- Identificação do impacto emocional profundo nas vítimas	- Definições fragmentadas ou superficiais de bullying (foco apenas na repetição e intencionalidade)
Prevenção e Resolução de Conflitos	- Valorização do papel da empatia, respeito e diálogo na prevenção	- Abordagem reativa, sem estratégias preventivas institucionais claras
Envolvimento dos Professores	- Reconhecimento do papel central dos professores na mediação de conflitos e no fortalecimento da autoestima dos alunos	- Falta de formação contínua e sistematizada para lidar com bullying
Sugestões e Comentários	- A necessidade de preparar toda a comunidade escolar (alunos, pais, profissionais) para lidar com o bullying	- Concepção de que o bullying é principalmente uma questão familiar, sem foco suficiente em estratégias preventivas escolares

Fonte: próprio autor (2024)

As respostas apresentadas pelos docentes revelam uma combinação de percepções transformadoras e de excludentes em relação ao *bullying* e à resolução de conflitos. Enquanto há uma consciência crescente sobre a gravidade do *bullying* e o impacto emocional nas vítimas, as abordagens para lidar com essas situações ainda parecem limitadas a intervenções reativas, baseadas predominantemente no diálogo

entre as partes envolvidas. Embora o diálogo seja um elemento fundamental, como aponta a literatura sobre aprendizagem dialógica, ele por si só não é suficiente para prevenir o *bullying* ou mediar conflitos de forma eficaz. As sugestões dos docentes indicaram a necessidade de maior capacitação e de uma abordagem mais sistêmica que envolva toda a comunidade escolar, incluindo professores, alunos e famílias. Assim, percebeu-se que, embora existam iniciativas promissoras, ainda há lacunas a serem preenchidas, especialmente no que se refere à formação continuada e ao uso de estratégias pedagógicas baseadas em evidências científicas para a prevenção e resolução de conflitos.

5.2. Grupo de discussão comunicativo – crianças

Este item da seção analisa as contribuições dos participantes do “Clube de Valentes”, com base nas discussões realizadas em grupo. O objetivo foi entender como as crianças perceberam o impacto do Clube, quais são as suas experiências e sugestões para melhorias. Através das conversas, buscamos identificar os principais temas e padrões nas respostas dos alunos, o que nos permite avaliar a eficácia do projeto e explorar maneiras de aprimorá-lo para beneficiar mais escolas e estudantes. A investigação foi realizada por meio de um grupo de discussão comunicativo, conduzido em 16 de agosto de 2024, com o intuito de compreender a eficácia do programa, suas metodologias e os impactos percebidos pelos alunos. Houve a participação de 15 crianças, de todas as salas de ensino fundamental – anos iniciais da Unidade Escolar.

A escolha das crianças para o grupo de discussão comunicativo foi realizada pela coordenadora pedagógica e pelas professoras das salas, considerando critérios que garantissem diversidade e representatividade. Os critérios incluíram: (1) Perfil participativo: crianças que demonstraram interesse e engajamento nas atividades do “Clube de Valentes”; (2) Diversidade de experiências: seleção de alunos com diferentes percepções e vivências sobre conflitos e convivência escolar, para enriquecer as discussões; (3) Equilíbrio de gênero: inclusão proporcional de meninos e meninas para garantir representatividade; (4) Diversidade etária: contemplação de estudantes de diferentes idades dentro do 1º ao 5º ano, para representar as diferentes etapas de desenvolvimento; e (5) Histórico de envolvimento no projeto: crianças que

participaram ativamente de todas as etapas do clube, incluindo a leitura do livro, a criação de cartazes e as rodas de conversa semanais.

Esses critérios foram definidos com o objetivo de criar um grupo que refletisse as diferentes realidades e percepções dos alunos, permitindo uma análise mais rica e diversificada dos impactos do projeto no ambiente escolar.

Para o grupo de discussão comunicativo realizado com as crianças, foi utilizado um roteiro estruturado com base na metodologia comunicativa. Este roteiro foi desenhado para explorar a percepção das crianças sobre o “Clube de Valentes” e as mudanças ocorridas antes e depois da implementação do projeto. O roteiro incluiu perguntas abertas para incentivar respostas espontâneas e também questões direcionadas que abordavam temas como entendimento do projeto, experiências pessoais, mudanças comportamentais, resolução de conflitos, interação com a família, papel dos professores, impacto pessoal e feedback sobre o projeto.

As perguntas principais do roteiro foram as seguintes:

- Entendimento do Projeto: O que vocês acharam mais divertido no "Clube de Valentes"? Alguém pode explicar o que é ser um "Valente" na escola?
- Experiências Pessoais: Alguma vez vocês já viram alguém sendo maltratado ou excluído na escola? O que vocês fizeram? Depois de participar do "Clube de Valentes", o que vocês fazem quando veem alguém sendo maltratado ou excluído?
- Mudanças de Comportamento: Vocês acham que o "Clube de Valentes" ajudou a escola a ser um lugar mais amigável? Como? O que vocês fazem agora para ajudar um amigo que está triste ou com problemas?
- Resolução de Conflitos: Se vocês tiverem um desentendimento com um colega, o que fazem para resolver o problema? O que vocês aprenderam sobre como resolver conflitos sem brigar?
- Interação com a Família: Quem aqui leu o livro "Clube de Valentes" com a família? Como foi essa experiência? Alguém pode compartilhar uma história sobre algo que aprendeu do livro com seus pais ou irmãos?
- Papel dos Professores: Como os professores ajudaram vocês a entender o que é *bullying* e como evitá-lo? Vocês acham que os professores estão mais próximos e ajudando mais agora? Por quê?
- Impacto Pessoal: O que vocês gostariam de fazer para que a escola seja um

lugar melhor para todos? Qual foi a parte mais importante do "Clube de Valentes" para vocês?

- Feedback sobre o Projeto: O que vocês mais gostaram no "Clube de Valentes"? Por quê? Se vocês pudessem mudar alguma coisa no "Clube de Valentes", o que seria? Vale a pena divulgar o projeto para outras escolas públicas brasileiras?

Esse roteiro foi fundamental para assegurar que os aspectos centrais do projeto fossem abordados durante a discussão, permitindo uma análise mais detalhada e orientada das percepções das crianças.

O quadro a seguir sintetiza os principais elementos excludentes e os transformadores identificados durante o grupo de discussão comunicativo com as crianças. Essas percepções foram extraídas das falas dos participantes sobre suas experiências com o “Clube de Valentes”, abrangendo tanto os aspectos que promoveram mudanças positivas quanto aqueles que ainda necessitam de maior atenção para a transformação efetiva no ambiente escolar. O modelo dialógico de prevenção de conflitos foi essencial para promover a participação ativa das crianças, reforçando que a interação entre os participantes, mediada pelo diálogo, é fundamental para transformar a realidade escolar (Galli, 2020; CREA, 2017f).

Quadro 9: Aprendizado das crianças sobre o “Clube de Valentes” (continua)

Categoria	Frequência Excludentes	Elementos Excludentes	Frequência Transformadores	Elementos Transformadores
Percepção de violência	4 vezes	Relatos de que a violência e as brigas ainda ocorrem em algumas situações na escola.	7 vezes	Desenvolvimento da consciência sobre como evitar brigas e promover o diálogo como ferramenta para resolver conflitos.
Impacto das atividades	3 vezes	Dificuldade de alguns alunos em aplicar os conceitos em momentos específicos do cotidiano escolar.	8 vezes	Atividades lúdicas, como a criação de super-heróis, ajudaram a fortalecer a compreensão e o uso prático dos conceitos trabalhados.

Quadro 9: Aprendizado das crianças sobre o “Clube de Valentes” (conclusão)

Envolvimento familiar	2 vezes	Participação desigual das famílias, com algumas delas não se engajando ativamente nas atividades propostas.	6 vezes	Reflexões importantes promovidas pela leitura do livro em casa, envolvendo os familiares em diálogos sobre Valentia e convivência.
Sugestões de melhorias	3 vezes	Dificuldade de continuidade e de maior abrangência do projeto dentro e fora do ambiente escolar.	5 vezes	Propostas criativas das crianças, como a continuação da história de Nala e a criação de novas dinâmicas em grupo, mostram grande potencial de engajamento.
Resolução de Conflitos	2 vezes	Necessidade de maior apoio para resolver conflitos mais complexos de forma autônoma.	7 vezes	Uso crescente do diálogo e da argumentação como soluções pacíficas, promovendo a empatia e o respeito entre colegas.
Impacto Pessoal	2 vezes	Algumas crianças inicialmente tiveram dificuldades em perceber as mudanças promovidas pelo projeto.	6 vezes	Maior compreensão sobre a importância de atitudes valentes, com exemplos concretos de aplicação em situações reais.

Fonte: Autora (2025)

Percepção de Violência

A categoria "Percepção de Violência" revelou importantes avanços na conscientização das crianças sobre atitudes valentes e como enfrentar conflitos de forma não violenta. Um dos aspectos mais transformadores identificados foi a compreensão de que ser valente significa recorrer ao diálogo e buscar apoio responsável em situações de conflito, o que reforça a construção de um ambiente escolar mais dialógico e seguro (Garcia-Carrion; Mello e Ball, 2014).

Miguel destacou um aspecto ético significativo ao dizer: “Eu defendo meu amigo, mas quando meu amigo tá errado, aí eu não defendo”. Essa fala demonstra

uma clara internalização do valor da justiça e do discernimento ético, pois as crianças começam a distinguir entre apoiar um colega e agir de forma justa, mesmo em situações adversas. Essa capacidade de argumentação é essencial para a promoção de convivência pacífica (Cohen *et al.*, 2009).

Outro elemento transformador está na valorização do diálogo com adultos para resolver conflitos. Cristina mencionou: “Quando alguém bate na gente, o que a gente tem que fazer? Correr e contar pra algum responsável o que fizeram com a gente, como a coordenadora e a professora, ou até as tias que ficam aqui embaixo”. Essa postura indica que as crianças reconhecem o papel de figuras de autoridade como mediadores confiáveis e pacificadores, fortalecendo a confiança no ambiente escolar.

Embora desafios ainda existam, como observado em algumas situações pontuais de violência, as falas refletem um progresso significativo na percepção e aplicação de valores transformadores. Esse avanço reafirma a importância de estratégias pedagógicas que reforcem a empatia e o respeito mútuo, integrando esses conceitos de maneira prática e contínua no cotidiano escolar (Flecha, 2012).

Impacto das Atividades

As atividades realizadas no Clube de Valentes tiveram um impacto positivo na compreensão e prática de conceitos ligados à convivência pacífica e à resolução de conflitos. Um dos aspectos mais transformadores identificados foi como as dinâmicas lúdicas, como a leitura do livro e a criação de personagens valentes, ajudaram a reforçar a aplicação prática das lições aprendidas (Galli, 2020).

Henrique, por exemplo, destacou: “A professora foi lá e explicou o livro dos valentes pra gente. E ela falou que, no livro, né, na verdade falava, que ser valente não é bater, que é enfrentar perigo, assim. É você ajudar o outro e se colocar na frente do próximo”. Essa percepção demonstra como as atividades do clube foram eficazes em transmitir valores de empatia e coragem, reforçando a capacidade das crianças de se posicionarem ativamente contra atitudes violentas.

A leitura do livro também contribuiu para momentos de reflexão e troca dentro das famílias. Clara Eduarda compartilhou:

Cheguei em casa... A minha mãe, ela perguntou para mim o que eu tinha, e eu disse que eu tinha um livrinho para casa, que a gente tava fazendo um projeto, chamado Clube do Valente. E aí ela falou que quando o meu pai chegasse para o trabalho, a gente... ia ler.

Esse relato ilustra como as atividades propostas transcenderam o espaço escolar, envolvendo também as famílias em conversas sobre convivência e respeito. Além disso, a abordagem participativa das professoras foi fundamental para o engajamento dos estudantes. Enzo lembrou: “Quando a professora começou esse evento do clube de valentes, ela fez uma roda, conversou, depois explicou pra cada um o que é ser valente e aí depois ela fez um sorteio, aí tinha o papelzinho pra você preencher... é... com os negócios do livro”. Essa estratégia reforça o uso do diálogo como prática pedagógica transformadora, promovendo a interação coletiva e o protagonismo das crianças no processo de aprendizado (Flecha, 2012).

Os resultados indicam que as atividades do Clube de Valentes proporcionaram um espaço seguro para os estudantes explorarem conceitos de valentia e convivência, com reflexos positivos tanto na dinâmica escolar quanto na interação com suas famílias. Essa integração entre atividades lúdicas e práticas pedagógicas dialógicas se mostra essencial para a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar.

Envolvimento Familiar

O Clube de Valentes demonstrou potencial significativo para envolver as famílias no processo de transformação das relações escolares, promovendo um diálogo ampliado entre a escola e o ambiente doméstico. Esse envolvimento é essencial para criar uma cultura de convivência que transcenda o espaço escolar e atinja as famílias, fortalecendo os valores de respeito e cooperação (Cohen *et al.*, 2009).

Cristina compartilhou um exemplo transformador dessa conexão: “Minha mãe perguntou para mim o que eu tinha, e eu disse que a gente tava fazendo um projeto chamado Clube do Valente. Aí ela falou que quando o meu pai chegasse do trabalho, a gente ia ler”. Essa fala destaca como as atividades do clube criaram oportunidades para diálogos familiares que reforçam os aprendizados da escola, promovendo uma continuidade pedagógica em casa.

Além disso, a experiência de levar o livro para casa foi um ponto de destaque. Miguel explicou: “A professora deu um livro pra gente levar pra casa pra ler, daí a gente leu, aí tinha umas perguntas pra responder”. Essa atividade não apenas incentivou a leitura, mas também engajou as famílias no processo de reflexão sobre o que significa ser valente e como lidar com situações de conflito de maneira ética.

O envolvimento familiar também contribuiu para ampliar a compreensão das crianças sobre seu papel na resolução de conflitos. Clara Eduarda mencionou: “A professora deu uma dica pra gente fazer do clube dos valentes. Ela tá falando pra gente fazer, que é o nosso super-herói, descrever as ações que são covardes e valentes.” A oportunidade de compartilhar essas atividades em casa reforça o aprendizado coletivo e solidifica os valores trabalhados no clube.

Esses relatos evidenciam que as iniciativas do Clube de Valentes não apenas aproximaram as famílias da escola, mas também promoveram um alinhamento de valores que fortalece a convivência tanto no ambiente escolar quanto no doméstico. Esse envolvimento contínuo das famílias é um aspecto crucial para sustentar as mudanças transformadoras iniciadas pelo clube (Flecha; Melgar, 2014).

Sugestões de Melhorias

As sugestões das crianças para o aprimoramento do Clube de Valentes reforçam o impacto transformador do projeto e demonstram o desejo de sua continuidade e expansão. Essas propostas refletem o entendimento dos alunos sobre a importância do clube no combate ao *bullying* e na promoção de um ambiente escolar mais acolhedor (Flecha, 2012).

Fernando destacou a importância de levar o Clube de Valentes para mais escolas: “Vale a pena divulgar o projeto para outras escolas públicas brasileiras”. Essa fala expressa o reconhecimento das crianças de que os valores trabalhados no clube podem transformar não apenas sua escola, mas também outras comunidades escolares.

Henrique acrescentou: “Eu acho bom, porque se uma pessoa tiver encrencado com alguém, alguém tiver batendo na pessoa, você pode se colocar na frente ou você pode chamar o responsável para parar a briga”. Sua fala demonstra o entendimento de que ações valentes podem interromper ciclos de violência, contribuindo para um ambiente mais pacífico.

Além disso, Miguel reforçou a relevância do projeto para o combate ao *bullying* de forma ampla: “Eu defendo meu amigo, mas quando meu amigo tá errado, aí eu não defendo”. Esse comentário evidencia a internalização de valores de justiça e ética, fundamentais para a transformação das relações escolares.

Outro aspecto transformador foi a percepção de que o clube deve continuar para garantir mudanças duradouras. Cristina afirmou: “Quando uma pessoa bate no

meu amigo, eu tento quebrar eles nos argumentos. Porque bater não é o certo. Que a gente vai estar fazendo uma coisa que a gente não gostaria que eles fizessem para a gente”. Essa postura demonstra a importância das estratégias de diálogo promovidas pelo projeto, incentivando as crianças a adotarem soluções pacíficas e empáticas.

Essas falas evidenciam o impacto positivo do Clube de Valentes na vida escolar e apontam caminhos para sua ampliação e fortalecimento. O desejo de levar o projeto a outras escolas e a ênfase na continuidade reafirmam o potencial transformador do clube como uma prática educativa baseada em evidências e diálogo (Galli, 2020).

Resolução de Conflitos

A categoria "Resolução de Conflitos" revelou um avanço significativo na forma como as crianças lidam com situações desafiadoras, utilizando ferramentas dialógicas e práticas transformadoras. Essas estratégias são indicativas de um ambiente escolar em que o diálogo e a empatia são valorizados e promovidos (Flecha; Melgar, 2014).

Cristina destacou o uso do diálogo como uma solução pacífica: “Quando uma pessoa bate no meu amigo, eu tento quebrar eles nos argumentos. Porque bater não é o certo. Que a gente vai estar fazendo uma coisa que a gente não gostaria que eles fizessem para a gente”. Essa fala reflete a internalização do valor do respeito mútuo, incentivando a argumentação em vez de respostas agressivas, um pilar da convivência pacífica.

Enzo demonstrou a importância de considerar a gravidade da situação e agir com responsabilidade:

Depende muito da ocasião e do tanto que é grave, sabe? Se for uma briga feia, ou se for alguém que só empurra, eu comunico a tia. Mas se for uma coisa grave, que eu vejo que alguém vai se machucar, ou se ferir gravemente, eu vou lá e tento separar os dois.

Esse comentário mostra que as crianças estão aprendendo a avaliar contextos e a agir com cautela, priorizando a segurança e a mediação.

A conscientização sobre os papéis de responsabilidade também foi reforçada por Rafael, que explicou: “Se for uma coisa muito, muito grave, eu vou contar para a coordenadora ou para a diretora. Quando é mais grave, eu geralmente conto para as inspetoras ou tento quebrar a pessoa no argumento”. Essa fala evidencia como o

clube tem capacitado os alunos a identificarem figuras de autoridade como aliadas na resolução de problemas.

Esses relatos demonstram que o Clube de Valentes está efetivamente transformando a forma como os alunos encaram e resolvem conflitos, priorizando o uso do diálogo e o envolvimento de mediadores responsáveis. Essa mudança é um reflexo direto do modelo dialógico aplicado no projeto, que promove valores de empatia, justiça e cooperação como caminhos para a convivência harmoniosa (Galli, 2020).

A análise das falas das crianças participantes do Clube de Valentes evidenciou o impacto transformador do projeto na promoção de valores como empatia, diálogo e justiça no ambiente escolar. Os relatos destacaram avanços significativos na forma como os estudantes lidam com conflitos, internalizam atitudes valentes e ampliam a conscientização sobre a convivência pacífica. Além disso, a influência do clube transcendeu o espaço escolar, envolvendo também as famílias e fortalecendo o vínculo entre a escola e o lar. Esses resultados reforçam o potencial do Clube de Valentes como uma prática pedagógica dialógica eficaz, capaz de transformar realidades escolares e de construir uma cultura de paz. No próximo item, serão analisadas as contribuições e percepções das famílias, que desempenham um papel essencial na sustentação e ampliação dos impactos do projeto.

5.3. Grupo de discussão comunicativo – famílias

No dia 14 de agosto de 2024, foi realizado um grupo de discussão com as famílias dos alunos participantes do projeto “Clube de Valentes”. Para garantir a participação dos familiares, foram enviados convites a 15 deles através dos bilhetes distribuídos na agenda dos alunos, abrangendo as salas de aula onde o projeto foi implementado. O encontro foi agendado para o período de entrada das crianças, visando facilitar a presença das famílias, ao deixarem as crianças para a aula. Contudo, apenas cinco mães compareceram ao evento, sendo que uma delas é funcionária da escola. Durante o encontro, foi explicado detalhadamente o propósito do projeto “Clube de Valentes”, a natureza pública dos dados coletados e os procedimentos éticos envolvidos, incluindo a aprovação do Comitê de Ética para a realização da pesquisa. O objetivo principal da reunião foi compreender as percepções das famílias sobre o projeto e avaliar seu impacto na experiência escolar

dos alunos, garantindo que todas as informações fossem compartilhadas de forma transparente e respeitosa.

Durante o grupo de discussão, foi utilizado um roteiro estruturado com base na metodologia comunicativa, com o objetivo de validar o modelo no Brasil e compreender as percepções das famílias antes e depois da implementação do "Clube de Valentes". O roteiro foi desenhado para explorar diferentes aspectos do impacto do projeto na experiência das famílias, cobrindo desde o entendimento do projeto até as mudanças observadas no ambiente doméstico. As perguntas realizadas foram as seguintes:

Entendimento do Projeto

Como vocês descreveriam o "Clube de Valentes" em suas próprias palavras?

O que vocês acharam mais interessante ou importante no material que foi enviado para casa?

Observações de Comportamento

Vocês notaram alguma mudança no comportamento de seus filhos em relação aos irmãos ou outras crianças depois de participarem do "Clube de Valentes"? Podem dar exemplos?

Vocês acham que seus filhos estão mais conscientes sobre o *bullying* e sobre como tratar os outros com respeito? Como perceberam isso?

Interação Familiar

Como foi a experiência de ler o livro "Clube de Valentes" em família? Isso gerou alguma conversa interessante ou importante entre vocês?

De que maneiras a leitura do livro e a discussão sobre o tema influenciaram as relações dentro da família?

Resolução de Conflitos

Vocês observaram alguma mudança na forma como seus filhos lidam com conflitos ou desentendimentos em casa?

Que estratégias ou ensinamentos do "Clube de Valentes" seus filhos compartilharam ou aplicaram em casa?

Comunicação e Apoio Familiar

Vocês acham que a participação no projeto ajudou a melhorar a comunicação entre vocês e seus filhos? Como?

Sentem que seus filhos se sentem mais à vontade para falar sobre problemas ou preocupações com vocês depois do projeto?

Impacto no Ambiente Doméstico

Houve alguma melhoria na relação entre os irmãos ou outros membros da família? Podem compartilhar algum exemplo específico?

Vocês acreditam que o projeto contribuiu para um ambiente mais harmonioso e colaborativo em casa? De que forma?

Feedback sobre o Projeto

O que vocês acharam mais benéfico no "Clube de Valentes" para suas famílias?

Que sugestões vocês têm para melhorar o projeto no futuro?

Reflexão sobre a Continuidade

Vocês gostariam de continuar participando de projetos semelhantes no futuro?

Por quê?

De que maneira acham que a escola pode apoiar melhor as famílias na prevenção e resolução de conflitos?

Vale a pena divulgar o projeto para outras escolas públicas brasileiras?

Esse roteiro serviu como uma base para orientar as discussões e garantir que aspectos essenciais fossem abordados, ao mesmo tempo em que deixava espaço para que os familiares compartilhassem suas reflexões e experiências espontaneamente.

A partir das falas das mães presentes no grupo de discussão, emergiram elementos que evidenciam tanto as contribuições transformadoras quanto os desafios excludentes relacionados ao "Clube de Valentes". Esses aspectos foram organizados em categorias principais, que permitem compreender as percepções das famílias sobre o projeto, o impacto nas crianças e o engajamento familiar. O quadro a seguir sistematiza essas dimensões, correlacionando os relatos das participantes com as categorias de análise definidas na pesquisa.

Quadro 10: Análise das falas das famílias sobre o "Clube de Valentes" (Dimensões Transformadoras e Excludentes) (continua)

Categoria	Elementos Excludentes	Elementos Transformadores
Efeito para além dos muros da escola	Violência nas relações sociais.	Expansão do projeto para outras escolas.
Impactos do bullying	Traumas persistentes ao longo da vida.	Reflexões sobre novas práticas escolares.
Relações de poder	Questionamento excessivo da escola pelas famílias.	Liderança como diálogo, não imposição.
Violência de gênero	Maus-tratos a crianças por não conformidade de gênero.	Reconhecimento do papel de referência familiar ampliada.
Falta de limites	Permissividade nas relações familiares.	Valorização de frustrações como parte do aprendizado.
Participação familiar	Baixa adesão das famílias às iniciativas escolares.	Parceria entre família e escola fortalecida.
Valorização da escola pública	Desconfiança em algumas estruturas escolares.	Defesa da escola pública como espaço de transformação.
Sociedade da informação	Idealização de vidas perfeitas nas redes sociais.	Incentivo ao senso crítico em crianças.
Importância da solidariedade	Falta de compreensão sobre as necessidades das crianças.	Reflexões sobre o acolhimento e a empatia.
Apoio aos funcionários	Formação insuficiente para lidar com conflitos.	Valorização da formação de todos os profissionais.

Fonte: Autora (2025)

Efeito para além dos muros da escola

O Clube de Valentes demonstrou que os impactos do projeto vão além do ambiente escolar, alcançando famílias e comunidades. Esse reconhecimento evidencia o potencial transformador do projeto, que contribui para a construção de relações sociais baseadas na empatia e no respeito mútuo (Flecha, 2012).

Um elemento transformador essencial é o reconhecimento da violência como um problema coletivo e a percepção de que iniciativas como o Clube de Valentes podem servir como modelo em outros contextos. Uma mãe destacou: “Eu acho que esse projeto é importante pra ele ser implantado nas unidades escolares... fosse amplamente implantado, para que essa sementinha de trazer a família... fosse maravilhoso”. Essa fala sublinha a necessidade de expandir o alcance do projeto, promovendo uma cultura de paz em diferentes escolas e comunidades.

Por outro lado, foi identificado um elemento excludente relacionado à persistência de comportamentos violentos, mesmo após a implementação do projeto. Essa continuidade está atrelada a fatores como a falta de participação de algumas famílias nas ações propostas pela escola, o que limita o alcance das práticas transformadoras. Como apontado por uma mãe: “A maioria das famílias hoje é extremamente permissiva”, indicando que a ausência de limites claros em casa pode

refletir no comportamento das crianças no ambiente escolar. Além disso, foi ressaltado que, muitas vezes, as crianças são expostas a situações de violência ou negligência no ambiente doméstico, como no caso de pais que não aceitam a sexualidade dos filhos ou que não oferecem suporte emocional adequado.

Outro fator que perpetua essas interações violentas é a dificuldade em mudar padrões enraizados de comportamento social. Isso inclui situações em que as crianças reproduzem atitudes de poder ou agressividade aprendidas em casa ou na sociedade, como descrito por uma mãe ao relatar que “as brincadeiras com muita liberdade” observadas entre os alunos muitas vezes se transformam em ações violentas ou desrespeitosas.

Esses desafios apontam para a necessidade de intensificar o trabalho de conscientização e engajamento das famílias, garantindo que o impacto positivo do projeto se estenda para além da escola. A construção de parcerias mais sólidas entre escola, família e comunidade é essencial para transformar as interações violentas em relações pautadas pelo diálogo e pela empatia (Galli, 2020).

Impactos do *Bullying*

Os relatos das famílias evidenciaram como os impactos do *bullying* podem se perpetuar ao longo da vida, gerando traumas que vão além do período escolar. Esse reconhecimento reforça a importância de projetos como o Clube de Valentes, que buscam prevenir e mitigar os efeitos dessa violência desde a infância, promovendo uma convivência mais saudável e respeitosa (Flecha, 2012).

Uma mãe compartilhou a dificuldade de lidar com memórias de *bullying* sofrido na infância: “Eu fiquei um ano sem amizade. Passava e o pessoal fazia o barulhinho assim... Robocop andando. Na época aquilo foi ruim pra mim, mas passou. Estou adulta hoje, mas o peso ficou”. Esse relato destaca como experiências negativas na escola podem deixar marcas profundas e persistentes, que reaparecem em situações inesperadas, como quando um filho a chamou de “dentuça”. A fala ilustra a necessidade de combater o *bullying* de forma estrutural para evitar que tais traumas continuem se reproduzindo.

Além disso, os pais também apontaram como as crianças são influenciadas pelas dinâmicas de poder e exclusão social presentes na sociedade. Uma mãe mencionou: “As crianças não entendem que aquilo que fazem pode deixar uma marca muito grande. Elas precisam ser instrumentalizadas para saber lidar com essas

situações e também para evitar que perpetuem o *bullying*". Essa fala reforça a necessidade de um trabalho pedagógico contínuo, que ensine as crianças a se colocarem no lugar do outro e a adotarem atitudes de respeito e empatia.

Por outro lado, um elemento transformador foi o relato de famílias que, a partir das atividades do clube, perceberam mudanças positivas nos comportamentos das crianças. Uma mãe relatou: "A minha filha levou as questões dela para a terapia e falou que aprendeu no livro que precisa se expressar, porque, se não, as pessoas não vão saber como ela está se sentindo". Essa fala demonstra como o projeto promoveu reflexões que ajudaram as crianças a desenvolverem habilidades socioemocionais, fundamentais para lidar com os desafios do *bullying* e da convivência escolar.

Esses relatos mostram que o *bullying* é um problema complexo, cujos efeitos podem ser duradouros, mas que iniciativas como o Clube de Valentes têm o potencial de transformar essa realidade, criando um ambiente onde o respeito e a empatia se tornam valores centrais. O reconhecimento dessas dinâmicas pelas famílias é um passo essencial para fortalecer o papel da família na prevenção e no enfrentamento do *bullying*.

De Relações de Poder a Relações Dialógicas

A análise das falas das famílias revelou uma compreensão crescente sobre a importância de transformar as relações de poder no ambiente escolar e familiar. Essa transformação está relacionada ao reconhecimento de que liderar não significa impor, mas sim conduzir de forma colaborativa, promovendo o diálogo e a empatia (Flecha, 2012).

Uma mãe refletiu sobre o papel do líder, afirmando: "Você está como líder pra conduzir, e não pra impor, porque tem gente que acha que porque está no destaque, tem uma posição, tem que impor". Essa fala evidencia um elemento transformador, ao desafiar as concepções tradicionais de liderança baseadas na autoridade unilateral, propondo em seu lugar uma liderança dialógica e inclusiva.

Por outro lado, um elemento excludente ainda identificado foi a inversão de posições de autoridade, em que algumas famílias priorizam questionar a escola em vez de responsabilizar os filhos. Uma mãe mencionou: "Hoje em dia, muitos pais vêm à escola perguntar o que aconteceu com o filho, sem antes conversar com a criança e tentar entender a situação". Esse comportamento reflete uma dificuldade em

estabelecer uma relação de confiança mútua entre a escola e a família, prejudicando o trabalho educativo coletivo.

Apesar disso, foi destacado que as famílias estão mais conscientes da necessidade de adotar posturas que incentivem o diálogo em vez da imposição de poder, tanto em casa quanto na escola. Uma mãe comentou: “A gente precisa educar as crianças para saberem lidar com suas frustrações, porque a vida adulta é difícil, e eles precisam entender que não podem impor suas vontades”. Essa reflexão reforça o papel das famílias na construção de valores que preparem as crianças para relações mais equilibradas e saudáveis.

O Clube de Valentes tem desempenhado um papel importante nesse processo, ajudando tanto os alunos quanto suas famílias a repensarem as dinâmicas de poder e a substituí-las por práticas baseadas no respeito e no entendimento mútuo. Essa transformação é essencial para fortalecer a parceria entre escola e família, criando um ambiente onde o aprendizado e o convívio sejam sustentados por relações justas e dialógicas (Galli, 2020).

Violência de Gênero

A discussão no grupo com as famílias evidenciou situações de violência de gênero que ainda persistem em contextos familiares e escolares. Essas situações incluem rejeição e maus-tratos de crianças devido à não conformidade com expectativas de gênero ou sexualidade, destacando a necessidade de acolhimento e suporte tanto no ambiente familiar quanto escolar.

Um exemplo impactante foi o relato de uma mãe sobre uma criança rejeitada pelos pais: “Ele não tem mãe porque a mãe jogou ele lá. Não quis ele. Isso é um. E os outros? Tem várias crianças que não têm pai, não têm mãe, não têm avó, não têm ninguém. É jogado, é largado”. Essa fala expõe o impacto profundo da rejeição familiar na vida das crianças, muitas vezes levando a comportamentos de busca por atenção.

Por outro lado, elementos transformadores surgem em exemplos de familiares que assumiram o papel de referência afetiva. Uma participante afirmou: “Eu não sou a mãe dela, sou madrinha dela, tia dela. Mas pra eles foi muito fácil. Eu agradeço que largou ela lá e eu crio ela com todo amor. Não faz diferença entre ela e o João. Pra mim, eu só não pari ela”. Essa fala demonstra a importância de laços afetivos que podem ser estabelecidos por outros membros da família ou da comunidade, garantindo às crianças um ambiente de acolhimento e cuidado.

Além disso, foi mencionada a importância de trabalhar essas questões na escola. Como relatado:

A gente só chama pra falar, olha, seu filho tá aprontando, seu filho tá fazendo isso, isso e isso... É completamente diferente quando tem uma festa na escola... A ideia é que as famílias comecem a ver que estão na escola não só pra ouvir bronca do filho, mas também pra participar de alguma coisa bacana.

Essa fala reforça a necessidade de engajar as famílias em práticas que promovam o respeito às diferenças.

Esses relatos indicam que enfrentar a violência de gênero exige um esforço conjunto entre famílias e escolas, priorizando práticas de acolhimento e a construção de relações baseadas no respeito às diferenças. O Clube de Valentes pode desempenhar um papel essencial nesse processo, fortalecendo uma cultura de inclusão e empatia (Galli, 2020).

Falta de Limites

No grupo com as famílias, foi discutida a importância de estabelecer limites claros na educação das crianças, tanto no ambiente familiar quanto escolar. As falas destacaram como a ausência de limites pode levar a comportamentos desafiadores e como isso afeta as interações das crianças, reforçando a necessidade de práticas educativas que integrem a família e a escola.

Uma mãe apontou: “A maioria das famílias hoje é extremamente permissiva... Permissiva no sentido de que, ah, pra você encher o saco, toma o celular, faz o que você quiser, vai aonde você quiser”. Essa fala destaca o impacto da permissividade excessiva, que muitas vezes é usada como solução rápida para evitar conflitos, mas que acaba prejudicando o desenvolvimento emocional das crianças.

Além disso, foi mencionada a importância de ensinar as crianças a lidar com frustrações. Outra mãe comentou: “Eu sempre falava isso pro Lucas... Tá na balada, vamos pensar... a menina vira pra ele e fala, não, ele vai puxar ela no cabelo? Não, ele tem que entender o que é o não. E o que é o não? O não acabou”. Essa reflexão aponta para a necessidade de construir, desde cedo, habilidades que preparem as crianças para enfrentarem os desafios e as rejeições da vida adulta de forma saudável.

A discussão também abordou como a ausência de limites pode impactar o comportamento no ambiente escolar, reforçando o papel da escola em auxiliar as famílias nesse processo. Uma mãe relatou:

Eu tinha falado pra ela, que ela já tinha sido chamada aqui na escola por determinada coisa... ela teve a frustração de ter deixado a escola, ter deixado as amigas, ela chorou muito, foi o momento que aí eu abracei ela e entendi a dor dela... Com certeza ela vai lá na escola e tenho certeza que não vai errar os mesmos erros.

Esse exemplo demonstra como situações de frustração, quando bem conduzidas, podem servir de aprendizado para a criança.

Esses relatos evidenciam que a ausência de limites é um desafio significativo, mas que pode ser superado com a parceria entre escola e família. O Clube de Valentes desempenha um papel importante ao promover reflexões e práticas que ajudam as crianças a desenvolverem resiliência e autocontrole, preparando-as para interações mais saudáveis e equilibradas (Flecha, 2012).

Participação Familiar

A participação das famílias foi identificada como um fator essencial para o sucesso do Clube de Valentes. No entanto, o grupo destacou desafios relacionados à baixa adesão de algumas famílias, assim como elementos transformadores que apontam caminhos para o fortalecimento dessa parceria entre escola e família.

Uma mãe comentou sobre a falta de engajamento: “A maioria, o psicólogo falando nessa palestra, quando começa a trabalhar com a criança... depois marca a reunião com os pais. Geralmente os pais... só aparecem na primeira”. Essa fala evidencia como a ausência de continuidade por parte das famílias pode dificultar o acompanhamento dos avanços das crianças e a eficácia das ações da escola.

Por outro lado, foi ressaltado como o envolvimento familiar pode transformar as dinâmicas escolares e contribuir para a construção de uma comunidade educativa. Uma mãe destacou: “Eu acho que esse projeto é importante pra ele ser implantado nas unidades escolares... quem sabe um dia a gente vai ter um pátio com 200 pais”. Essa visão reforça a ideia de que, com o tempo e estratégias adequadas, é possível engajar um número maior de famílias, criando uma rede de apoio sólida em torno das crianças.

A falta de compreensão sobre a importância da parceria entre família e escola também foi abordada. Uma mãe questionou: “Será que as famílias entendem isso? Que talvez ele precise de um pouco mais, sei lá, de carinho, um pouco mais de limite?”. Essa fala ilustra a necessidade de ações formativas que ajudem as famílias

a compreenderem melhor as necessidades emocionais e comportamentais de seus filhos.

Esses relatos mostram que, embora existam desafios relacionados à participação familiar, há um potencial significativo para fortalecer essa relação. O Clube de Valentes se destaca como uma iniciativa que pode incentivar a aproximação entre escola e família, promovendo um ambiente de colaboração e apoio mútuo, essencial para o desenvolvimento integral das crianças (Flecha, 2012).

Valorização da Escola Pública

A discussão entre as famílias revelou uma valorização significativa da escola pública como um espaço de aprendizado, convivência e transformação social. Essa visão reforça a importância de iniciativas como o Clube de Valentes na construção de um ambiente escolar mais inclusivo e formativo, mesmo diante de desafios estruturais.

Uma mãe destacou enfaticamente:

Eu sou ferrenha defensora que a escola pública tem jeito sim, e que a gente, enquanto sociedade, precisa lutar por ela. Porque assim, parem e pensem na vida de vocês. Eu tenho certeza que pelo menos uma das primeiras memórias que vão vir na cabeça de vocês é referente à escola.

Essa fala demonstra o valor simbólico e emocional que a escola pública tem na vida das famílias, sendo um espaço que marca profundamente a trajetória de crianças e adultos.

Outra mãe complementou: “A escola é o período da vida que ela te marca. Então a gente, enquanto sociedade, precisa fazer o possível pra que a escola seja um ambiente que seja saudável pras crianças”. Esse relato reforça a percepção de que a escola pública é fundamental para a construção de memórias positivas e para o desenvolvimento de valores que transcendem o ambiente escolar.

No entanto, a discussão também apontou desafios enfrentados pelas escolas públicas, como a falta de engajamento de algumas famílias e a necessidade de recursos mais adequados para atender à diversidade de demandas. Uma mãe sugeriu: “Seria interessante apresentar esse projeto, pensar que pode ser aprovado... Que a prefeitura pudesse abrir essas portas com os pais”. Essa fala indica o desejo de ampliar o acesso e a qualidade das iniciativas escolares por meio de parcerias institucionais.

Esses relatos evidenciam que a escola pública é vista pelas famílias como um pilar essencial na educação e formação das crianças. O Clube de Valentes contribui

diretamente para essa valorização, ao promover um ambiente de diálogo e inclusão, fortalecendo o vínculo entre a escola, as crianças e suas famílias (Flecha, 2012).

Sociedade da Informação

A discussão no grupo com as famílias destacou como a sociedade da informação e o acesso facilitado às redes sociais impactam as crianças, moldando suas percepções e comportamentos. Esse contexto evidencia tanto desafios quanto oportunidades para o trabalho educativo, especialmente na promoção de um senso crítico desde a infância.

Uma mãe apontou: “Eles consomem o quê? 15 segundos de uma vida perfeita. Eles acham que ser bom é você estar em evidência”. Essa fala reflete como as redes sociais promovem uma idealização irreal de felicidade, influenciando as crianças a acreditarem que a vida deve ser perfeita o tempo todo, o que pode gerar frustrações e dificuldades emocionais.

A discussão também ressaltou a necessidade de ajudar as crianças a lidarem com as pressões e os estímulos desse ambiente. Uma mãe comentou: “A gente vive num mundo que só os pais sozinhos não dão conta, só a escola sozinha não dá conta. Tem que ter uma parceria”. Essa fala destaca a importância de uma atuação conjunta entre escola e família para oferecer às crianças ferramentas que as ajudem a navegar por esse contexto de forma mais saudável.

Por outro lado, foi mencionado como o excesso de permissividade com o uso de dispositivos digitais pode dificultar o estabelecimento de limites. Uma mãe relatou: “A criança ainda tem uma estrutura, e tem aquela criança que tem zero estrutura... Que fica com o celular pra você”. Esse cenário reforça a necessidade de conscientização sobre os impactos do uso excessivo de telas na formação das crianças.

Esses relatos indicam que a sociedade da informação traz desafios significativos para o desenvolvimento das crianças, mas também oportunidades de aprendizado e crescimento. O Clube de Valentes pode desempenhar um papel essencial ao integrar essas discussões às práticas pedagógicas, incentivando o senso crítico e promovendo o uso consciente das tecnologias digitais (Flecha, 2012).

A importância da solidariedade

No grupo com as famílias, foi destacada a solidariedade como um valor essencial para fortalecer as relações sociais e promover uma convivência mais harmônica. As falas ilustram como a solidariedade pode ser uma ferramenta poderosa para enfrentar conflitos e oferecer apoio às crianças em situações de vulnerabilidade.

Um relato transformador foi compartilhado por uma mãe, que descreveu o impacto positivo das atitudes solidárias de seu filho:

Meu filho sempre conversava com o amigo, ajudava, porque você não sabe o que é, não sabe o que ele tá enfrentando. Já fazem dois anos que ele saiu da escola e a mãe mandou mensagem porque esse filho dela pediu que meu filho entrasse em contato, porque ele é o único amigo dele que conversava com ele e que ajudava ele na escola.

Essa fala evidencia como a solidariedade cria laços duradouros e oferece apoio significativo em momentos difíceis.

Durante o grupo, eu, como pesquisadora, também trouxe uma reflexão importante: “Hoje, a primeira coisa que a gente vai fazer é dar bronca na criança que bateu, ao invés de socorrer a criança que apanhou. Então, a gente vai mostrando de forma inconsciente pras crianças que a criança que bateu tem mais atenção”. Essa análise sublinha a necessidade de redirecionar o foco para o acolhimento das vítimas, reforçando o valor da solidariedade em situações de conflito.

Outro elemento transformador foi o reconhecimento, por parte das famílias, do impacto de práticas que incentivam o cuidado com o próximo. Uma mãe refletiu: “A gente aproveitou pra falar outros tipos de super-heróis. Quem são as pessoas que ajudam e quem são as pessoas que ela pode recorrer também”. Essa fala demonstra como o Clube de Valentes tem ajudado as famílias a construírem um entendimento mais amplo sobre solidariedade e apoio mútuo.

Esses relatos mostram que a solidariedade é fundamental para criar um ambiente inclusivo e respeitoso. O Clube de Valentes tem sido um catalisador para fortalecer esse valor, promovendo atitudes que favorecem a construção de uma comunidade escolar mais acolhedora e colaborativa (Flecha, 2012).

Apoio aos Funcionários

A discussão no grupo com as famílias destacou a importância dos funcionários escolares no acolhimento das crianças e no fortalecimento de um ambiente seguro e

acolhedor. Foi ressaltado que a atuação desses profissionais vai além das funções operacionais, desempenhando um papel essencial no vínculo com os alunos.

Um ponto relevante foi o relato sobre Sofia, uma inspetora da escola que também é mãe de aluno. A coordenadora afirmou:

A Sofia é a inspetora aqui, é a nossa inspetora e é mãe de aluno. Então, ela também, por exemplo, pode conversar, falar sobre isso também, porque ela observa, tem coisas que ela também observa e traz para nós. Eles são bem próximos das crianças e a gente faz essa mediação, tanto com as crianças, também com famílias.

Essa fala evidencia o papel transformador dos funcionários que, devido à proximidade com os alunos, podem identificar situações de vulnerabilidade e agir de forma protetiva.

Outra mãe reforçou como a falta de preparo ou sobrecarga dos funcionários pode prejudicar as interações com as crianças: “Infelizmente, às vezes até dentro da escola, vocês sabem muito mais que eu porque vocês trabalham dentro disso. Tem funcionários que às vezes não estão preparados para lidar com crianças, com pessoas no geral. Por quê? Sobrecarregado”. Essa fala aponta para a necessidade de investir em formação contínua e no suporte aos profissionais, assegurando que possam desempenhar suas funções com empatia e cuidado.

Esses relatos indicam que o fortalecimento da formação e do apoio aos funcionários é fundamental para consolidar os impactos positivos do Clube de Valentes. Ao integrar todos os profissionais da escola nas práticas pedagógicas, o projeto amplia sua capacidade de criar um ambiente escolar mais acolhedor e seguro para as crianças (Flecha, 2012).

A análise das falas das famílias evidenciou a relevância do Clube de Valentes como uma ferramenta transformadora para fortalecer as relações entre escola, crianças e suas famílias. Os relatos destacaram tanto os desafios enfrentados, como a falta de limites e a ausência de participação familiar, quanto os avanços significativos, como a valorização da solidariedade, a confiança nos funcionários escolares e o reconhecimento da escola pública como um espaço de transformação social. Esses resultados reafirmam a necessidade de uma atuação colaborativa e contínua para promover uma cultura de paz e respeito. Na sequência, a análise do grupo de discussão comunicativo com as docentes permitirá aprofundar a compreensão sobre como os profissionais da educação vivenciaram e implementaram

as práticas do projeto, identificando novos elementos transformadores e estratégias pedagógicas para fortalecer o impacto do Clube de Valentes.

5.4. Grupo de discussão comunicativo – docentes

No dia 11 de setembro de 2024, foi realizado um grupo de discussão comunicativo com as docentes participantes do projeto “Clube de Valentes”. O objetivo do encontro foi compreender as percepções, experiências e desafios das professoras na implementação do projeto, analisando o impacto das formações pedagógicas e das estratégias aplicadas no ambiente escolar.

Durante a atividade, foi utilizado um roteiro estruturado com base na metodologia comunicativa, validada em diferentes países e adaptada para o contexto brasileiro. Este roteiro teve como foco explorar as mudanças percebidas pelas docentes antes e depois da implementação do projeto, considerando aspectos como a resolução de conflitos, a prevenção de *bullying* e o papel dos professores na construção de um ambiente escolar mais seguro. Destaca-se também que, durante este momento, a orientadora da pesquisadora também participou. As perguntas realizadas foram:

- Reflexão sobre a Experiência

Após a aplicação do projeto “Clube de Valentes”, como vocês definiriam o termo “bullying” agora? Houve alguma mudança na sua compreensão sobre o assunto?

Vocês podem compartilhar alguma situação específica de bullying que tenham presenciado ou ouvido falar desde o início do projeto? Como essa situação foi abordada e resolvida?

- Mudanças Observadas

Quais mudanças vocês observaram no comportamento dos alunos em relação ao bullying após a implementação do projeto?

Vocês perceberam alguma alteração na forma como os alunos resolvem conflitos entre si? Poderiam dar exemplos?

- Eficácia das Estratégias

Quais estratégias do "Clube de Valentes" vocês acharam mais eficazes na prevenção do bullying? Por quê?

Houve alguma estratégia ou abordagem que vocês acharam menos eficaz? O que poderia ser melhorado?

- Abordagem Escolar

De que maneira a escola, como um todo, tem abordado a resolução de conflitos desde a implementação do projeto? Houve alguma mudança significativa?

Como vocês avaliam a colaboração entre professores, alunos e famílias na prevenção e resolução de conflitos?

- Papel dos Professores

Como vocês veem o papel dos professores na prevenção e resolução de conflitos na escola após as formações e a implementação do projeto?

Vocês se sentem mais preparados para lidar com situações de bullying agora?

Que aspectos das formações foram mais úteis para vocês?

- Suporte e Treinamento

Que tipo de suporte adicional ou treinamento vocês acreditam que ainda é necessário para lidar eficazmente com situações de bullying?

Houve algum recurso ou material do "Clube de Valentes" que vocês acharam especialmente útil para o seu trabalho diário?

- Impacto no Aprendizado

Vocês perceberam alguma mudança no aprendizado dos alunos que pode estar relacionada à melhoria na prevenção e resolução de conflitos? Poderiam dar exemplos?

De que maneira o projeto "Clube de Valentes" contribuiu para um ambiente de aprendizado mais seguro e produtivo?

- Feedback sobre o Projeto

Vale a pena divulgar o projeto para outras escolas públicas brasileiras?

Em geral, como vocês avaliam o impacto do "Clube de Valentes" na sua escola? O projeto atendeu às suas expectativas?

Que sugestões vocês têm para futuras formações ou para a continuidade do projeto?

Se vocês pudessem mudar alguma coisa no "Clube de Valentes", o que seria? Tem alguma coisa que pode ser ainda melhorada no modelo para ser mais efetivo?

Este roteiro permitiu abordar questões centrais e promover uma discussão aberta, incentivando as participantes a compartilharem suas experiências e perspectivas de forma espontânea. As respostas coletadas foram posteriormente analisadas, identificando elementos transformadores e excludentes na prática pedagógica e no ambiente escolar.

Com base nas falas coletadas durante o grupo de discussão comunicativo com as docentes, foi realizada uma análise qualitativa fundamentada nas categorias de Creswell (2010), que incluem descrição, análise e interpretação. Essas categorias ajudaram a organizar os elementos transformadores e excludentes observados, permitindo compreender como o "Clube de Valentes" impactou as práticas pedagógicas e o ambiente escolar. Durante as discussões, emergiram aspectos importantes como a percepção de que o modelo sozinho não é suficiente, sendo necessária a complementação com outras atuações educativas de êxito, como as tertúlias dialógicas, e a adequação das atividades às realidades das diferentes faixas etárias, considerando que para os alunos mais velhos, como os do 5º ano, o enfoque lúdico foi considerado insuficiente. A seguir, apresentamos um quadro que sintetiza os dados analisados, destacando os aspectos positivos e os desafios associados ao projeto.

Quadro 11 Dimensões Transformadoras e Excludentes nas Respostas das Docentes

Categoria Principal	Elementos Transformadores	Elementos Excludentes
1. Percepções sobre Valentia e Covardia	- Compreensão ampliada sobre valentia como ações de empatia e mediação, em vez de força física ou hierarquia.	- Visão limitada em alguns momentos, com alunos mais velhos considerando a abordagem lúdica inadequada ao seu contexto.
	- Reconhecimento da importância do conceito de covardia para lidar com situações de <i>bullying</i> de maneira mais consciente.	- Dificuldade em aprimorar a mensagem para alunos do 5º ano, que não se identificaram completamente com o modelo apresentado.
2. Práticas Educativas Dialógicas	- Implementação de práticas dialógicas como mediação entre alunos, promovendo maior respeito e cooperação em sala.	- Falta de integração com outras atuações educativas de êxito, como tertúlias dialógicas, limitando o impacto do projeto.
	- Valorização do diálogo como ferramenta central na resolução de conflitos, especialmente entre alunos mais novos.	- Resistência inicial de algumas docentes em incorporar práticas teóricas no cotidiano pedagógico.
3. Impactos Percebidos no Ambiente Escolar	- Redução observável de conflitos e aumento na busca de mediação por parte dos alunos.	- Persistência de comportamentos desafiadores em casos mais complexos, exigindo maior suporte.
	- Melhoria na convivência em turmas mais novas, com relatos de maior empatia e cooperação entre os alunos.	- Sentimento de que o projeto precisaria de maior apoio institucional para ser mais efetivo em todo o ambiente escolar.
4. Participação e Engajamento das Famílias	- Aumento na comunicação com algumas famílias por meio do livro e das atividades realizadas em casa.	- Baixa adesão de parte das famílias às iniciativas do projeto, reduzindo o impacto desejado.
	- Reconhecimento da importância do envolvimento familiar para complementar as ações realizadas na escola.	- Ausência de estratégias para engajar ativamente os responsáveis que demonstram menos interesse ou disponibilidade.
5. Propostas de Aprimoramento do Projeto	- Sugestão de incluir outras atuações educativas de êxito, como tertúlias dialógicas, para complementar o "Clube de Valentines".	- Percepção de que o tempo dedicado às formações foi insuficiente para explorar todas as possibilidades do projeto.
	- Adaptação das atividades para atender às especificidades de turmas mais velhas, como as do 5º ano.	- Necessidade de maior articulação entre diferentes atores escolares (gestão, professores, famílias) para maximizar o impacto.

Fonte: Autora (2025)

- Percepções sobre Valentia e Covardia

A transformação das percepções sobre valentia e covardia foi um dos principais impactos relatados pelas docentes durante o grupo de discussão. O "Clube de Valentes" ajudou os alunos a entenderem que valentia não está restrita a atos de força física ou bravura heroica, mas envolve ações como empatia, solidariedade e responsabilidade. Uma docente comentou:

“Então, todas as vezes que ele sai um pouco da... do normal que a gente considera, né, de comportamento, a gente já integra o projeto, já fala pra ele do projeto e fala, olha, isso é atitude covarde ou isso a gente já pede pra ele refletir, entendeu? A gente já mostra e ele consegue entender que aquilo que ele fez não é legal, ele acaba pedindo desculpa.”

Esse exemplo demonstra como o projeto incentivou os alunos a refletirem sobre suas atitudes, promovendo um comportamento mais ético e alinhado aos valores do convívio respeitoso. Essa abordagem dialogada está em consonância com os princípios da perspectiva dialógica, que enfatizam o papel do diálogo e da interação igualitária na construção de significados e valores coletivos (Flecha, 1997).

Um dos momentos mais marcantes relatados durante a discussão foi a criação de uma "barreira mágica" pelos alunos no recreio, como uma forma de proteger um colega de um possível conflito. Segundo a docente:

Sim. No começo do projeto, eles não voltaram muito assim para a história, né? A gente precisa ajudar com eles. Na verdade, eles gostaram do personagem que batia, eles achavam que tinha que bater mesmo, então fui conversando com eles, chamando sempre, conversando. E na semana, acho que umas duas semanas atrás, eles vieram falando prô eu fiz uma atitude valente, que eu falei para o Ricardo, e o que aconteceu, né? Então, no intervalo, eles fizeram uma barreira para que o menino não batesse no outro. Então, eles tiveram uma atitude valente. E eles, nossa, então, eles ficaram todos felizes com essa atitude. Então assim, eles gostam, eles vão no fundo da sala, pegam o cartaz de valente, teve uma melhora bastante dentro da sala.

Esse episódio ilustra como o conceito de valentia foi internalizado pelos alunos, levando-os a tomar decisões práticas para resolver situações de conflito. A criação da barreira mágica demonstra a capacidade dos estudantes de aplicarem os princípios aprendidos no projeto, mostrando que o "Clube de Valentes" vai além do ambiente da sala de aula e impacta diretamente as relações no cotidiano escolar.

Apesar do impacto positivo em muitas turmas, as docentes relataram desafios ao trabalhar com alunos mais velhos, especialmente do 5º ano. Para esses estudantes, o material foi considerado excessivamente lúdico e menos atrativo. Uma professora refletiu: “Eu acho que no caso do quinto ano, o livro não é sempre

interessante, talvez não foi realizado, mas eu acho que tem que ser alguma coisa assim que instigue um pouco mais eles.”

Essa dificuldade ressalta a importância de diversificar as estratégias pedagógicas, utilizando abordagens que dialoguem melhor com a realidade e os interesses dos alunos dessa faixa etária. Estudos sugerem que práticas dialógicas precisam ser contextualizadas para maximizar seu impacto, adaptando-se às necessidades específicas de cada grupo (Aubert *et al.*, 2018).

Além de trabalhar a ideia de valentia, o projeto também promoveu uma reflexão aprofundada sobre o conceito de covardia, ampliando sua compreensão para incluir a omissão diante de situações de injustiça. Uma professora destacou: "Eles começaram a entender que, se ficam quietos ao ver alguém sendo maltratado, isso também é covardia. Essa mudança foi muito importante para eles pensarem sobre como agir."

Esse aprendizado foi crucial para fomentar um senso de responsabilidade coletiva entre os alunos, incentivando-os a adotar uma postura ativa na defesa de seus colegas e na criação de um ambiente escolar mais seguro e acolhedor.

As reflexões sobre valentia e covardia também se estenderam às famílias. Docentes relataram que os alunos começaram a levar as discussões para casa, envolvendo os pais em diálogos significativos. Uma professora compartilhou: "Eles voltam pra casa falando sobre o que é ser valente, e os pais contam pra gente que isso tem gerado conversas importantes entre eles."

Esses relatos evidenciam como o "Clube de Valentes" conseguiu promover um impacto que transcende o espaço escolar, incentivando a construção de valores dialogados também no ambiente familiar.

As falas das docentes destacam o impacto significativo do "Clube de Valentes" na transformação das percepções sobre valentia e covardia, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. O relato da barreira mágica no recreio demonstra como o projeto inspirou os alunos a adotarem atitudes éticas e colaborativas, enquanto os desafios com os alunos mais velhos reforçam a necessidade de explorar estratégias complementares para ampliar o alcance e a eficácia do modelo. A integração contínua de práticas dialógicas e de atuações educativas de êxito pode potencializar ainda mais os resultados obtidos, consolidando um ambiente escolar baseado em respeito, diálogo e cooperação.

- Práticas Educativas Dialógicas

As práticas educativas dialógicas foram amplamente reconhecidas pelas docentes como um dos maiores avanços proporcionados pelo "Clube de Valentes". Durante o grupo de discussão, elas destacaram como o projeto promoveu o uso do diálogo como ferramenta central para a mediação de conflitos e a construção de relações mais respeitadas entre os alunos. Uma professora comentou: "Eu dou aula no terceiro ano, né? Eu tenho um monte de alunos, e eles participaram bastante, gostaram bastante, se interessaram bem, se envolveram muito."

Essa fala evidencia como o projeto engajou os alunos e incentivou a participação ativa, elementos centrais da metodologia comunicativa. Por meio do diálogo, os estudantes puderam compartilhar suas experiências e aprender uns com os outros, fortalecendo a convivência escolar.

As práticas dialógicas implementadas também tiveram um impacto significativo na dinâmica escolar, promovendo maior respeito e cooperação entre os alunos. Uma professora relatou: "Eles começaram a entender que a gente pode conversar para resolver os problemas. Agora, eles vêm até a gente antes de brigar e pedem ajuda para resolver."

Essa mudança demonstra como as práticas educativas dialógicas podem transformar o ambiente escolar, incentivando a autonomia dos alunos na resolução de conflitos e reforçando a confiança nos professores como mediadores confiáveis.

Apesar dos avanços, as docentes apontaram desafios na aplicação contínua das práticas dialogadas, especialmente em turmas maiores ou em casos de conflitos mais complexos. Uma professora comentou: "Acho que faltou alguma coisa mais direcionada para ajudar a gente a lidar melhor com os conflitos. Talvez um acompanhamento mais próximo ajudasse."

Além disso, foi destacada a importância de integrar práticas complementares ao "Clube de Valentes", como as tertúlias literárias dialógicas, para fortalecer os valores abordados no projeto. Essa reflexão surgiu durante o grupo com a orientadora e a pesquisadora, sendo também apontada por uma participante, que comentou:

... porque daí para nós seria interessante que os professores teriam o material que eles construíram, se pudesse já vir ter essa conversa, e também a gente já deixa, já para o próximo ano, ser dada uma continuidade, fazer, no caso, esse avanço, a tertúlia literária, fazer aí o aprofundamento.

Essas observações indicam a importância de um suporte contínuo e da combinação de diferentes estratégias pedagógicas para fortalecer os impactos do projeto.

Outro aspecto relevante foi o fortalecimento das relações entre os professores e os alunos. As docentes relataram que os estudantes passaram a buscar mais a mediação dos professores em situações de conflito, demonstrando maior confiança e abertura. Uma professora destacou:

“Eu acho que teve mudança. A questão deles virem contar pra gente o que eles achavam de errado, entendeu? O que o colega fez. Então, aumentou muito mais essa confiança na gente, de contar para nós professores. Essa relação de confiança. Isso contribuiu, sabe? Então, tudo é a discussão agora questionando sabe, se a atitude do colega foi legal, se não foi, então assim, eu acho que foi positivo.”

Esse resultado não apenas contribui para a convivência escolar, mas também reforça o papel dos professores como figuras de confiança e referência ética no ambiente escolar.

As práticas educativas dialógicas introduzidas pelo "Clube de Valentes" geraram mudanças significativas no ambiente escolar, promovendo a mediação, a reflexão e a construção coletiva de soluções para os conflitos. Apesar dos desafios relatados, as falas das professoras evidenciam o potencial transformador dessas práticas, que podem ser ainda mais fortalecidas por meio da integração com outras atuações educativas de êxito e do suporte contínuo à formação docente. Essa combinação é essencial para consolidar uma cultura escolar baseada em respeito, diálogo e cooperação.

- Impactos Percebidos no Ambiente Escolar

As professoras relataram mudanças positivas no ambiente escolar após a implementação do "Clube de Valentes". Essas transformações foram especialmente notadas dentro da sala de aula, onde os alunos demonstraram maior interesse e engajamento nas práticas propostas. Uma delas destacou: *"Durante as minhas aulas, melhoraram-se o comportamento. Mas fora da sala de aula, alguns ainda persistiram com o comportamento agressivo, provocador."*

Esse relato evidencia que, embora o projeto tenha promovido avanços significativos na convivência dentro das turmas, ainda há desafios a serem enfrentados em outros espaços da escola, como o recreio e as entradas e saídas.

Outro impacto importante foi o fortalecimento da relação de confiança entre os alunos e os professores. As docentes observaram que os estudantes passaram a buscar a mediação dos adultos em momentos de conflito, demonstrando maior autonomia e responsabilidade. Uma professora comentou:

“A questão deles virem contar pra gente o que eles achavam de errado, entendeu? O que o colega fez. Então, aumentou muito mais essa confiança na gente, de contar para nós professores.”

Essa mudança reflete o papel do diálogo como uma ferramenta central para a mediação de conflitos, fortalecendo a convivência e incentivando os alunos a adotar atitudes mais colaborativas.

Apesar dos avanços observados em sala de aula, as professoras identificaram dificuldades em manter o impacto do projeto em outros ambientes da escola. Uma delas explicou: "No intervalo, na entrada, saída, são muito mais alunos, então fica muito mais difícil de lidar com isso".

Esse desafio ressalta a necessidade de envolver outros profissionais da escola, como inspetores e gestores, para garantir a aplicação consistente dos princípios do "Clube de Valentes" em todos os espaços escolares.

Algumas professoras sugeriram a inclusão de formações específicas para outros membros da equipe escolar, com o objetivo de ampliar o alcance das práticas do projeto. Uma delas destacou: "Eu já pensei nisso, acho bastante interessante fazer uma capacitação com esses funcionários".

Essas sugestões apontam para a importância de criar uma abordagem integrada, que envolva toda a comunidade escolar no trabalho de prevenção e resolução de conflitos.

Os impactos do "Clube de Valentes" no ambiente escolar foram significativos, promovendo maior engajamento dos alunos em sala de aula e fortalecendo a confiança entre estudantes e professores. Contudo, os desafios relatados reforçam a necessidade de ampliar a participação da equipe escolar nas formações e práticas do projeto, garantindo que seus princípios sejam aplicados de maneira consistente em todos os espaços da escola. A integração dessas estratégias pode potencializar ainda mais os resultados, consolidando um ambiente de respeito, diálogo e cooperação.

- Participação e Engajamento das Famílias

A participação das famílias no "Clube de Valentes" foi um aspecto amplamente discutido pelas professoras durante o grupo de discussão. Embora algumas famílias tenham se envolvido ativamente, as docentes relataram dificuldades em alcançar uma adesão ampla. Uma professora destacou: "Teve alguns pais que falaram que a criança mandou para casa e tal. Pessoas que falaram que a mãe falou assim: 'Faz isso aí, faz a tarefa sua'".

Esse relato reflete o desafio de engajar todas as famílias de forma consistente, o que pode limitar o impacto do projeto nas dinâmicas escolares e familiares. Apesar disso, o projeto conseguiu alcançar aqueles que participaram, criando um espaço para reflexões importantes sobre convivência e valores.

As professoras reconheceram que, mesmo com a adesão limitada, as famílias que participaram contribuíram para reforçar as mensagens do projeto. Uma delas comentou:

Na minha sala os pais, eu percebi que os pais ajudaram em casa, leram os livros, e eles registraram sim que... a gente lógico, a gente demorou uns cinco dias pra fazer isso, e registraram através de desenho quem era o herói deles né, e muitos colocaram o pai, a mãe, colocaram os dois, né, e fizeram isso como tarefa. E trouxeram de volta, cada um trouxe uma fotinho deles, pra elaborar o produto final do projeto. Mas as famílias participaram sim. Eles voltam pra casa falando sobre o que é ser valente, e os pais contam pra gente que isso tem gerado conversas importantes entre eles. Os pais que participaram perceberam mudanças. Alguns disseram que o projeto trouxe mais conversa entre os filhos em casa.

Esse impacto destaca a importância de fortalecer o vínculo entre a escola e as famílias, promovendo um diálogo mais aberto e frequente. A perspectiva dialógica reforça que o envolvimento ativo de diferentes atores sociais é essencial para consolidar as práticas educativas e os valores éticos trabalhados na escola.

Apesar dos avanços, as docentes apontaram que a adesão de algumas famílias ficou aquém do esperado. Uma delas observou: "Eu percebi isso sim. Alguns pais não participaram tanto quanto a gente gostaria".

Esses desafios evidenciam a necessidade de estratégias mais eficazes para engajar os responsáveis. Além disso, as professoras sugeriram que o envolvimento familiar poderia ser ampliado com encontros mais direcionados e atividades práticas que destacassem a importância do projeto.

Para superar as dificuldades relatadas, as docentes sugeriram ações voltadas ao maior engajamento das famílias. Uma professora propôs: "Acho bastante

interessante trazer os pais para o começo do projeto, para entenderem a importância do modelo e como podem contribuir".

Elas também recomendaram a inclusão de especialistas, como psicólogos, em encontros com as famílias, para abordar de forma mais ampla os desafios enfrentados no contexto escolar e familiar, pois essa estratégia poderia criar um ambiente mais acolhedor e promover maior participação dos responsáveis.

A análise das falas das professoras evidencia que o engajamento das famílias é um elemento crucial para o sucesso do "Clube de Valentes". Embora as dificuldades relatadas indiquem a necessidade de estratégias mais inclusivas, as famílias que participaram demonstraram o potencial transformador do projeto. A integração de formações para os pais e encontros com especialistas pode fortalecer a colaboração entre a escola e as famílias, alinhando-se aos princípios da perspectiva dialógica para criar um ambiente escolar e comunitário mais seguro e harmonioso.

- Propostas de Aprimoramento do Projeto

As professoras apresentaram sugestões valiosas para aprimorar o "Clube de Valentes", destacando a importância de adaptar o projeto às necessidades específicas de cada turma e ampliar o engajamento de toda a comunidade escolar. Uma docente comentou sobre a adequação do material para os alunos mais velhos: "Eu acho que para pessoas quase do quinto ano, o livro não é sempre interessante. Talvez não foi realizado, mas eu acho que tem que ser alguma coisa que conecte mais com eles".

Essa fala evidencia a necessidade de diversificar as estratégias pedagógicas, especialmente para alunos em fases mais avançadas, como o 5º ano, que demandam atividades mais desafiadoras e menos lúdicas.

As professoras também destacaram a importância de incluir outros membros da comunidade escolar no projeto, como inspetores e funcionários que acompanham os alunos em espaços como o recreio. Uma delas sugeriu: "Eu já pensei nisso, acho bastante interessante fazer uma capacitação com esses funcionários".

Essa proposta reforça a necessidade de uma abordagem integrada, que envolva toda a equipe escolar na aplicação dos princípios do "Clube de Valentes", ampliando o impacto do projeto para além da sala de aula.

A necessidade de formações mais aprofundadas também foi apontada pelas docentes como essencial para aprimorar o projeto. Uma professora afirmou: "Eu acho que faltou alguma coisa mais direcionada para ajudar a gente a lidar melhor com os conflitos. Talvez um acompanhamento mais próximo ajudasse."

Essa sugestão indica que o sucesso do projeto depende não apenas de materiais adequados, mas também de um suporte contínuo que permita aos professores desenvolverem ainda mais as práticas educativas dialogadas.

Além das formações, as professoras sugeriram a inclusão de outras atuações educativas de êxito, como as tertúlias literárias dialógicas. Uma delas destacou: "As tertúlias poderiam ajudar a aprofundar as discussões, principalmente com os alunos maiores, que precisam de algo mais desafiador".

Essas atividades complementares podem fortalecer os valores trabalhados no projeto e atender às necessidades de diferentes faixas etárias, criando um espaço para discussões mais profundas e reflexivas.

As análises realizadas junto às crianças, docentes e famílias destacaram interseções importantes que revelam o impacto conjunto do "Clube de Valentes". Embora cada grupo tenha oferecido percepções únicas, a centralidade do diálogo, da empatia e da convivência respeitosa emergiu como eixo comum, alinhando as experiências relatadas às bases da perspectiva dialógica. A seguir, serão apresentados os principais pontos de conexão entre os três grupos, ilustrados com exemplos e fundamentados em estudos de relevância acadêmica.

A pesquisa partiu da seguinte questão: como o "Clube de Valentes", fundamentado na perspectiva dialógica, pode contribuir para a prevenção e a resolução de conflitos no contexto escolar dos anos iniciais da educação básica? Os objetivos, por sua vez, visaram analisar como o projeto promove transformações nas relações escolares, valoriza a construção de valores coletivos e fortalece os laços entre escola, famílias e crianças. Com base nesses objetivos, a discussão dos dados revelou aspectos centrais que dialogam diretamente com a literatura e ampliam a compreensão sobre as potencialidades e desafios dessa proposta pedagógica.

- O papel do diálogo na transformação das relações escolares

Um dos pontos mais recorrentes nas falas dos três grupos foi o papel do diálogo na transformação das relações escolares. As crianças relataram como passaram a

buscar ajuda de adultos e a refletir sobre suas ações antes de reagirem impulsivamente, enquanto as professoras destacaram a mudança na abordagem para a mediação de conflitos, incentivando a escuta ativa e a participação dos alunos na resolução de problemas. As famílias, por sua vez, mencionaram como o projeto inspirou conversas mais abertas em casa, promovendo um ambiente mais reflexivo.

Essa ênfase no diálogo está diretamente alinhada ao conceito de diálogo igualitário de Ramón Flecha (1997), que afirma que o diálogo é um fundamento essencial para práticas transformadoras. A capacidade de ouvir e ser ouvido, como relatado pelos três grupos, cria uma base sólida para a construção de relações éticas e colaborativas. Como afirmou uma professora: "Na minha frente, durante as minhas aulas, melhoraram-se o comportamento".

Esse relato evidencia como a mediação baseada no diálogo, conforme discutido por Gómez *et al.* (2019), permite que conflitos sejam resolvidos de forma mais pacífica e colaborativa, transformando as interações em sala de aula. Além disso, os achados dialogam com Vygotsky (1991), que destaca a importância das interações sociais no desenvolvimento moral e na construção de valores, indicando que a internalização de normas sociais ocorre por meio do contato com o outro e da mediação de adultos.

A importância do diálogo também pode ser analisada à luz da teoria de Habermas (2012), especialmente no que tange à distinção entre mundo da vida e sistema. O mundo da vida é composto pelas interações sociais, cultura e valores compartilhados, enquanto o sistema diz respeito às estruturas institucionais e normativas que regulam a sociedade. No contexto escolar, o "Clube de Valentes" pode ser compreendido como um espaço que fortalece o mundo da vida ao priorizar o diálogo, a escuta ativa e a construção coletiva de significados, resistindo a processos burocráticos e mecanicistas impostos pelo sistema educacional. Quando as crianças são incentivadas a refletir sobre suas relações e a expressar suas emoções, há um fortalecimento da autonomia e uma ampliação das formas de interação que escapam à lógica instrumental.

Essa perspectiva está alinhada com Freire (1996), que enfatiza a importância da educação dialógica na construção da autonomia dos sujeitos. O diálogo não é apenas um meio de comunicação, mas um ato pedagógico fundamental para a emancipação, permitindo que estudantes, professores e famílias assumam papéis ativos na construção do conhecimento e na transformação das relações sociais dentro

da escola. Ao incorporar práticas dialógicas, o "Clube de Valentes" contribui para que as crianças não apenas internalizem valores éticos, mas também desenvolvam senso crítico e a capacidade de argumentação fundamentada, fortalecendo, assim, uma cultura de respeito e cooperação.

- A construção coletiva de valores

Outro ponto de convergência identificado foi a construção coletiva de valores, como respeito, empatia e solidariedade. As crianças relataram como o conceito de valentia foi incorporado em suas ações diárias, incentivando atitudes solidárias, como ajudar colegas ou defender amigos em situações de conflito.

Como exemplificado no relato de uma professora: "Eles começaram a entender que, se ficam quietos ao ver alguém sendo maltratado, isso também é covardia. Essa mudança foi muito importante para eles pensarem sobre como agir.

As professoras observaram que o projeto ajudou a reforçar valores éticos nas interações em sala de aula, enquanto as famílias relataram que as discussões inspiraram reflexões importantes sobre convivência e respeito dentro do ambiente doméstico. Essa ampliação para o contexto familiar está em consonância com Aubert *et al.* (2018), que destacam que a construção de valores compartilhados deve transcender o ambiente escolar para promover mudanças mais amplas nas comunidades.

Essa perspectiva se alinha às contribuições de Rogoff (2003), que destaca que a aprendizagem ocorre em contextos socioculturais, nos quais os valores são construídos coletivamente por meio da participação ativa das crianças em interações significativas. A autora enfatiza que o desenvolvimento humano é um processo essencialmente participativo, no qual os indivíduos aprendem ao se engajar em práticas culturais compartilhadas. No contexto escolar, isso significa que a construção de valores como respeito, empatia e solidariedade não ocorre de forma isolada, mas sim a partir da convivência, da mediação dos adultos e das experiências concretas vividas pelas crianças no ambiente escolar e familiar.

- O fortalecimento da confiança

A confiança emergiu como um elemento essencial nas falas dos três grupos. As crianças relataram que passaram a procurar mais os professores para compartilhar

preocupações e resolver conflitos, enquanto as professoras destacaram como o projeto fortaleceu a relação de confiança com os alunos. As famílias também perceberam essa mudança, relatando que os filhos se sentiram mais confortáveis para falar sobre suas experiências e desafios. Uma mãe destacou: "Meu filho começou a falar mais sobre o que sente e sobre coisas que antes ele guardava para ele mesmo".

Essa relação de confiança é fundamental na perspectiva dialógica, conforme apontado por Gómez *et al.* (2019), pois permite que os participantes se sintam valorizados e apoiados, promovendo uma convivência mais harmoniosa. Além disso, essa confiança mútua reforça a mediação baseada no diálogo como um componente central para a resolução de conflitos de forma pacífica e colaborativa.

Os achados também se alinham às pesquisas de Wells (1999), que discute o papel essencial do diálogo na construção do conhecimento e no desenvolvimento da confiança entre estudantes, famílias e escola. Para o autor, a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas por meio da co-construção de significados em um ambiente interacional. Esse processo reforça a ideia de que, quando há vínculos de confiança estabelecidos entre os atores do ambiente escolar, as crianças se sentem mais seguras para participar ativamente do processo de aprendizagem e da vida escolar, consolidando uma rede de apoio mútua que favorece tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o socioemocional.

A relevância da confiança nas relações escolares pode ser aprofundada também a partir da perspectiva de Mead (1934), que destaca o papel da interação social na construção do self. Segundo o autor, a identidade e as formas de pertencimento são formadas por meio das relações interpessoais e dos processos comunicativos que ocorrem no meio social. Dessa forma, ao promover um ambiente em que o diálogo e a participação ativa são incentivados, o "Clube de Valentes" se configura como um espaço de construção coletiva da identidade dos estudantes e de suas relações com o outro, reforçando a necessidade de um ambiente escolar mais colaborativo e inclusivo.

- Desafios e limitações

Embora os três grupos tenham relatado avanços significativos, também foram identificados desafios comuns, como a dificuldade de engajar algumas famílias e de manter o impacto das práticas fora do ambiente da sala de aula. As professoras

apontaram a necessidade de incluir outros profissionais da escola, como inspetores, para ampliar a aplicação dos princípios do projeto em espaços como o recreio. Uma delas comentou: "No intervalo, na entrada, saída, são muito mais alunos, então fica muito mais difícil de lidar com isso".

Essa observação reforça a necessidade de uma abordagem integrada, envolvendo todos os membros da comunidade escolar, como gestores e funcionários, para garantir que os princípios do projeto sejam aplicados de forma consistente. Além disso, foi apontada a necessidade de estratégias mais acessíveis para engajar as famílias menos participativas, como relatou uma docente: "Eu percebi isso sim. Alguns pais não participaram tanto quanto a gente gostaria".

Essa dificuldade de engajamento familiar pode ser analisada a partir da perspectiva de Habermas (2012) e sua distinção entre mundo da vida e sistema. A escola, enquanto instituição, opera muitas vezes dentro da lógica do sistema, com normas e regras estruturadas que podem dificultar a participação ativa das famílias no cotidiano escolar. No entanto, a construção de uma relação mais dialógica entre escola e comunidade requer a valorização do mundo da vida, onde as interações humanas, os significados compartilhados e as relações sociais se sobrepõem às burocracias institucionais. Para que essa integração seja efetiva, é necessário que a escola adote estratégias que fortaleçam as interações sociais e ampliem os espaços de participação das famílias, rompendo com barreiras institucionais que possam dificultar o envolvimento ativo dos responsáveis.

Além disso, Vygotsky (1991) contribui para essa discussão ao destacar que o aprendizado e o desenvolvimento das crianças estão intimamente ligados às interações sociais e à mediação dos adultos. Se as famílias não são inseridas nesse processo, perde-se uma parte essencial da rede de suporte que favorece a aprendizagem e o fortalecimento dos valores coletivos. Dessa forma, garantir a participação familiar na escola significa potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento moral das crianças, ampliando as possibilidades de reflexão e mudança tanto no ambiente escolar quanto no doméstico.

Os resultados do "Clube de Valentes" demonstram que ele conseguiu integrar crianças, docentes e famílias em um processo coletivo de transformação, com base nos princípios da perspectiva dialógica. O diálogo, a construção de valores e a confiança foram identificados como elementos centrais dessa conexão, permitindo

que as relações escolares fossem ressignificadas a partir de uma abordagem comunicativa e participativa.

Embora desafios como a participação das famílias e a ampliação do projeto para além da sala de aula ainda persistam, a análise revela que a escola pode desempenhar um papel fundamental na superação dessas barreiras ao adotar estratégias de envolvimento comunitário baseadas na dialogicidade e na interação social. Como destaca Freire (1996), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo”. Esse princípio reflete a essência do projeto, que, ao promover o diálogo e a participação ativa, fortalece não apenas o aprendizado individual, mas também a transformação coletiva do ambiente escolar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral analisar elementos transformadores e elementos excludentes na implementação do “Clube de Valentes”, considerando o bullying como violência central a ser superada. Essa investigação foi orientada pelos princípios da perspectiva dialógica, que reconhece o diálogo como instrumento central na construção de relações éticas e solidárias, e pelas atuações educativas de êxito, amplamente validadas em contextos educacionais diversos (Flecha, 1997; Aubert *et al.*, 2018).

O trabalho se inseriu em um cenário de crescente preocupação com a convivência escolar, onde o *bullying* e outros conflitos afetam não apenas o bem-estar emocional das crianças, mas também o desempenho acadêmico e o clima escolar como um todo. Nesse contexto, iniciativas como o “Clube de Valentes” são fundamentais para promover uma cultura de paz e respeito nas escolas, alinhando-se às metas de uma educação inclusiva e equitativa, conforme preconizado por organismos internacionais como a UNESCO (2017).

A relevância deste estudo residiu na sua contribuição para um problema amplamente reconhecido, mas ainda desafiador: como transformar práticas escolares para que não apenas previnam a violência, mas também promovam uma convivência dialógica e colaborativa? O “Clube de Valentes” ofereceu uma oportunidade única para observar como estratégias baseadas no diálogo podem ser aplicadas na prática e quais são seus potenciais e limitações em contextos escolares reais.

Ao investigar as percepções de crianças, docentes e famílias, esta pesquisa deu voz aos atores diretamente envolvidos no cotidiano escolar, valorizando suas experiências e reflexões como fonte de aprendizado. Essa abordagem se alinha à metodologia comunicativa, que privilegia a interação igualitária e a construção coletiva de conhecimentos (Gómez *et al.*, 2019). Nesse sentido, o estudo foi além da análise de um modelo isolado, propondo reflexões mais amplas sobre como práticas dialógicas podem contribuir para a transformação das dinâmicas escolares.

A escolha de investigar um projeto aplicado diretamente em uma escola pública de anos iniciais também reforçou a relevância do trabalho. Essa delimitação permitiu explorar as especificidades do contexto educacional brasileiro, marcado por desafios estruturais, desigualdades sociais e alta vulnerabilidade à violência. Ao mesmo tempo, possibilitou identificar estratégias que, mesmo diante dessas adversidades, têm potencial para gerar mudanças significativas no comportamento dos alunos e na convivência escolar.

Este estudo ofereceu contribuições significativas para três eixos principais: o campo teórico, as práticas pedagógicas e a formulação de políticas educacionais, ampliando o entendimento sobre como práticas dialógicas podem transformar a convivência escolar e promover ambientes mais inclusivos e colaborativos.

No campo teórico, a pesquisa reafirmou a relevância da perspectiva dialógica como uma abordagem eficaz para lidar com conflitos escolares e promover valores éticos e sociais compartilhados. Os resultados obtidos validaram os princípios defendidos por Flecha (1997), destacando o diálogo como elemento central para a construção coletiva de soluções e para a mediação de relações interpessoais.

Além disso, ao utilizar a metodologia comunicativa, o estudo ampliou o escopo de aplicação dessa abordagem no contexto brasileiro, contribuindo para a validação de um modelo teórico que privilegia a interação igualitária e a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. Gómez *et al.* (2019) reforçam que essa metodologia é especialmente eficaz para integrar diferentes perspectivas e criar um conhecimento mais democrático e inclusivo, o que se mostrou evidente ao longo das análises realizadas.

A pesquisa também trouxe reflexões sobre os limites do modelo estudado, apontando para a necessidade de complementá-lo com outras atuações educativas de êxito, como as tertúlias literárias dialógicas, para atender às especificidades de diferentes faixas etárias e contextos escolares. Essa discussão contribuiu para o

enriquecimento do debate acadêmico sobre práticas pedagógicas transformadoras, oferecendo novas perspectivas teóricas para futuros estudos.

Em termos práticos, o estudo gerou observações valiosas para a aplicação do “Clube de Valentes” e de outras práticas dialógicas no cotidiano escolar. As análises revelaram que estratégias como o incentivo ao diálogo para mediar conflitos e a valorização da empatia nas interações entre os alunos foram eficazes para promover uma convivência mais harmoniosa e colaborativa.

A implementação do projeto também evidenciou a importância de práticas pedagógicas que transcendem a sala de aula, alcançando outros espaços escolares e até mesmo o ambiente familiar. Por exemplo, as reflexões das professoras e as mudanças observadas nas crianças mostraram que o diálogo igualitário não apenas reduziu os conflitos em sala, mas também ajudou os alunos a lidarem de forma mais responsável e ética com situações de conflito em outros contextos.

Adicionalmente, o estudo ressaltou a necessidade de formação continuada para professores e demais profissionais da escola, a fim de garantir a sustentação das práticas introduzidas pelo projeto. As professoras relataram que o treinamento inicial ofereceu uma base importante, mas apontaram a necessidade de formações mais frequentes e específicas, especialmente para lidar com situações mais complexas e para ampliar o impacto das práticas dialogadas (CREA, 2017e).

No âmbito das políticas públicas, os achados deste estudo reforçaram a necessidade de investir em programas que incentivem a formação de redes de apoio entre professores, famílias e outros atores escolares. As dificuldades relatadas, como a baixa adesão de algumas famílias e os desafios em integrar espaços como o recreio nas práticas dialógicas, indicaram a importância de um planejamento educacional que envolva toda a comunidade escolar.

Além disso, os resultados destacaram a eficácia de práticas baseadas em evidências, como o “Clube de Valentes” e as tertúlias literárias dialógicas, para a prevenção de conflitos e a promoção de uma cultura escolar mais inclusiva. Esses dados podem subsidiar a formulação de políticas que priorizem a implementação de programas educativos baseados no diálogo, assegurando que mais escolas possam se beneficiar dessas metodologias.

Por fim, a pesquisa contribuiu para a discussão sobre como a escola pública brasileira pode enfrentar desafios estruturais e sociais, utilizando práticas pedagógicas transformadoras como ferramentas para a construção de ambientes

educacionais mais justos e acolhedores. Nesse sentido, este estudo oferece um modelo replicável a diferentes realidades escolares, ampliando seu alcance e relevância para o campo educacional.

Os resultados obtidos ao longo deste estudo revelaram uma série de avanços, limitações e aprendizados que merecem destaque, tanto no âmbito teórico quanto prático. O “Clube de Valentes” demonstrou ser uma prática pedagógica capaz de promover mudanças significativas na convivência escolar, ao mesmo tempo em que evidenciou os desafios inerentes à implementação de práticas educativas transformadoras no contexto das escolas públicas brasileiras.

Entre os avanços mais relevantes, destacou-se o impacto do projeto na construção de relações mais éticas e colaborativas. As crianças, por exemplo, relataram que passaram a refletir sobre suas atitudes e a buscar soluções mais pacíficas para os conflitos. Essa mudança foi percebida pelas professoras, que relataram maior confiança dos alunos em procurar mediação por parte dos adultos da escola. Um dos momentos marcantes compartilhados foi a descrição de alunos que identificaram atitudes valentes e covardes em suas ações, mostrando que o projeto ajudou a ampliar a consciência crítica dos participantes.

As professoras, por sua vez, relataram que o “Clube de Valentes” fortaleceu suas práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito à mediação de conflitos e à promoção do diálogo em sala de aula. Essa transformação reflete os princípios das atuações educativas de êxito, que priorizam a escuta ativa e a participação de todos os envolvidos no processo educativo (Aubert *et al.*, 2018).

As famílias, embora com uma participação mais limitada, também relataram impactos positivos, como a ampliação do diálogo entre pais e filhos e a reflexão sobre valores éticos no ambiente doméstico. Esses relatos reforçam a importância de uma abordagem integrada, que envolva tanto a escola quanto as famílias na construção de um ambiente educativo mais inclusivo (Flecha, 1997).

Apesar dos avanços, os resultados também apontaram para limites e desafios que precisam ser enfrentados em futuras implementações do projeto. Um dos principais obstáculos identificados foi a dificuldade de engajar todas as famílias no processo, o que limitou o alcance das práticas dialogadas fora do ambiente escolar. As professoras relataram que, embora algumas famílias tenham participado ativamente, muitas demonstraram resistência ou desinteresse em se envolver nas atividades propostas.

Outro desafio significativo foi a aplicação do projeto em turmas mais velhas, como o 5º ano. As professoras relataram que o material utilizado não conseguiu engajar plenamente esses alunos, sugerindo a necessidade de estratégias que dialoguem melhor com as realidades e interesses dessa faixa etária. Além disso, foi observado que, fora da sala de aula, em espaços como o recreio, a consistência na aplicação dos princípios do projeto foi limitada, apontando para a importância de envolver outros profissionais da escola, como inspetores, na formação e no acompanhamento das práticas.

Também foi ressaltado que o modelo de convivência, por si só, não é suficiente para resolver todos os problemas enfrentados no ambiente escolar. As professoras sugeriram que a integração de outras atuações educativas de êxito (AEE), como as tertúlias literárias dialógicas, poderia complementar e potencializar os resultados do “Clube de Valentes”. Essa abordagem integrada permitiria aprofundar as reflexões sobre valores éticos e sociais, ao mesmo tempo em que atenderia às especificidades de diferentes faixas etárias e contextos escolares (Aubert *et al.*, 2018).

Os aprendizados obtidos neste estudo ressaltam a importância de práticas educativas que vão além da sala de aula, promovendo uma abordagem mais ampla e integrada. A experiência do “Clube de Valentes” demonstrou que o diálogo, quando incorporado de forma consistente, tem o potencial de transformar não apenas as relações escolares, mas também o ambiente familiar, contribuindo para uma convivência mais ética e solidária.

Esses resultados também reforçam a necessidade de considerar as especificidades de cada contexto escolar ao implementar projetos como este. O sucesso do “Clube de Valentes” depende não apenas de sua metodologia, mas também do engajamento de toda a comunidade escolar e do suporte contínuo para os professores e demais profissionais envolvidos.

A partir dos avanços e desafios observados ao longo deste estudo, emergiram propostas que visam potencializar os impactos do “Clube de Valentes” e ampliar sua aplicabilidade em contextos escolares diversos. Essas sugestões foram construídas com base nas percepções das crianças, docentes e famílias, bem como na análise dos elementos transformadores e excludentes do projeto.

Uma das propostas mais destacadas foi a ampliação das formações pedagógicas para incluir não apenas os professores, mas também outros profissionais

da escola, como inspetores e gestores. Essa medida permitiria que os princípios do projeto fossem aplicados de forma mais consistente em todos os espaços escolares, promovendo uma cultura de convivência dialógica que transcenda os limites da sala de aula. Essa abordagem integrada está alinhada aos princípios das atuações educativas de êxito, que priorizam o trabalho colaborativo como base para a transformação escolar (Aubert *et al.*, 2018).

Outra sugestão significativa foi a inclusão de outras práticas educativas de êxito, como as tertúlias literárias dialógicas, para complementar o “Clube de Valentes”. Essa prática, que envolve a leitura e discussão de textos clássicos, tem o potencial de aprofundar as reflexões sobre valores éticos e sociais, além de engajar alunos de diferentes faixas etárias em discussões mais profundas e contextualizadas (Flecha, 1997). A integração dessas atividades poderia atender às demandas das turmas mais velhas, como o 5º ano, que apresentaram dificuldades em se conectar com o material atual do projeto.

O estudo também evidenciou a importância de fortalecer o vínculo entre a escola e as famílias para ampliar o impacto das práticas educativas. Propostas como encontros regulares com os responsáveis, palestras conduzidas por especialistas e atividades que envolvam pais e filhos foram sugeridas como estratégias para aumentar o engajamento familiar e consolidar os valores trabalhados no projeto. A literatura reforça que o envolvimento ativo das famílias é essencial para criar uma rede de apoio que sustente as práticas transformadoras na escola e em casa (Gómez *et al.*, 2019).

A necessidade de mudar o material do projeto para atender às especificidades de diferentes faixas etárias e contextos escolares também foi amplamente discutida. As professoras destacaram que o enfoque lúdico do Clube de Valentes funcionou bem para os alunos mais novos, mas foi menos eficaz para turmas mais avançadas. Propostas como a criação de outras ações, como assembleias, mais contextualizadas para alunos do 5º ano e a introdução de temas relacionados às vivências dos adolescentes foram sugeridas para aumentar o engajamento e a relevância do projeto para esses grupos.

Essas propostas apontam para a importância de tratar o “Clube de Valentes” como uma base sólida, mas não suficiente, para promover a convivência escolar transformadora. A integração de outras práticas, a ampliação das formações e o fortalecimento da parceria entre escola e comunidade são passos essenciais para

consolidar os avanços obtidos e superar os desafios identificados. Essas reflexões reforçam que a transformação do ambiente escolar depende de uma abordagem contínua, integrada e colaborativa, que envolva todos os atores educacionais e considere as especificidades de cada contexto.

Realizar esta pesquisa foi uma jornada que transcendeu os objetivos acadêmicos e se tornou uma experiência profundamente significativa em minha trajetória pessoal e profissional. Ao longo do estudo, tive a oportunidade de testemunhar o potencial transformador do “Clube de Valentes” no ambiente escolar e, ao mesmo tempo, vivenciar a beleza que emerge quando uma comunidade se une em torno de valores como o diálogo, a solidariedade e a empatia. Neste percurso, observei o bom nas ações coletivas que buscaram construir um ambiente escolar mais justo e acolhedor; o belo nas interações genuínas entre crianças, professores e famílias; e o verdadeiro nas reflexões e falas compartilhadas durante os grupos de discussão comunicativos. Foi inspirador testemunhar o comprometimento da equipe escolar, que, mesmo enfrentando desafios estruturais e sociais, dedicou-se a implementar práticas pedagógicas capazes de transformar vidas e fortalecer a convivência.

Esta experiência remete à reflexão de Paulo Freire, que afirma: “A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. E as pessoas transformam o mundo.”

O “Clube de Valentes” é um exemplo claro de como práticas educativas, quando enraizadas no diálogo e na cooperação, têm o poder de não apenas melhorar a convivência escolar, mas também de plantar sementes de transformação que se espalham para além dos muros da escola, alcançando as famílias e as comunidades.

Ao concluir este trabalho, reafirmo minha crença na potência da educação como um ato de esperança e compromisso com o futuro. Este estudo não apenas aprofundou meu entendimento sobre práticas dialógicas, mas também renovou minha convicção de que é possível construir escolas mais inclusivas e humanas, onde cada aluno, professor e família tenha seu lugar de fala e de escuta respeitado.

Por fim, deixo este trabalho como uma contribuição para que outras escolas e educadores encontrem inspiração para seguir nesse caminho transformador, reforçando que, na educação, o diálogo é não apenas uma prática, mas um princípio ético fundamental para a construção de um mundo mais justo e solidário.

7. REFERÊNCIAS

Alsarrani, A. *et al.* Association between friendship quality and subjective wellbeing among adolescents: a systematic review. **BMC Public Health**, v. 22, n. 1, p. 2420, 2022. Disponível em: <https://doi-org.ez88.periodicos.capes.gov.br/10.1186/s12889-022-14776-4>. Acesso em: 17 jul. 2023.

Aubert, A. *et al.* Aprendizagem dialógica na sociedade da informação. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

Banyard, V. L., Plante, E. G., Moynihan, M. M. Bystander education: Bringing a broader community perspective to sexual violence prevention. **Journal of Community Psychology**, v. 32, n. 1, p. 61–79, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/jcop.10078>. Acesso em: 29 out 2023.

Bellini, D. M. G. *et al.* Produções científicas sobre a prevenção de violência de gênero para a transformação social. **Crítica Educativa**, v. 8, p. 1-23, 2022. Disponível online: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/627>. Acesso em: 17 jul. 2023.

Bogdan, R.; Biklen, S. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. 1. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

Braga, F. M.; Gabassa, V.; Mello, R. R. **Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as)**. Coleção UAB-UFSCar. 2012. Disponível em: http://audiovisual.uab.ufscar.br/impresso/2016/PE/Pe_FabianaMarini_AprendizagemDialologica.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

Braga, F. M; Mello, R. R. Comunidades de Aprendizagem e a participação educativa de familiares e da comunidade: elemento chave para uma educação de êxito para todos. **Educação Unisinos**. v.18, n.2 maio/ago. p.165-175. 2014. Disponível em <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/80/D3fb54d7771b074262975dce8925df16.Pdf>. Acesso Em: 17 Jul. 2023.

Brasil. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jan. 2024. Seção 1, p. 1.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

Camirand, E.; Poulin, F. Changes in best friendship quality between adolescence and emerging adulthood: Considering the role of romantic involvement. **International Journal of Behavioral Development**, v. 43, n. 3, p. 231–237, 2019. Disponível online: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0165025418824995>. Acesso em: 25 jul. 2023

Chrispino, Á.; Melo, T. B. de; Chrispino, R. **Violências escolares: uma revisão de literatura baseado na Análise de Redes Sociais**. Revista Latino-Americana de Enfermagem, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/4JGXvg5rJcjcZkv6PqYR8gM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2024.

Cohen, J. *et al.* School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. **Teachers College Record**, 111(1), 180–213. 2009. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2009-00684-003>. Acesso em:

Coker, A. L. *et al.* Multi-college bystander intervention evaluation for violence prevention. **American Journal of Preventive Medicine**, v. 50, n. 3, p. 2953302, 2016. Disponível online: <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2015.08.034>. Acesso em: Acesso em: 17 jul. 2023.

Correia, R. S. **Atuações educativas de êxito na educação infantil**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023

CREA. Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades. **Biblioteca Tutorada**. Caderno (adaptado). 2017b. Disponível em: https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/7/fedcd335dd0c8e194d95d_a958939b76b.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

CREA. Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades. **Formação de familiares**. Caderno (adaptado). 2017c. Disponível em https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/8/cb960ab29641f50addf16f_1310358ebf.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

CREA. Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades. **Formación Pedagógica Dialógica**. Caderno. 2017e. Disponível em <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/111/a85fe2133a257c3c7a45a76064977e3b.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

CREA. Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades. **Modelo dialógico j de prevención y resolución de conflictos**. Caderno. 2017f. Disponível em https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/349/2465f0a374d7e6e17e2_7bead5f6a5faa.pdf . Acesso em: 17 jul. 2023.

CREA. Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades. **Participación Educativa de la Comunidad**. Caderno. 2017d. Disponível em https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/346/56c1352463f67f57533_37e8c4f2c4ffd.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

CREA. Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades. **Tertúlia Dialógica. Caderno (adaptado)**. 2017a. Disponível em: https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/6/580d15e17ff1060840d2c_6606046dc28.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

Creswell, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

Crooks *et al.* Preventing Gender-Based Violence Among Adolescents and Young Adults: Lessons From 25 Years of Program Development and Evaluation. **Violence against women**, v. 25, n. 1, p. 29–55, 2019. Disponível online: <https://doi.org/10.1177/1077801218815778>. Acesso em: 17 jul. 2023.

Duque Sanchez, E.; Teixido, J. Bullying and Gender. Prevention from School Organization. **Multidisciplinary Journal of Educational Research**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 176-204, 2016. DOI: 10.17583/remie.2016.2108.

Duque, E. *et al.* Creating Learning Environments Free of Violence in Special Education Through the Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts. **Frontiers in Psychology**, v. 12, março de 2021. Disponível em <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.662831/full>. Acesso em: 17 jul. 2023.

E.M.E.F. “Oswaldo Grandizoli”. **Projeto Político Pedagógico - PPP 2024**. Campo Limpo Paulista: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

Elster, J. **La democracia deliberativa**. Barcelona: Gedisa, 2001.

Evans, J. L., Burroughs, M. E., Knowlden, A. P. Examining the efficacy of bystander sexual violence interventions for first-year college students: A systematic review. **Aggression and violent behavior**, v. 48, pp. 72-82, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.08.016>. Acesso em: 17 jul. 2023.

Flecha, A. **Educación y Prevención de la Violencia de Género en menores**. Barcelona: Hipatia, Multidisciplinary Journal of Gender Studies Vol. 1 No. 2, pp. 188-211, June 2012. Disponível online: <https://www.santiagoapostolcabanyal.es/wp-content/uploads/2012/08/LeidoEducaci%C3%B3n-y-Prevenci%C3%B3n-de-la-Violencia-de-G%C3%A9nero-en-menores.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2013.

Flecha, R. Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997.

Flecha, R. *et al.* **Guía de Comunidades de Aprendizaje**. Barcelona: Hipatia Press, 2024. Open Access Book. Disponível online: <https://hipatiapress.com/index/2024/08/02/guia-conunidades-de-aprendizaje/>. Acesso em: 20 dez. 2024

FLECHA, R. **Includ-Ed Consortium: Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe**. Hipatia e Springer, 2015.

Flecha, R. **La sociedad Dialogica: La sociologia que gusta y usan personas de ciencia y ciudadanía**. Hipatia Press Association, 2022.

Flecha, R.; Gómez, J.; Puigvert, L. **Teoria Sociológica Contemporânea**. Barcelona: Paidós, 2001.

Flecha, R.; Melgar, P. Overcoming Inequalities in Schools and Learning Communities: A Study on Successful Educational Actions. **Qualitative Inquiry**, 2014.

Flecha, R.; Yeste, C. G. Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. **Idea La Mancha**: Revista de Educación de Castilla-La Mancha, Nº. 4, 2007, págs. 72-76. Disponível online: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/93546/00620073000915.pdf?sequence=1>. Acesso em 17 jul 2023.

Flecha, R; Gómez, J; Puigvert, L. **Teoria Sociológica Contemporânea**. Barcelona: Paidós, 2001.

Freire, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Freire, P. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Galli, E. F. **Clube dos valentes: prevenção da violência e desenvolvimento de amizade na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14027>. Acesso em 22 jul 2022.

Gomes, R; Martins, A. M. **Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo**. Ensaio: aval. Pol. públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 161 -178, jan. mar, 2016.

Gomes, R; Martins, A. M. Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** 24 (90). Jan- Feb 2016. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000100007> Acesso em 22 jul 2022

Gomez, A. *et al.* Reaching Social Impact through Communicative Methodology. Researching With Rather than On Vulnerable Populations: the Roma Case. **Frontiers In Education**, v. 4, 2019. DOI: 10.3389/feduc.2019.00009. Acesso em: 15 jul. 2022.

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

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

Gómez, J., Puigvert, L., & Flecha, R. **Metodología Comunicativa: Una Propuesta de Investigación**. In El enfoque comunicativo: contribuciones para la investigación social. 2011

Grover, N. **School Culture and Bullying: Students should be included in the work of building a healthy, positive school culture**. 2022. Disponível em: <https://www.gse.harvard.edu/ideas/usable-knowledge/22/05/school-culture-and-bullying>. Acesso em: 15 jul. 2023.

Habermas, J. **Teoria do Agir Comunicativo**: Racionalidade da ação e racionalização social Volume I. São Paulo: Martins Fontes, 2012. INCLUD-ED. RELATÓRIO INCLUD-ED FINAL. Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação. 2012.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (IBGE). **Censo 2020. Cidades@ - Campo Limpo Paulista.** 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/campo-limpo-paulista/panorama>. Acesso em: 4 jul. 2024.

León-Jiménez, S. "This Brings you to Life" The Impact of Friendship on Health and Well- being in Old Age: the Case of La Verneda Learning Community. **Research on Ageing and Social Policy**, v. 8, n. 2, pp. 191-215, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.447/rasp.2020.5538>. Disponível em: <https://hipatiapress.com/hpijournals/index.php/rasp/article/download/5538/3162/0>. Acesso em: 17 jul. 2022.

León-Jiménez, S. *et al.* Propelling Children's Empathy and Friendship. **Sustainability**, v. 12, p. 7288, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12187288>. Acesso em: 22 jul. 2022.

Lima, P. G.; Dos Santos, S. M. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. p. 77–90, 2000. DOI: 10.17648/educare. V 2i4.1656. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656>. Acesso em: 22 jul. 2022.

Longas, E. S.; Rodríguez, C. P. El club de valientes de la comunidad de aprendizaje. **PADRES Y MAESTROS**. v.41, nº 387, 2016. DOI: pym.i367.y2016.007. Disponível em: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/7121/6954>. Acesso em: 22 jul. 2022.

Malta, D. C. *et al.* *Bullying* entre adolescentes brasileiros: evidências das Pesquisas Nacionais de Saúde do Escolar, Brasil, 2015 e 2019. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1518-8345.6278.3679>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/4JGXvg5rJcjcZkv6PqYR8gM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2024.

Mandela, N. Preâmbulo. In: Krug Eg *et al.*, eds. **World report on violence and health**. Geneva, World Health Organization, 2002.

Mead, G. H. **Mind, self and society**. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

Mello, R. R. Atuações Educativas de Exito. Aprendizagem, melhoria da convivência e formação continuada de professores com base em evidências científicas. **FAPESP**, 2023.

Mello, R. R. Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem. **FAPESP**. 2009.

Mello, R. R.; Braga, F. M.; Gabassa, V. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EdUFSCar, 2012

Moreira, R. *et al.* Comunidades de Aprendizagem e NIASE: 20 anos transformando realidades com sonho e ciência. **Crítica Educativa**, v. 8, n. 3, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/624>. Acesso em: 22 jul. 2023.

Mujal, G. N. *et al.* A systematic review of bystander interventions for the prevention of sexual violence. **Trauma, Violence, & Abuse**, v. 22, n. 2, pp. 381-396, 2021. DOI: 10.1177/1524838019849587. Acesso em: 17 jul. 2022.

National Scientific Council on the Developing Child. 2004. **Children's Emotional Development Is Built into the Architecture of Their Brains: Working Paper No. 2.** 2004. Disponível em: <https://harvardcenter.wpunepowered.com/wp-content/uploads/2004/04/Childrens-Emotional-Development-Is-Built-into-the-Architecture-of-Their-Brains.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

National Scientific Council on the Developing Child. **Establishing a Level Foundation for Life: Mental Health Begins in Early Childhood: Working Paper No. 6.** 2008/2012. Disponível em: <https://harvardcenter.wpunepowered.com/wp-content/uploads/2008/05/Establishing-a-Level-Foundation-for-Life-Mental-Health-Begins-in-Early-Childhood.pdf> . Acesso em: 15 jul. 2023.

National Scientific Council on the Developing Child. **Persistent Fear and Anxiety Can Affect Young Children's Learning and Development: Working Paper No. 9.** 2010. Disponível em <https://harvardcenter.wpunepowered.com/wp-content/uploads/2010/05/Persistent-Fear-and-Anxiety-Can-Affect-Young-Childrens-Learning-and-Development.pdf> . Acesso em: 15 jul. 2023.

Oliver, E. Zero Violence Since Early Childhood: The Dialogic Recreation of Knowledge. **Qualitative Inquiry**, 20(7), 902–908. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800414537215>. Acesso em: 17 jul. 2022.

Oliver, E.; Valls, R. Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla. Barcelona: Hipatia. 2004.

Olweus, D. **Bullying at school: What we know and what we can do.** Malden, MA: Blackwell Publishing. 1993.

Organização Mundial da Saúde. *Relatório mundial sobre violência e saúde*. Genebra: OMS, 2002. – Nas referências está: KRUG EG *et al.*, eds. **World report on violence and health**. Geneva, World Health Organization, 2002.

Padrós, M. A Transformative Approach to Prevent Peer Violence in Schools: Contributions from Communicative Research Methods. **Qualitative Inquiry** 2014, Vol. 20(7) 916–922. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800414537217>. Acesso em: 17 jul. 2022.

Piletti, N. Estrutura e funcionamento do ensino fundamental. São Paulo: Ática, 1998.

Puigvert, L. **Metodología Comunicativa y Educación: Una Contribución a la Igualdad.** In Educación y Cambio Social. 2014.

Puigvert, L.; Christou, M.; Holford, J. Critical Communicative Methodology: including vulnerable voices in research through dialogue. **Cambridge Journal of Education**, v. 42, n. 4, pp. 513-526, 2012. DOI: 10.1080/0305764X.2012.733341. Acesso em: 17 jul. 2022.

Ramirez-Lopez, C. A.; Arcila-Rodriguez, W. O. Violência, conflito e agressividade no cenário escolar. **educ. educ. [online]**. 2013, vol.16, n.3, pp. 411-429. Disponível online: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942013000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 jul. 2023.

Rigby, K. **New perspectives on bullying**. London: Jessica Kingsley Publishers, 2002.

Rios-Gonzalez, O. *et al.* Promoting zero violence from early childhood: a case study on the prevention of aggressive behavior in Cappont Nursery. **European Early Childhood Education Research Journal**, 27:2, 157-169, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579544>. Acesso em: 17 jul. 2022.

Roca-Campos, E. *et al.* The Zero Violence Brave Club: A Successful Intervention to Prevent and Address *Bullying* in Schools. **Frontiers in Psychiatry**, v. 12, julho de 2021. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.601424>. Acesso em: 17 jul. 2022.

Rogoff, B. **The cultural nature of human development**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

Ruz, J. **Teoria crítica e educação**. Perspectiva, Florianópolis, v.1, n.3, 9-50. Jul./Dez. 1984

São Paulo. Fundação SEADE. **Perfil dos Municípios Paulistas, 2023**. Disponível em: <https://perfil.seade.gov.br/#> . Acesso em: 4 set. 2024.

Silva, A. de F. **Clube de Valentes**: empoderamento de meninas por meio da educação. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos.

Silva, J. M. A. P.; Salles, L. M. F. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 217-232, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/58prxNcd4bFt6cLF9swktFL/?format=html&lang=pt#> . Acesso em: 27 jul.2022.

UNDIME. **BNCC na escola: guia para os gestores escolares**. 2020. Disponível em https://undime.org.br/uploads/documentos/phpxSmjJl_5df923f8969f1.pdf. Acesso em 02 ago. 2022.

UNESCO & UN Women. **Global Guidance on Addressing School-Related Gender-Based Violence**. 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246651>.

UNESCO. **Violência escolar e Bullying: relatório sobre a situação mundial**. 2017. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970_eng . Acesso em: 24 jul. 2023.

UNICEF. Tackling Violence in Schools: A global perspective Bridging the gap between standards and practice. p. 57, 2012. Acesso em: 26 jul 2023.

Urra Canales, M. *et al.* **Bullying**. Description of the Roles of Victim, Bully, Peer Group, School, Family and Society. **International Journal of Sociology of Education**. V. 7

n. 3. outubro de 2018. P.278-299. DOI: <https://doi.org/10.17583/rise.2018.3547>. Acesso em: 26 jul. 2022.

Vasconcelos, R. N. **Violência escolar: uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-858P9M> . Acesso em: 27 jul. 2022.

Villardón-Gallego, L. *et al.* Early educational interventions to prevent gender-based violence: a systematic review. **Healthcare**. Vol. 11, No. 1, p. 142. 2023. <https://doi.org/10.3390/healthcare11010142>. Acesso em:

Villarejo-Carballido, B. *et al.* Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts: Evidence of the Success of Cyberbullying Prevention in a Primary School in Catalonia. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 16, 918, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph16060918>. Acesso em: 27 jul. 2022.

Vygotsky, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Way, N.; Silverman, L. R. **The quality of friendships during adolescence: Patterns across context, culture, and age**. In: KERIG, P. K.; SCHULZ, M. S.; Hauser, S. T. (Eds.). *Adolescence and beyond: Family processes and development*. Oxford University Press, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199736546.001.0001>.

Wells, G. **Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

Zequinão, M. A. *et. al.* *Bullying* escolar: um fenômeno multifacetado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 181-198, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603138354>. Acesso em: 22 dez. 2024.

Zuin, A. A. S. O YouTube e o Cyberbullying de alunos contra professores around the world (YouTube and Cyberbullying of students against teachers around the world). *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 340–350, 2017. DOI: 10.14244/198271992136. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2136>. Acesso em: 4 out. 2024.

8. APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário docentes

1. Declaração de anuência no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
2. Informações Pessoais:
 - a. Nome:
 - b. Tempo de atuação como professora:
 - c. Disciplina(s) que leciona:
3. *Bullying* na Escola:
 - a. Você já testemunhou ou teve conhecimento de situações de *bullying* na escola em que leciona? Se sim, poderia descrever brevemente uma situação que tenha presenciado ou ouvido falar?
4. Concepções sobre *Bullying*:
 - a. Como você definiria o termo "*bullying*"?
 - b. Quais acredita serem as principais causas subjacentes ao *bullying* na escola?
5. Prevenção e Resolução de Conflitos:
 - a. Que estratégias ou abordagens você acredita que sejam eficazes na prevenção do *bullying* na escola?
 - b. Como a escola aborda atualmente a resolução de conflitos entre os alunos?
6. Envolvimento dos Professores:
 - a. Qual é o papel dos professores na prevenção e resolução de conflitos na escola?
 - b. Que tipo de suporte ou treinamento você acredita que os professores necessitam para lidar eficazmente com situações de *bullying*?
7. Sugestões e Comentários Adicionais:

Há alguma informação adicional que você gostaria de compartilhar sobre o tema do *bullying*, prevenção e resolução de conflitos na escola?

Agradeço por sua participação e contribuição para nossa pesquisa. Suas respostas são de extrema importância para a compreensão desse assunto.

APÊNDICE B – Questionário aos familiares

Título da Pesquisa: Prevenção e Resolução Dialógica de Conflitos: O “Clube de Valentes” na formação de professores e professoras dos anos iniciais na educação básica.

Mestranda/Pesquisadora: Jennifer Vila Nova Gouveia (PPGE-UFSCar)

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello (DTPP-CECH-UFSCar)

Data da aplicação: ____/____/____ Hora inicial: ____ Hora final: ____

Entrevistador/a: _____

____ Escola: _____ Turma/série

____ Período _____

Professor/a: _____

Nome da criança sobre quem você está falando: _____

Idade da criança: _____ anos

Observação: Algumas questões podem ter mais de uma resposta.

ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DA FAMÍLIA DOS ESTUDANTES

I. Dados sobre o/a respondente e sua ligação com a criança

Objetivo: Dados para identificar a pessoa que respondeu ao questionário e sua relação com a criança.

1) Nome do respondente: _____

2) Relação de parentesco com a criança: _____

3) () Mulher () Homem () Outro

4) Dia/ Mês/ Ano do nascimento: ____/____/____ (se não souber o ano, pergunte a idade: _____ anos)

5) Qual é sua cor?
 () Preta () Indígena () Parda () Amarela () Branca
 () Sem resposta / Não sei () Outra: _____

6) É você quem vem com frequência à escola para responder pela criança? () Sim
 () Não Quem é? _____

II. Como vê essa escola (respondente)

Objetivo: Dados para informar a melhoria do trabalho e das práticas da escola.

- 7) Esta escola é muito boa nos seguintes itens:
- Preencha um círculo em cada linha

	Concordo muito 	Concordo pouco 	Discordo um pouco 	Discordo muito 
a) Espaço Físico	☐	☐	☐	☐
b) Atividades pedagógicas desenvolvidas fora do prédio da escola	☐	☐	☐	☐
c) Aulas	☐	☐	☐	☐
d) Interação das professoras com as crianças	☐	☐	☐	☐
e) Biblioteca	☐	☐	☐	☐
f) Interação da escola com as famílias	☐	☐	☐	☐
g) Ensino	☐	☐	☐	☐
h) Capacidade de resolução de conflitos entre os alunos	☐	☐	☐	☐
i) Capacidade de resolução de conflitos entre professores e alunos	☐	☐	☐	☐
l) Merenda e refeições	☐	☐	☐	☐
m) Uso de computadores nesta escola	☐	☐	☐	☐

III. Relações da pessoa respondente com a escola

Objetivo: Dados para informar a melhoria do trabalho e das práticas da escola.

- 8) Sua participação na escola atualmente se dá: Preencha um círculo em cada linha

	Todo dia ou quase todo dia 	Uma ou duas vezes por semana 	Uma ou duas vezes por mês 	Nunca ou quase nunca 
a) Trazendo a criança para a aula	☐	☐	☐	☐
b) Reunião com professora	☐	☐	☐	☐
c) Ajudando a criança na lição	☐	☐	☐	☐
d) Ajudando a criança na leitura	☐	☐	☐	☐
e) Em atividade de sala de aula	☐	☐	☐	☐
f) Em atividade na biblioteca	☐	☐	☐	☐
g) Em atividade no pátio	☐	☐	☐	☐

- 9) Em quais atividades você gostaria de participar na escola? Marque todos o que você desejar
- a) Trazendo a criança para a aula ☐
 - b) Reunião com professora ☐
 - c) Ajudando a criança na lição ☐
 - d) Ajudando a criança na leitura ☐
 - e) Em atividade de sala de aula ☐
 - f) Em atividade na biblioteca ☐
 - g) Em atividade no pátio ☐

IV. Sobre suas condições de vida e trabalho (da/o respondente)

Objetivo: Dados para informar ações governamentais e não-governamentais e ações da escola.

- 10) Você tem emprego ou trabalha? () Não () Sim
- a) Se sim, o que você faz? _____
 - b) Recebe pelo serviço que faz? () Não () Sim
 - c) Tem carteira assinada? () Não () Sim
- 11) Quantas horas você trabalha por semana?
- () Até 10 horas () De 21 a 30 horas () Mais de 40 horas
 - () De 11 à 20 horas () De 31 a 40 horas () Não tem emprego ou trabalho
- 12) Nos seus horários livres e nos fins de semana, o que você faz mais frequentemente para passar o tempo?
- () Leio
 - () Assisto TV
 - () Pratico esporte
 - () Saio com amigos
 - () Saio com a família
 - () Outra: _____
- 13) Que tipo de leitura você prefere? () não costumo ler
- () Livro – romance () livro religioso
 - () revista
 - () notícia no whatsapp
 - () postagem do facebook () jornal
- 14) Qual o seu programa de TV favorito? () não vejo TV
- () jornal () novela () filme
 - () séries
 - () programa religioso
- 15) Quantas horas **por dia** você usa a internet?
- () nenhuma () de 1 a 2 horas () de 2 a 3 horas
 - () de 3 a horas () mais de 4 horas
- 16) O que você gosta de ver na internet?
- () vídeos do youtube () instagram () tiktok () facebook () whatsapp
 - () mensagens de amigos () mensagens religiosas
 - () outro _____

V. Sobre a/o aluno/a e sua família

Objetivo: Dados para a escola conhecer e valorizar a identidade dos alunos e alunas em suas ações.

17) A criança tem familiares estudando nessa escola? () Não () Sim. Quem? _____

18) Quantos irmãos e quantas irmãs a criança tem? _____

19) Qual a idade de cada um dos irmãos e das irmãs da criança? _____

20) Onde o pai e a mãe da criança nasceram?

Pai: _____

Mãe: _____

21) Há quanto tempo a família da criança mora no bairro? _____

22) Na família, quem é a principal pessoa responsável pela criança?

() mãe	() avó	() madrasta	() outros
() pai	() avô	() padrasto	
() tia	() tio	() irmãos e/ou irmãs	
() primos	() filhos da madrasta ou filhos do padrasto	() não soube responder	Quem? _____

23) Hoje em dia, quem mora na casa com a criança?

() mãe	() avó	() madrasta	() outros
() pai	() avô	() padrasto	
() tia	() tio	() irmãos e/ou irmãs	
() primos	() filhos da madrasta ou filhos do padrasto	() não soube responder	Quem? _____

b) Contando com a criança, quantas pessoas moram na casa? _____

24) Quem é responsável legal pela criança?

() mãe	() avó	() madrasta	() outros
() pai	() avô	() padrasto	
() tia	() tio	() irmãos e/ou irmãs	
() primos	() filhos da madrasta ou filhos do padrasto	() não soube responder	Quem? _____

25) Quem toma conta da criança quando ela não está na escola?

() mãe	() avó	() madrasta	() ninguém
() pai	() avô	() padrasto	
() tia	() tio	() irmãos e/ou irmãs	() outros
() primos	() filhos da madrasta ou filhos do padrasto	() não soube responder	
			Quem? _____

26) Quem costuma vir/ir às reuniões na escola?

() mãe	() avó	() madrasta	() ninguém
() pai	() avô	() padrasto	
() tia	() tio	() irmãos e/ou irmãs	() outros
() primos	() filhos da madrasta ou filhos do padrasto	() não soube responder	
			Quem? _____

27) Quem costuma ajudar a criança nas lições de casa?

☐ mãe	☐ avó	☐ madrasta	☐ ninguém
☐ pai	☐ avô	☐ padrasto	
☐ tia	☐ tio	☐ irmãos e/ou irmãs	☐ outros Quem? _____
☐ primos	☐ filhos da madrasta ou filhos do padrasto	☐ não soube responder	

28) Quantas vezes algum adulto da família faz as seguintes atividades com as crianças na casa:

Preencha um círculo em cada linha

	Todo dia ou quase todo dia ↓	Uma ou duas vezes por semana ↓	Uma ou duas vezes por mês ↓	Nunca ou quase nunca ↓
a) Lê com elas	☐	☐	☐	☐
b) Assiste televisão	☐	☐	☐	☐
c) Joga um jogo	☐	☐	☐	☐
d) Acompanha a lição	☐	☐	☐	☐
e) Brinca com elas	☐	☐	☐	☐
f) Conversa com elas	☐	☐	☐	☐
g) Orienta sobre as relações com amigos na escola e no bairro	☐	☐	☐	☐
h) Orienta sobre o uso da internet e cuidados a tomar	☐	☐	☐	☐

VI. Condições materiais de vida da criança e da família

Objetivo: Dados para conhecer as condições de vida e de trabalho das famílias e informar ações governamentais e não-governamentais para sua melhoria.

29) a) Quantas pessoas ajudam no sustento da casa da criança? _____
b) Quem? _____

30) Atualmente, qual é a situação da mãe da criança ou mulher responsável em relação ao trabalho?

- ☐ Trabalha fora de casa com remuneração.
☐ Trabalha em casa com remuneração.
☐ É aposentada/ pensionista e não trabalha com remuneração.
☐ É aposentada/ pensionista e trabalha com remuneração.
☐ Procura trabalho.
☐ Do lar / cuida da casa – não tem nenhum tipo de remuneração e não procura trabalho.
☐ Não trabalha e não procura trabalho porque tem problemas de saúde: qual?
☐ É falecida.
☐ Outra situação. O que ela faz? _____
☐ Não há mulher adulta responsável pela criança.

31) Quais das alternativas abaixo há na casa da criança. Indique também a quantidade.

- ☐ ___rádio(s) ☐ ___geladeira(s) ☐ ___tv a cabo Netflix etc)
☐ ___banheiro(s) ☐ ___computador ☐ ___automóvel(is)
☐ ___máquina(s) de lavar roupa ☐ ___tv(s) em cores ☐ ___celular
☐ ___tanquinho(s) ☐ ___forno(s) microondas ☐ ___diarista(s)

APÊNDICE C – TCLE Docentes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORAS

Resolução CNS 466/12 e 510/2016

Eu, Jennifer Vila Nova Gouveia, estudante de mestrado do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar a/o convido a participar da pesquisa “Prevenção e Resolução Dialógica de Conflitos: O “Clube de Valentes” na formação de professores e professoras dos anos iniciais na educação básica.”, **orientada pela Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello (DTPP-CECH- UFSCar).**

Título da Pesquisa: Prevenção e Resolução Dialógica de Conflitos: O “Clube de Valentes” na formação de professores e professoras dos anos iniciais na educação básica.

Mestranda/Pesquisadora: Jennifer Vila Nova Gouveia (PPGE-UFSCar)

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello (DTPP-CECH-UFSCar)

Número da aprovação do Comitê de Ética – UFSCar: 6.791.442

1. **Natureza da pesquisa:** a sra/sr. está sendo convidada/o a participar desta pesquisa que tem como finalidade a formação docente para a prevenção e resolução dialógica de conflitos entre os estudantes, por meio da realização do “Clube de Valentes”, via Formação Pedagógica Dialógica ofertada pela pesquisadora e orientadora.
2. **Objetivos da pesquisa:** Analisar limites e possibilidades em formação continuada em perspectiva dialógica, desenvolvendo formações continuadas sobre o “Clube de Valentes” e compreender como podem contribuir com a prevenção e resolução de conflitos dos e das estudantes nas escolas de educação básica dos anos iniciais. Os objetivos específicos consistem em: (I) Implementar o “Clube de Valentes” na formação de professores e professoras dos anos iniciais na educação básica, em uma escola pública do interior paulista, visando obter dados sobre a diminuição da violência no contexto escolar e (II) Analisar possibilidade de formação de professores e professoras para a aplicação desta prática dentro dos períodos de ATPC e de demais espaços de formação continuada disponíveis.
3. **Participantes da pesquisa:** Esta pesquisa envolve cerca de 30 pessoas. Serão selecionadas 5 docentes polivalentes, uma de cada ciclo, bem como algumas crianças de cada sala e seus familiares (com um limite máximo de 15 crianças).
4. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra/sr permitirá que a pesquisadora Jennifer Vila Nova Gouveia e sua orientadora Profa. Roseli Rodrigues de Mello utilizem as exposições feitas durante as Formações Pedagógicas Dialógicas, bem como o conteúdo do questionário estruturado, entrevista individual, observações comunicativas e dos grupos de discussão comunicativos como dados desta pesquisa. A sra/sr. tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra/sr e sem ter que explicar sua retirada da pesquisa. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
5. **Questionário estruturado:** O questionário estruturado contará com as seguintes questões: (I) Perguntas de cunho pessoal para caracterização das e dos participantes: nome completo, idade, tempo de atuação como professora e disciplinas que leciona. No mesmo questionário também serão incluídas questões que buscam coletar informações sobre as experiências profissionais concepções dos participantes sobre *bullying* e prevenção de conflitos na escola. O questionário incluirá as seguintes questões: (II) Quais são as concepções sobre *bullying* e (III) Conhecimentos e opiniões sobre a prevenção e resolução dialógica de conflitos, incluindo suas características, causas, métodos de identificação e abordagens para promover um ambiente escolar pacífico e acolhedor.

Estima-se que o preenchimento do questionário estruturado será de 20 minutos de duração.

6. **Formação Pedagógica Dialógica:** A formação pedagógica dialógica terá de cinco a dez encontros semanais onde serão realizadas as formações, cada um com duração de 2 horas, às quartas-feiras, no momento do ATPC. Todos os encontros serão acompanhados pela pesquisadora, que fará um diário de campo, e que serão gravadas, para possibilitar à pesquisadora a elas voltar se necessário para dirimir dúvidas sobre a pesquisa. Nas Formações Pedagógicas Dialógicas são realizadas reuniões com o objetivo de aprimorar o conhecimento dos educadores interessados, por meio da leitura e análise colaborativa de um texto de grande relevância na história da educação. Neste caso, serão feitas as leituras de artigos sobre Aprendizagem Dialógica, Prevenção e Resolução Dialógica de Conflitos e “Clube de Valentes”.
7. **Grupos de discussão comunicativos:** os participantes participarão de grupos comunicativos, no qual a pesquisadora lhes apresentará suas análises, dialogando sobre elas. A orientadora participará deste momento, na mediação para os consensos de interpretações entre todos. Neste momento, os participantes também serão convidados a indicar elementos excludentes e elementos transformadores das formações, ou seja, o que favoreceu suas mudanças de concepção e de ação e o que as dificultou ou inviabilizou, produzindo-se, ainda, a partir de suas argumentações, lista de recomendações a formadores dedicados à temática, no formato de Formações Pedagógicas Dialógicas. A realização dos grupos será de 1 hora e 30 minutos até 2 horas de duração.
8. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Esta pesquisa apresenta riscos minimizados, mas existentes como: desgaste físico, mental e/ou emocional; desprendimento de um tempo para servir à pesquisa, o que poderia ser utilizado para outro benefício pessoal da/o participante. Por tratar-se de um tema sensível, pode gerar desconforto e insegurança nas pessoas ao falarem. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
9. **Confidencialidade:** as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados. Apenas alguns dados serão divulgados na intenção de responder aos objetivos desta pesquisa. Todas as identidades das pessoas participantes serão preservadas.
10. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra/sr. não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a prevenção e resolução dialógica de conflitos entre as crianças, de forma que o conhecimento que será construído com base nesta pesquisa possa contribuir para formação docente no tema.
11. **Pagamento:** a sra/sr. não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
12. **Garantia de ressarcimento das despesas decorrentes:** Embora a pesquisa tenha sua realização presencial dentro do horário de trabalho já estipulado, garante-se o ressarcimento de possíveis despesas.
13. **Indenização e/ou reparação de danos:** Garante-se indenização e/ou reparação de danos resultantes desta pesquisa.
14. **Acesso aos resultados da pesquisa:** Garante-se acesso aos resultados da pesquisa as pessoas que participaram da mesma.
15. **Anuência:** Após a apresentação destas informações, pedimos que você indique a sua autorização de forma voluntária para participar desta pesquisa. Para isso, assinale abaixo a opção disponível intitulada "Declaro que li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar da pesquisa".

16. Envio do Termo: após a conclusão do preenchimento, este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviado como arquivo PDF para o e-mail de cada participante de forma individual, contendo as assinaturas das pesquisadoras responsáveis pela pesquisa.

() Declaro que li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar da pesquisa.

Nome da/o Participante da Pesquisa

Assinatura da
Pesquisadora Jennifer
Vila Nova Gouveia

Assinatura da/o Participante da Pesquisa

Assinatura da Orientadora
Profa. Dra. Roseli Rodrigues de
Mello

CONTATOS

**Pesquisadora: Jennifer Vila Nova
Gouveia** E-mail:

jennifer.gouveia@estudante.ufscar.br

Telefone: (16) 98231-6732

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

E-mail: roseli@ufscar.br

Comitê de Ética em Pesquisa:

Endereço: Rod. Washington Luís km 235 - SP-310 - São Carlos - CEP 13.565-

905 E-mail: cephumanos@ufscar.br

Telefone: (16) 3351-9685

APÊNDICE D – TCLE familiares

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Resolução CNS 466/12 e 510/2016

Título da Pesquisa: Prevenção e Resolução Dialógica de Conflitos: O “Clube de Valentes” na formação de professores e professoras dos anos iniciais na educação básica.

Mestranda/Pesquisadora: Jennifer Vila Nova Gouveia (PPGE-UFSCar)

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello (DTPP-CECH-UFSCar)

Número da aprovação do Comitê de Ética – UFSCar: 6.791.442

Informações sobre o Projeto de Pesquisa:

1. **Objetivos da Pesquisa:** O projeto de pesquisa "Prevenção e Resolução Dialógica de Conflitos: O “Clube de Valentes” na formação de professores e professoras dos anos iniciais na educação básica. " tem como objetivo principal avaliar os efeitos da implementação do “Clube de Valentes” no ambiente escolar e no ambiente doméstico das crianças, com foco na prevenção e resolução de conflitos por meio do diálogo.
2. **Procedimentos da Pesquisa:** Para atingir esses objetivos, realizaremos grupos de discussão comunicativos com os familiares e crianças matriculadas nos anos iniciais do 1º ao 5º ano. Essas discussões têm o propósito de verificar se houve mudanças no comportamento das crianças na escola e em casa após a implementação do “Clube de Valentes”. Além disso, buscaremos compreender se os conflitos diminuíram ou passaram a ser resolvidos por meio do diálogo.
3. **Resoluções Aplicáveis:** Este projeto de pesquisa seguirá as diretrizes e regulamentações da Resolução CNS 466/12 e da Resolução CNS 510/2016.
4. **Procedimento de Participação:** Você será convidado(a) a participar de um grupo de discussão comunicativo relacionado ao projeto "Prevenção e Resolução Dialógica de Conflitos: O “Clube de Valentes” na formação de professores e professoras dos anos iniciais na educação básica.". As discussões acontecerão de forma presencial ou online, dependendo da sua disponibilidade e preferência.
Durante as discussões, você será convidado(a) a compartilhar suas experiências, percepções e opiniões relacionadas à participação de seus filhos nas atividades do “Clube de Valentes”, bem como às mudanças observadas no comportamento deles em casa e na escola.
Sua participação é voluntária, e você terá o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.
5. **Confidencialidade e Proteção de Dados:** Todas as informações fornecidas durante as discussões serão tratadas de forma confidencial e não serão compartilhadas com terceiros sem o seu consentimento expresso, exceto quando exigido por lei.
6. **Consentimento:** Ao assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você confirma que recebeu informações suficientes sobre o projeto de pesquisa "Prevenção e Resolução Dialógica de Conflitos: O “Clube de Valentes” na formação de professores e professoras dos anos iniciais na educação básica. " e concorda em participar dos grupos de discussão comunicativos.

Você entende que sua participação é voluntária e pode ser retirada a qualquer momento.

() Declaro que li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar da pesquisa.

Nome da/o Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora
Jennifer Vila Nova Gouveia

Nome da/o Participante da Pesquisa

Assinatura da Orientadora
Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

CONTATOS

Pesquisadora: Jennifer Vila Nova Gouveia

E-mail: jennifer.gouveia@estudante.ufscar.br

Telefone: (16) 98231-6732

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

E-mail: roseli@ufscar.br

Comitê de Ética em Pesquisa:

Endereço: Rod. Washington Luís km 235 - SP-310 - São Carlos CEP 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Telefone: (16) 3351-9685

APÊNDICE E – TALE crianças

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - CRIANÇAS

Resolução CNS 466/12 e 510/2016

OLÁ! SOU **JENNIFER VILA NOVA GOUVEIA** E ESTOU CONVIDANDO VOCÊ PARA PARTICIPAR DE ALGO MUITO ESPECIAL! LEMBRA-SE DO “CLUBE DE VALENTES” NA SUA SALA DE AULA COM SUA PROFESSORA E COLEGAS? POIS É, ESTAMOS ORGANIZANDO UM GRUPO DE CONVERSA PARA FALAR SOBRE ISSO!

ESTAMOS INVESTIGANDO SE O “CLUBE DE VALENTES” PODE AJUDAR OUTRAS ESCOLAS NO BRASIL. SEUS PAIS JÁ DERAM PERMISSÃO PARA VOCÊ PARTICIPAR, MAS É IMPORTANTE RESSALTAR QUE VOCÊ SÓ PARTICIPARÁ SE REALMENTE QUISER, OK?

NA NOSSA RODA DE CONVERSA, EU FAREI ALGUMAS PERGUNTAS PARA ENTENDER MELHOR SUAS EXPERIÊNCIAS COM O CLUBE. QUERO SABER O QUE VOCÊ APRENDEU, COMO SE SENTIU PARTICIPANDO E SE ACHA QUE O CLUBE PODE SER ÚTIL PARA OUTRAS ESCOLAS. SUA OPINIÃO É MUITO VALIOSA E VAMOS DISCUTIR EM GRUPO PARA VER COMO PODEMOS FAZER TUDO AINDA MELHOR!

VAMOS USAR ESSAS CONVERSAS PARA ESCREVER PARA OUTRAS ESCOLAS NO BRASIL COMO O CLUBE DOS VALENTES PODE AJUDAR A MELHORAR A VIDA NAS ESCOLAS. NÃO HAVERÁ NENHUM PROBLEMA SE VOCÊ GOSTOU OU NÃO, PORQUE NÃO FALAREMOS O SEU NOME PARA NINGUÉM. SE EM ALGUM MOMENTO VOCÊ NÃO QUISER MAIS CONVERSAR, PODE PARAR QUANDO QUISER, ESTÁ BEM?

CONTAMOS COM VOCÊ PARA AJUDAR A TORNAR A VIDA ESCOLAR DE MUITAS CRIANÇAS AINDA MAIS LEGAL! O QUE ACHA DE PARTICIPAR DESSA CONVERSA?

CASO VOCÊ QUEIRA PARTICIPAR, PREFERE QUE O GRUPO DE CONVERSA SEJA APENAS COM SEUS AMIGOS OU COM A SUA FAMÍLIA JUNTO? MARQUE UM X NA SUA ESCOLHA:

() GRUPO DE CONVERSA COM MEUS COLEGAS

() GRUPO DE CONVERSA COM MEUS COLEGAS E MINHA FAMÍLIA.

EU _____ ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA “PREVENÇÃO E RESOLUÇÃO DIALÓGICA DE CONFLITOS: O “CLUBE DE VALENTES” NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DOS ANOS

INICIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA”. ENTENDI AS COISAS RUINS E AS COISAS BOAS QUE PODEM ACONTECER. ENTENDI QUE POSSO DIZER “SIM” E PARTICIPAR, MAS QUE, A QUALQUER MOMENTO, POSSO DIZER “NÃO” E DESISTIR E QUE NINGUÉM VAI FICAR COM RAIVA/CHATEADO COMIGO. OS PESQUISADORES ESCLARECERAM MINHAS DÚVIDAS E CONVERSARAM COM OS MEUS PAIS/RESPONSÁVEL LEGAL. RECEBI UMA CÓPIA DESTE TERMO DE ASSENTIMENTO, LI E QUERO/CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA/ESTUDO.

_____, _____ DE _____ DE 2024.

ASSINATURA DA PESQUISADORA
JENNIFER VILA NOVA GOUVEIA

NOME DA/O PARTICIPANTE DA PESQUISA

ASSINATURA DA ORIENTADORA
PROFA. DRA. ROSELI RODRIGUES DE MELLO

CONTATOS

Pesquisadora: Jennifer Vila Nova Gouveia	E-mail: jennifer.gouveia@estudante.ufscar.br Telefone: (16) 98231-6732
Orientadora: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello	E-mail: roseli@ufscar.br
Comitê de Ética em Pesquisa:	Endereço: Rod. Washington Luís km 235 - SP-310 - São Carlos - CEP 13.565-905 E-mail: cephumanos@ufscar.br Telefone: (16) 3351-9685

APÊNDICE F – Respostas das famílias nos questionários socioeconômicos*Tabela 1: Relação de Parentesco*

Relação de Parentesco	Frequência
Mãe	3
Outro	0

Fonte: Autora, 2024

Tabela 2: Gênero

Gênero	Frequência
Mulher	3
Homem	0

Fonte: Autora, 2024

Tabela 3: Cor/Raça

Cor/Raça	Frequência
Branca	1
Parda	1
Preta	1

Fonte: Autora, 2024

Tabela 4: Esta escola é muito boa nos seguintes itens

Item	Concordância	Frequência
Espaço Físico	Concordo pouco	3
Atividades pedagógicas desenvolvidas fora da escola	Discordo um pouco	1
	Concordo pouco	2
Aulas	Concordo muito	2
	Concordo pouco	1
Interação das professoras com as crianças	Concordo muito	3
Biblioteca	Concordo pouco	2
	Concordo muito	1
Interação da escola com as famílias	Concordo muito	2
	Concordo pouco	1
Ensino	Concordo muito	1
	Concordo pouco	2
Capacidade de resolução de conflitos (alunos)	Concordo muito	1
	Concordo pouco	2
Capacidade de resolução de conflitos (professores)	Concordo muito	1
	Concordo pouco	2
	Concordo muito	1
Merenda e refeições	Concordo pouco	1
	Discordo pouco	1
Uso de computadores	Concordo pouco	1
	Discordo pouco	2

Fonte: Autora, 2024

Tabela 5: Participação na escola

Atividade	1 (Nunca ou quase nunca)	2 (Uma ou duas vezes por mês)	3 (Todo dia ou quase todo dia)
Trazendo a criança para a aula			3
Reunião com professora		3	
Ajudando a criança na lição			3
Ajudando a criança na leitura			3
Em atividade de sala de aula	2		1
Em atividade na biblioteca	2	1	
Em atividade no pátio	3		

Fonte: Autora, 2024

Tabela 6: Atividades que Gostaria de Participar

Atividade	Número de Respostas
Trazendo a criança para a aula	2
Reunião com professora	2
Ajudando a criança na lição	2
Ajudando a criança na leitura	2
Em atividade de sala de aula	1
Em atividade na biblioteca	2
Em atividade no pátio	1

Fonte: Autora, 2024

Tabela 7: Situação de Trabalho

Situação do Trabalho	Número de Respostas
Sim (tem emprego)	3
Não (não tem emprego)	0

Fonte: Autora, 2024

Tabela 8: Tipo de Emprego

Tipo de Emprego	Respostas
Fisioterapeuta	1
Professora	1
Servidora pública	1

Fonte:

Tabela 9: Carteira assinada

Sim	Não
2	1

Fonte: Autora, 2024

Tabela 10: Horas Trabalhadas por Semana

Faixa de Horas Trabalhadas	Número de Respostas
21 a 30 horas	2
Mais de 40 horas	1

Fonte: Autora, 2024

Tabela 11: Nos seus horários livres e nos fins de semana, o que você faz mais frequentemente para passar o tempo?

Opções	Respostas
Leio	3
Assisto TV	3
Pratico esporte	1
Saio com amigos	1
Saio com a família	3

Fonte: Autora, 2024

Tabela 12: Que tipo de leitura você prefere?

Opções	Respostas
Não costumo ler	-
Livro – romance	3
Livro religioso	-
Revista	2
Notícia no WhatsApp	-
Postagem do Facebook	-
Jornal	1

Fonte: Autora, 2024

Tabela 13: Qual o seu programa de TV favorito?

Opções	Respostas
Não vejo TV	-
Jornal	2
Novela	1
Filme	3
Séries	3
Programa religioso	-

Fonte: Autora, 2024

Tabela 14: Quantas horas por dia você usa a internet?

Opções	Respostas
Nenhuma	-
De 1 a 2 horas	-
De 2 a 3 horas	2
De 3 a 4 horas	-
Mais de 4 horas	1

Fonte: Autora, 2024

Tabela 15: O que você gosta de ver na internet?

Opções	Respostas
Vídeos do YouTube	1
Instagram	3
TikTok	2
Facebook	-
WhatsApp	2
Mensagens de amigos	1
Mensagens religiosas	-
Outro –	Pesquisas; trabalho

Fonte: Autora, 2024

Tabela 16: Quantos irmãos ou irmãs a criança tem?

Opções	Respostas
1 irmã	1
1 irmão	1
2 irmãos	2

Fonte: Autora, 2024

Tabela 17: Qual a idade de cada um dos irmãos e das irmãs da criança?

Idade	Respostas
7 anos	1
12 anos	1
13 anos	1
19 anos	1

Fonte: Autora, 2024

Tabela 18: Onde o pai e a mãe da criança nasceram?

Opções	Respostas
Pai: Jundiaí	1
Pai: Campo Limpo Paulista	1
Pai: São Bernardo do Campo	1
Mãe: Jundiaí	3

Fonte: Autora, 2024

Tabela 19: Há quanto tempo a família da criança mora no bairro?

Tempo	Respostas
3 anos	1
7 anos	1
38 anos	1

Fonte: Autora, 2024

Tabela 20: Na família, quem é a principal pessoa responsável pela criança?

Opções	Respostas
Mãe	3
Pai	2

Fonte: Autora, 2024

Tabela 21: Hoje em dia, quem mora na casa com a criança?

Opções	Respostas
Mãe	1
Pai	1
Irmãos ou irmãs	1

Fonte: Autora, 2024

Tabela 22: Contando com a criança, quantas pessoas moram na casa?

Número de pessoas	Respostas
4	3

Fonte: Autora, 2024

Tabela 23: Quem é responsável legal pela criança?

Opções	Respostas
Mãe	2
Pai	1

Fonte: Autora, 2024

Tabela 24: Quem toma conta da criança quando ela não está na escola?

Opções	Respostas
Mãe e Pai	2
Mãe, Pai, Avô e Avó	1
Mãe, Avó e Tia	1

Fonte: Autora, 2024

Tabela 25: Quem costuma vir/ir às reuniões na escola?

Opções	Respostas
Mãe	3

Fonte: Autora, 2024

Tabela 26: Quem costuma ajudar a criança nas lições de casa?

Opções	Respostas
Mãe e Pai	3

Fonte: Autora, 2024

Quantas vezes algum adulto da família faz as seguintes atividades com as crianças na casa:

Tabela 27: Lê com elas

Opções	Respostas
Uma ou duas vezes por semana	2
Todo dia ou quase todo dia	1

Fonte: Autora, 2024

Tabela 28: Assiste televisão

Opções	Respostas
Todo dia ou quase todo dia	3

Fonte: Autora, 2024

Tabela 29: Joga um jogo

Opções	Respostas
Uma ou duas vezes por semana	3

Fonte: Autora, 2024

Tabela 30: Acompanha a lição

Opções	Respostas
Todo dia ou quase todo dia	3

Fonte: Autora, 2024

Tabela 31: Brinca com elas

Opções	Respostas
Todo dia ou quase todo dia	2
Uma ou duas vezes por semana	1

Fonte: Autora, 2024

Tabela 32: Conversa com elas

Opções	Respostas
Todo dia ou quase todo dia	3

Fonte: Autora, 2024

Tabela 33: Orienta sobre as relações com amigos na escola e no bairro

Opções	Respostas
Todo dia ou quase todo dia	3

Fonte: Autora, 2024

Tabela 34: Orienta sobre o uso da internet e cuidados a tomar

Opções	Respostas
Todo dia ou quase todo dia	3

Fonte: Autora, 2024

Condições Materiais de Vida da Criança e da Família

Tabela 35: Quantas pessoas ajudam no sustento da casa da criança?

Número de pessoas	Respostas
2	3

Fonte: Autora, 2024

Tabela 36: Quem?

Opções	Respostas
Mãe e Pai	3

Fonte: Autora, 2024

Tabela 37: Situação da mãe ou mulher responsável em relação ao trabalho

Opções	Respostas
Trabalha fora de casa com remuneração	3
Trabalha em casa com remuneração	0
Aposentada/pensionista e não trabalha com remuneração	0
Aposentada/pensionista e trabalha com remuneração	0
Procura trabalho	0
Do lar / cuida da casa – sem remuneração e não procura	0
Não trabalha e não procura trabalho por problemas de saúde	0
É falecida	0
Outra situação	0
Não há mulher adulta responsável pela criança	0

Fonte: Autora, 2024

Tabela 38: Itens na Casa da Criança

Item	Quantidade de Respostas
Rádio	3
Geladeira	3
TV a cabo (Netflix etc)	3
Banheiro	3
Computador	3
Automóvel	3
Máquina de lavar roupa	3
TV em cores	3
Celular	3
Tanquinho	1
Forno micro-ondas	3
Diarista	1

Fonte: Autora, 2024