



**A CONVIVÊNCIA POSITIVA E A PREVENÇÃO DO BULLYING: AS CONTRIBUIÇÕES DOS SISTEMAS DE APOIO ENTRE IGUAIS – UM ESTUDO ENTRE AS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRA E ESPANHOLA**

**POSITIVE COEXISTENCE AND BULLYING PREVENTION: THE CONTRIBUTIONS OF THE SUPPORT SYSTEM BETWEEN EQUALS – A STUDY BETWEEN THE SPANISH AND BRAZILIAN EXPERIENCES**

**LA CONVIVENCIA Y LA PREVENCIÓN DEL BULLYING: LAS CONTRIBUCIONES DE LOS SISTEMAS DE APOYO ENTRE IGUALES – UN ESTUDIO ENTRE LAS EXPERIENCIAS BRASILEÑA Y ESPAÑOLA**

Luciene Regina Paulino Tognetta<sup>1</sup>  
José Maria AVILÉS Martínez<sup>2</sup>  
Darlene Ferraz Knoener<sup>3</sup>  
Ana Luiza Aparecida de Matos<sup>4</sup>  
Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim<sup>5</sup>

**Resumo:** Inúmeras investigações alertam para a necessidade urgente de que as instituições de educação organizem programas sistemáticos, planejados e intencionais para que a convivência na escola seja um valor. Ademais, tanto pesquisas como as legislações sobre educação ressaltam a necessidade de que as escolas tenham ações específicas de combate e prevenção às manifestações de violência, dentre elas o bullying. A presente investigação apresenta dados parciais da implantação de um modelo de Sistema de Apoio entre Iguais denominado Equipes de Ajuda em escolas brasileiras e espanholas. A amostra foi composta por 1.191 estudantes de escolas secundárias de diferentes cidades do Estado de São Paulo e diversas escolas da Espanha. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o INSEBULL, um questionário específico para o diagnóstico de situações de típicas de bullying. Os resultados demonstram que o protagonismo juvenil é uma das soluções possíveis para a superação bullying no contexto da escolar.

**Palavras-chave:** Convivência escolar. SAI (Sistemas de Apoio entre Iguais). Bullying. Protagonismo.

**Abstract:** Numerous studies have warned the urgent necessity for educational institutions to organize a systematic, planned and intentional program so that coexistence in school becomes a valuable asset. Furthermore, both studies and legislation on education emphasize the need for

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara, São Paulo, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade de Valladolid (Uva). Valhadolide, Espanha.

<sup>3</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara, São Paulo, Brasil.

<sup>4</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara, São Paulo, Brasil.

<sup>5</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara, São Paulo, Brasil.



schools to carry out specific actions to counter and prevent violence manifestations, including bullying. This paper presents partial data of the establishment of a Support System between Equals model called Help Teams in Brazilian and Spanish schools. The sample consisted of 1,191 students from secondary schools in different cities of São Paulo State and several schools in Spain. The instrument used for data collection was INSEBULL, a specific questionnaire for the diagnosis of typical bullying situations. The results show that youth protagonism is one of the possible solutions to overcome bullying in the school environment.

**Keywords:** School coexistence. SAI (Support Systems Between Equals). Bullying. Protagonism.

**Resumen:** Numerosas investigaciones advierten de la urgente necesidad de que las instituciones educativas organicen programas sistemáticos, planificados e intencionales para que la convivencia en la escuela sea un valor. Además de eso, tanto investigaciones como las legislaciones sobre educación señalan la necesidad de que las escuelas tengan acciones específicas de combate y prevención a las manifestaciones de violencia, entre ellas el bullying. Esta investigación presenta datos parciales de la implantación de un modelo de Sistema de Apoyo entre Iguales denominado Equipos de Ayuda en escuelas brasileñas y españolas. La muestra se compuso por 1.191 estudiantes de escuelas secundarias de diferentes ciudades del Estado de São Paulo y diversas escuelas de España. El instrumento utilizado para la recolecta de datos fue el INSEBULL, una encuesta específica para el diagnóstico de situaciones típicas de bullying. Los resultados demuestran que el protagonismo juvenil es una de las soluciones posibles para la superación bullying en el contexto escolar.

**Palabras clave:** Convivencia escolar. SAI (Sistemas de Apoyo entre Iguales). Bullying. Protagonismo.

## 1 INTRODUÇÃO

As cenas de manifestações de indisciplina e violência são comuns nas instituições educacionais brasileiras. Ainda que as escolas estabeleçam como meta a busca pela formação de pessoas mais justas, respeitosas, solidárias e autônomas, problemas como as agressões, o bullying, entre outros, comprometem a construção de uma convivência respeitosa e mais cooperativa no ambiente escolar (TOGNETTA *et al.*, 2017). Nesse contexto, é possível acompanhar experiências e tentativas de um trabalho intencional com valores socioemocionais e morais, entretanto, geralmente são ações pontuais e de curta duração (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013; FRICK *et al.*, 2019).

Dados de diferentes investigações nacionais e internacionais indicam a urgente necessidade de que ações planejadas, sistemáticas e intencionais de prevenção e o combate à violência no âmbito escolar, em especial o bullying, sejam organizadas por todas as escolas. Um exemplo sinalizador dessa urgência são os resultados provenientes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (INEP, 2019a) indicando que a convivência nas escolas brasileiras tende a ser competitiva, portanto, oposta a um ambiente de cooperação, reciprocidade e democracia que



viabiliza uma convivência positiva e que contribui para o desenvolvimento ético e da cidadania de cada estudante.

Nesse contexto, um dos problemas de convivência bastante evidenciado é o *bullying*, que é caracterizado como uma forma de violência física e/ou psicológica ocorrida entre pares e diante de espectadores, mas distante dos olhos da autoridade, no qual uma pessoa (ou um grupo de pessoas) age de forma repetida e intencional contra outrem com o intuito de feri-lo ou intimidá-lo, uma vez que há entre o autor e o alvo um desequilíbrio de poder (OLWEUS, 1993; 1997; AVILÉS MARTÍNEZ, 2009; DEL BARRIO *et al.*, 2003; TOGNETTA *et al.*, 2010; SILVA; CAMINHA, 2014; LEOPOLDINO; SANTOS; CAMINHA, 2020). Não se trata de um conflito normal do cotidiano das relações, mas sim de uma forma de violência cruel, exatamente por incidir sobre as representações que o sujeito tem de si<sup>6</sup> (TOGNETTA, 2005).

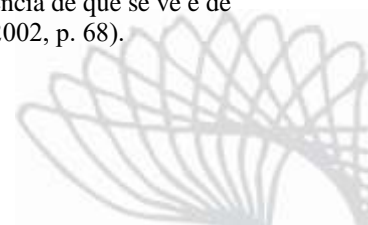
Os dados do Programa Internacional de Avaliações de Estudantes (PISA) 2015 (MEC, 2017) indicaram que um em cada dez alunos brasileiros era alvo de *bullying* na escola. Já na avaliação de 2018, cerca de três em cada dez afirmaram sofrer *bullying* “algumas vezes ao mês” sendo que, muitos relataram se sentirem solitários na escola. Além disso, nas duas semanas que antecederam à realização a coleta dos dados, 50% dos alunos faltaram um dia ou chegaram mais tarde na escola (IDOETA, 2019; INEP, 2019a; INEP 2019b), dado que pode ter correlação com as práticas de intimidação sistemática, uma vez que, pesquisas anteriores já concluíram de que estudantes que são alvos frequentes de *bullying* têm maior probabilidade de faltar às aulas (JANOSZ *et al.*, 2018).

Não é ao acaso que em 2015 o Congresso Nacional do Brasil aprovou a Lei 13.815/15, conhecida como a Lei *Antibullying*, asseverando a importância da sociedade e da escola se preocuparem com a ocorrência desse fenômeno de violência. O art. 5º institui que: “É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*)” (BRASIL, 2015, grifo nosso).

O artigo 6º a lei orienta ainda que as ações precisam incluir um diagnóstico sistemático indicando a necessidade de que sejam “produzidos e publicados relatórios bimestrais das ocorrências de intimidação sistemática (*bullying*) nos Estados e Municípios para planejamento das ações” esclarecendo no artigo 7º que o trabalho pode ser potencializado por meio de ações

---

<sup>6</sup> Representações referentes às imagens ideais e às imagens reais que cada pessoa projeta sobre si, levando em consideração também o que os outros pensam a seu respeito. Trata-se de uma “consciência de si” que não é inata, pois aproximadamente aos 18 meses de vida é que “a criança acaba por situar-se como objeto entre outros objetos” (LA TAILLE, 2002, p. 53) e é nesse processo de descentração que, com o tempo, o sujeito toma consciência de que se vê e de que é visto pelos outros, por isso, é impossível que despreze “os juízos de outrem” (LA TAILLE, 2002, p. 68).



conjuntas entre o Estado e órgãos responsáveis por pesquisas sobre o tema indicando que “os entes federados poderão firmar convênios e estabelecer parcerias para a implementação e a correta execução dos objetivos e diretrizes do Programa” (BRASIL, 2015, grifo nosso). Mais recentemente, essa lei foi integrada à LDB com a alteração do artigo 12 (Lei 13.663) determinando que é obrigação dos estabelecimentos de ensino: “IX - Promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas; X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas” (BRASIL, 2018, grifo nosso). Embora estes sejam marcos legislativos de extrema importância como incentivo para a organização de melhoria da convivência nas escolas brasileiras, há um longo caminho a ser percorrido, inclusive por ser uma discussão tão recente do ponto de vista legal, uma vez que, essa necessidade já era apontada pelas pesquisas internacionais desde as primeiras investigações sobre *bullying* oriundas da década de 1970 (OLWEUS, 1993; 1997). Uma década antes, a lei 27/2005 já havia sido sancionada na Espanha como uma lei de “fomento à educação e à cultura da paz” e complemento a Lei 21/2003 que também versava sobre “o ensino e a educação para a paz” (JARES, 2008, p. 114-116). Semelhantemente, a lei espanhola também reconhece a importância e que as ações implementadas pelas escolas sejam orientadas com o apoio de “pesquisadores e especialistas do mundo para trabalhar na estrutura e linhas de atuação par ao fomento da paz” (JARES, p. 116).

Em consonância com necessidades apontadas pelas pesquisas que tem sido recentemente ratificadas pelas leis, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem) da Unesp/Unicamp, elaborou o programa “*A convivência ética na escola*” desenvolvido em diferentes instituições públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo desde 2015. Trata-se de um programa de formação de gestores e professores, com duração média de 24 meses, com o intuito de gerar transformações na escola a partir de propostas de ações diferenciadas e inseridas no currículo visando a mediação dos conflitos, a melhoria da qualidade da convivência e a consequente redução da violência, possibilitando a construção de um clima escolar<sup>7</sup> positivo e benéfico ao desenvolvimento e adesão aos valores morais (VIVALDI, 2020).

O programa foi idealizado considerando três vias inter-relacionadas: pessoal, curricular e institucional (VINHA *et al.*, 2017). As execuções das ações envolvem as dimensões preventivas, curativas e de fomento e, em síntese, consistem: na inserção de uma disciplina semanal de 90 minutos na grade curricular dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental (e também um

---

<sup>7</sup> Por clima escolar, entende-se aqui a percepção da qualidade das vivências na escola que se baseia em padrões de experiências das pessoas que ali convivem e reflete normas e objetivos, valores, relações interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem e estruturas organizacionais (COHEN *et al.*, 2009).



espaço semanal nas séries iniciais do EF), para que a convivência e a moral sejam sistematicamente discutidas; na formação semanal/quinzenal para os profissionais dessas escolas, com a introdução de ciclos de construção coletiva; na formação quinzenal direcionada apenas gestores e professores de referência (que são os responsáveis pela nova disciplina e a tutoria dos alunos das Equipes de Ajuda); na implantação de espaços de participação, resolução e mediação de conflitos; na construção de um Plano de Convivência nas instituições educativas e no acompanhamento por amostragem dos principais procedimentos implantados; e na participação dos profissionais das escolas em um ambiente colaborativo *online* através de avaliações responsivas<sup>8</sup> e do clima escolar.

Neste mesmo programa, há uma importante proposta de protagonismo juvenil, destacada na presente investigação: a implantação de um modelo de Sistema de Apoio entre Iguais, SAIs (AVILÉS MARTÍNEZ, 2017; 2018). Trata-se de um trabalho que visa o protagonismo juvenil permitindo que os estudantes se organizem para fornecer aos colegas serviços de apoio, desde a companhia até a ajuda ou mediação (GARTNER; KOHLER; RIESSMAN, 1971; SLAVIN, 1995). Esse tipo de ação condiz com pressupostos teóricos ressaltadas pelas pesquisas sobre educação em valores que afirmam que o sujeito constrói seus valores em processos de interação com objetos, pessoas e consigo mesmo (PEREIRA *et al.*, 2017, 27).

As primeiras práticas de o apoio entre iguais foram estabelecidas como uma ferramenta para de resolução de problemas de convivência desde os anos setenta na tradição educacional canadense e americana (NAYLOR, 2010). Mais tarde, aparecem nas Ilhas Britânicas e de lá por toda a Europa. Na Espanha, os SAIs foram incorporados apenas nos anos noventa e estavam relacionados a iniciativas de resolução de conflitos e de mediação. Posteriormente, eles também foram desenvolvidos e apresentados como apoio a situações de prevenção de maus-tratos entre pares, tendo hoje uma extensão nos nas escolas espanholas bastante ampla, embora não generalizada.

No Brasil, o trabalho com os SAIs iniciado em 2015 (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013b) já apresenta resultados muito encorajadores (LAPA, 2019; BOMFIM, 2019). O modelo adotado dentro do programa “*A convivência ética na escola*” é chamado de “Equipes de Ajuda” por se destacar como um apoio cujo suporte é a cooperação entre os pares (AVILÉS MARTÍNEZ, 2012; 2013a; 2017; 2018; AVILÉS MARTÍNEZ; TORRES; VIÁN, 2008). Elaborado originalmente por Avilés na Espanha, o programa foi adaptado e reconstruído de acordo com a realidade brasileira (TOGNETTA *et al.*, 2017).

---

<sup>8</sup> Modelo de avaliação democrática que leva em conta o conhecimento da própria escola e do corpo docente para promover constantes reflexões, melhorias e comunicações necessárias. Também tem o objetivo de avaliar o programa respondendo aos beneficiados sobre o que está acontecendo, além de acolher perguntas, ideias e sugestões sobre o que pode ser melhorado.



Dentre as muitas ações destinadas aos integrantes das Equipes de Ajuda, podemos destacar atuações em âmbitos individuais e coletivos. Com relação às questões individuais, destacamos as seguintes: 1) Acolher os colegas recém chegados e facilitar sua integração no grupo; 2) Ajudar aqueles alunos e alunas que se sentem excluídos, com dificuldades pessoais, que necessitem ser escutados ou que precisem de companhia; 3) Ajudar a seus companheiros quando alguém se mete com eles; 4) Detectar conflitos, analisá-los e buscar possíveis soluções intervenções ou encaminhamentos; 5) Ajudar os estudantes que buscam o auto isolamento como forma de resolução de conflitos; 6) Integrar aqueles que não têm conhecidos ou amigos no grupo; 7) Ouvir os que estão vivendo problemas emocionais, situações de tristeza ou momentos pessoais ruins; 8) Ter uma escuta empática para aqueles que apresentam medo ou ideias irracionais; 9) Ajudar os que apresentam grande timidez nas relações interpessoais; 10) Ajudar aqueles que sofrem situações de abuso entre iguais, tais como *bullying* e *cyber* agressões (AVILÉS MARTÍNEZ, 2018).

Os participantes das Equipes de Ajuda são escolhidos pelos seus colegas a partir de critério de confiabilidade. São, aos olhos dos seus pares, aqueles que têm melhores condições de ajudar a quem quer que seja, para além das relações de amizade. É sabido que do ponto de vista psicológico, como nos aponta a teoria piagetiana desde 1932, os pares são imprescindíveis na formação da personalidade ética daqueles com os quais se relacionam. Os adolescentes, por exemplo, julgam que é sempre pior mentir para um colega do que para uma autoridade. Ao mentir para a autoridade, quebra-se a obediência, mas mentindo-se para um par, quebra-se a confiança – algo muito mais valioso: um pai não deixa de ser pai por ter recebido uma mentira. Mas um amigo, na quebra da confiança, pode deixar de sê-lo (PIAGET, 1994).

Ressaltamos ainda que, a ideia de trabalharmos unicamente com os alunos do Ensino Fundamental II não é aleatória. É fato que um dos primeiros sentimentos interindividuais da criança é a simpatia e este a torna antes generosa do que justa. Para ajudar o outro ela é necessária, mas não suficiente. Isto porque, movida pela simpatia, ela ajudará o outro, mas poderá tomar o problema para si, pois ela ainda não consegue separar o que é seu do que é do outro e pode vir a sofrer com isso. Na adolescência, com o pensamento mais evoluído – hipotético-dedutivo – o sujeito consegue ver o outro como ser universal e por já ter ampliando o seu rol de relações para além da família e dos amigos, já é capaz de pensar nos valores do grupo (PIAGET, 1994).

Em suma, as diferentes propostas do programa, pressupõem o estabelecimento de um ambiente em que as decisões são, em geral, tomadas buscando um consenso através do diálogo e da responsabilidade coletiva pelo cumprimento dos acordos. Busca-se continuamente relações



pautadas no respeito em que as regras são claras e vinculadas aos direitos básicos. As sanções são justas pautadas em princípios de equidade e reciprocidade. Também é preciso oferecer um conjunto de estratégias educativas na formação dos alunos protagonistas na prevenção dos problemas de convivência. As intervenções nos conflitos, considerados naturais nas relações interpessoais, devem oportunizar a aprendizagem de processos dialógicos e cooperativos em sua resolução. Ademais, é importante que haja um processo institucional de mediação de conflitos coletivos e particulares, assim como estratégias assertivas para enfrentar a violência escolar.

Nesta investigação, nosso problema de pesquisa consiste em averiguar se um sistema de apoio como as Equipes de Ajuda posiciona os alunos e alunas de maneira diferente diante das situações de *bullying* com relação a grupos, momentos e escolas onde esse modelo de SAI não está presente.

## 2 MÉTODO

A presente investigação objetiva apresentar aqui alguns resultados sobre como a implantação desses sistemas de apoio tem funcionado para a melhoria das relações entre os alunos em centros educativos no Brasil e na Espanha.

Os indícios da influência das Equipes de Ajuda na Espanha e no Brasil são medidos em duas situações: a partir dos percentuais de ocorrências de *bullying* na convivência dos grupos; e no posicionamento dos sujeitos nesses cenários (sejam como autores, alvos ou espectadores).

Os dados obtidos também foram comparados com escolas que possuem Equipes de Ajuda e outras que não possuem o sistema implantado. Esta investigação é um recorte de uma investigação maior que visa comparar resultados entre professores e alunos dessas escolas (em que há a implantação dos Sistemas de Apoio e em que não há) no Brasil e na Espanha.

### 2.1 AMOSTRA

No Brasil, a amostra total contou com a participação de estudantes de Escolas Públicas e Particulares das regiões metropolitanas de Campinas, São Paulo, Araraquara, todas cidades do Estado de São Paulo. De um total de 756 alunos de 11 a 14 anos do Ensino Fundamental II (que corresponde à Educação Secundária na Espanha), 39,5% (302 alunos) são estudantes de escolas em que não houve implantação do trabalho com as Equipes de Ajuda e 60,05% (454 alunos) compõem a amostra dos estudantes em que em suas escolas foi implantado tal sistema.

Na Espanha, conforme indicado na tabela 1, duas amostras são comparadas, uma de 241



meninos e meninas que participam de um programa de Equipes de Ajuda e outra de 197 meninos e meninas que não participam, entre 11 e 14 anos, de diversas escolas de Valladolid, Madri, Guadalajara, A Coruña e Barcelona. A igualdade dos grupos foi verificada comparando suas variâncias, contrastando suas médias e por meio do teste de Levene.

**Tabela 1** - Distribuição por tratamento e sexo da amostra espanhola

<b>Amostra</b>	<b>Meninos</b>	<b>Meninas</b>	<b>Total</b>
<b>Com Equipes de Ajuda</b>	<b>122</b> (51,4%)	<b>119</b> (48,6 %)	<b>241</b> (55,02%)
<b>Sem Equipes de Ajuda</b>	<b>108</b> (54,9%)	<b>89</b> (45,1%)	<b>197</b> (44,98%)
<b>Total</b>	<b>230</b> (52,52%)	<b>208</b> (47,48%)	<b>438</b> (100%)

Fonte: elaborado pelos autores.

## 2.2 INSTRUMENTOS

A medida da prevalência do *bullying* nos grupos de ambos os países, foi realizada através da coleta de dados utilizando o INSEBULL<sup>9</sup>, mediante seu auto relato (auto informe) (AVILÉS MARTÍNEZ; ELICES SIMÓN, 2007), que foi validado pelo principal método componente não-linear (princals) e pelo julgamento de peritos ( $\alpha = ,9634$ ). Sua confiabilidade obteve um Alpha de Crombach de 0,8878 de consistência interna.

No Brasil, em escolas públicas, os dados foram coletados na versão impressa e através do *Google Forms* em escolas particulares. Na Espanha, somente usando o *Google Forms* nos computadores dos centros. Nos dois países, os procedimentos éticos exigidos para esse tipo de investigação foram mantidos e estão descritos nas pesquisas que compõem a primeira fase da avaliação da implementação do modelo.

## 3 PROCEDIMENTO

Na Espanha e no Brasil, os participantes da investigação foram os alunos das Equipes de Ajuda e os destinatários do serviço; professores envolvidos no desenvolvimento do programa “*A convivência ética na escola*” e outros professores das escolas. As Equipes de Ajuda e os professores responsáveis receberam a formação necessária para desenvolver o trabalho, sendo que, os alunos e alunas participaram de um curso de formação de dois dias, no qual foram desenvolvidos conteúdos sobre convivência, resolução de conflitos, comunicação, empatia, assertividade e trabalho em equipe. O corpo docente preparou-se com antecedência para realizar essa formação e

<sup>9</sup> O INSEBULL (AVILÉS MARTÍNEZ; ELICES SIMÓN, 2007) é uma aplicação informática que integra um autoinforme de 36 itens e um sociograma do abuso.





materiais específicos foram desenvolvidos para desenvolver o curso (AVILÉS MARTÍNEZ; ALONSO, 2017a; 2017b).

#### 4 RESULTADOS

Na Espanha, os índices de prevalência do *bullying* encontrados não são significativamente diferentes quando os entrevistados estão envolvidos como autores ou como alvos. No entanto, há diferença significativa quando avaliados como espectadores, conforme demonstrado na tabela 3 em que apresentamos as respostas dadas ao item 26 do questionário *Com que frequência têm ocorrido intimidações (colocar apelidos, humilhar os colegas, agarrar, dar socos, empurrões, ameaçar, isolar, etc.) em sua escola durante os últimos três meses?*. Nas escolas sem Equipe de Ajuda (Não) 10,3% afirmaram que as intimidações ocorrem *Todos os dias* e nas escolas com Equipe de Ajuda (Sim) o percentual é de 6%.

**Tabela 2** – Respostas ao item 26 do questionário INSEBULL–Espanha– Percepção dos participantes classificados como espectadores

Com que frequências as intimidações têm ocorrido em sua escola?	Equipes de Ajuda		Total	Valor-p
	Não	Sim		
Nunca	32 (17,3%)	89 (37,9%)	121	
Menos de cinco vezes	75 (40,5%)	89 (37,9%)	164	
Entre cinco e dez vezes	46 (24,9%)	23 (9,8%)	69	
Entre dez e vinte vezes	7 (3,8%)	8 (3,4%)	15	<0,01
Mais de vinte vezes	6 (3,2%)	12 (5,1%)	18	
Todos os dias	19 (10,3%)	14 (6%)	33	
Total	185	235	420	

Fonte: elaborado pelos autores.

No Brasil, para este mesmo item do questionário também se obteve uma diferença significativa (Valor-p< 0,01) entre os colégios com Equipes de Ajuda e sem Equipes de Ajuda chamando-nos a atenção o fato de que 24,5% de estudantes de escolas em que não há Equipes de Ajuda sofrem a intimidação *Todos os dias*, como pode ser observado na tabela 4.



**Tabela 3** – Respostas ao item 26 do questionário INSEBULL – Brasil – Percepção dos participantes classificados como espectadores

Com que frequências as intimidações têm ocorrido em sua escola?	Ajuda		Total	Valor-p
	Não	Sim		
Nunca	130 (43,05%)	156 (34,44%)	286	<0,01
Menos de cinco vezes	52 (17,22%)	121 (26,71%)	173	
Entre cinco e dez vezes	28 (9,27%)	88 (19,43%)	116	
Entre dez e vinte vezes	6 (1,99%)	25 (5,52%)	31	
Mais de vinte vezes	12 (3,97%)	16 (3,53%)	28	
Todos os dias	74 (24,5%)	47 (10,38%)	121	
Total	302	453	755	

Fonte: elaborado pelos autores.

Quando comparamos os resultados deste mesmo item sobre a frequência das intimidações segundo aqueles que são espectadores da violência no Brasil e na Espanha, os resultados demonstram que as diferenças são significativas (Valor-p<0,01) entre os colégios espanhóis e brasileiros que não implantam esses sistemas, como podemos constatar na tabela 5. Nos colégios brasileiros, praticamente o dobro da frequência da intimidação acontece diariamente (24,5% para a amostra brasileiras e 10,27% para a amostra espanhola).

**Tabela 4** – Comparação Espanha e Brasil das respostas ao item 26 do questionário INSEBULL em colégios SEM as Equipes de Ajuda – Percepção dos participantes classificados como espectadores

Com que frequências as intimidações têm ocorrido em sua escola?	País		Total	Valor-p
	Brasil	Espanha		
Nunca	130 (43,05%)	32 (17,3%)	162	<0,01
Menos de cinco vezes	52 (17,22%)	75 (40,54%)	127	
Entre cinco e dez vezes	28 (9,27%)	46 (24,86%)	74	
Entre dez e vinte vezes	6 (1,99%)	7 (3,78%)	13	
Mais de vinte vezes	12 (3,97%)	6 (3,24%)	18	
Todos os dias	74 (24,5%)	19 (10,27%)	93	
Total	302	185	487	

Fonte: elaborado pelos autores.

E quanto aos colégios em que funcionam as Equipes de Ajuda? Pode-se observar pela tabela 6 que entre escolas brasileiras e espanholas em que funcionam as Equipes de Ajuda, há diferenças significativas (Valor-p> 0,01) apontando ainda que a frequência das intimidações (nunca – 34,44% no Brasil e 37,89% na Espanha) parece acontecer mais no Brasil (todos os dias 10,38% no Brasil e



apenas 5,96% na Espanha) como podemos observar na tabela 6.

**Tabela 5** – Comparação Espanha e Brasil das respostas ao item 26 do questionário INSEBULL em colégios COM as Equipes de Ajuda

Com que frequências as intimidações têm ocorrido em sua escola?	País		Total	Valor-p
	Brasil	Espanha		
Nunca	156 (34,44%)	89 (37,87%)	245	
Menos de cinco vezes	121 (26,71%)	89 (37,87%)	210	
Entre cinco e dez vezes	88 (19,43%)	23 (9,79%)	111	
Entre dez e vinte vezes	25 (5,52%)	8 (3,4%)	33	<0,01
Mais de vinte vezes	16 (3,53%)	12 (5,11%)	28	
Todos os dias	47 (10,38%)	14 (5,96%)	61	
Total	453	235	688	

Fonte: elaborado pelos autores.

Em relação aos perfis dos participantes e ao gerenciamento do *bullying*, em geral, os alunos que têm por perto Equipes de Ajuda se mostram mais sensíveis às situações de *bullying* demonstrando um maior grau de conscientização sobre respostas eficazes para resolvê-lo. Eles recorrem ao corpo docente para comunicá-lo ou pedem ajuda aos adultos para resolver os casos. Ademais, estão mais conscientes de suas emoções quando as situações acontecem e reconhecem suas provocações, como demonstrado na tabela 7 em que apresentamos dados provenientes das respostas ao item 13c do questionário: *Se seus companheiros/as lhe intimidaram em alguma ocasião, por que você acha que fizeram isso? c. Porque eu os provoqueei.*

**Tabela 6** – Respostas ao item 13 do questionário INSEBULL –Espanha

Se alguma vez se meteram com você, por que acredita que o fizeram? c. Porque eu os provoqueei	Equipe de Ajuda		Total	Valor-p
	Não	Sim		
Não	189 (99%)	83 (34,3%)	272	
Sim	2 (1,1%)	159 (65,7%)	161	<0,01
Total	191	242	433	

Fonte: elaborado pelos autores.

Tomada essa mesma alternativa, entre os estudantes brasileiros não há diferenças significativas, se compararmos as respostas de alunos de escolas com e sem Equipes de Ajuda. Do mesmo modo, ao compararmos as respostas brasileiras e espanholas, verificamos que não existem



diferenças significativas se isolarmos essa alternativa demonstrando assim que tal consciência desta especificidade de ação é comum entre ambas as amostras como apontado na tabela 8.

**Tabela 7** – Comparação das respostas ao item 13 do questionário Brasil e Espanha

Item 13C	País		Total	Valor-p
	Brasil	Espanha		
Não	288 (95,36%)	189 (98,95%)	477	
Sim	14 (4,64%)	2 (1,05%)	16	0,03
Total	302	191	493	

Fonte: elaborado pelos autores.

## 5 DISCUSSÃO

Os percentuais sobre a frequência de *bullying* apresentados nesta investigação, reforçam a necessidade das escolas em se organizar em programas que visem a superação da violência em seus contextos. Especialmente as respostas dos participantes da amostra brasileira, apontam para o grande desafio que ainda se apresenta diante das instituições de educação.

Concomitantemente, os resultados encontrados também reforçam outros apresentados anteriormente por Avilés Martínez, Torres e Vián (2008), Cowie e Wallace (2000); Cowie e Smith (2002); Menesini *et al.* (2003) e Naylor e Cowie (2000) sugerindo que, diante de situações de intimidação, onde a violência ocorre entre iguais no ambiente escolar, os Sistemas de Apoio entre Iguais, aqui chamados de Equipes de Ajuda, tornam-se uma ferramenta valiosa para a prevenção dessas situações. Além disso, o Sistema de Apoio de Pares, baseado no modelo espanhol (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013b) das Equipes de Ajuda, atualmente adotado em algumas escolas brasileiras, permite canalizar alguma preocupação da comunidade escolar quando aborda o *bullying*. A implementação deste programa certamente tem ajudado na sensibilização e conscientização dos professores e famílias a respeito deste tipo de violência.

Ressaltamos novamente que a opção pelo trabalho em equipe não foi aleatória, uma vez que este traz a ideia de um grupo que opera coletivamente, em busca de um mesmo objetivo, com um sentimento comum de apoio, evitando assim a sobrecarga de responsabilidade ao indivíduo (AVILÉS MARTÍNEZ, 2018). Além disso, os membros da equipe se sentem mais respaldados em suas decisões, aumentando o respeito e a confiança do grupo de iguais com os membros da Equipe de Ajuda fator que propicia a cooperar com os outros.

De acordo com os resultados obtidos nesta amostra, tanto na Espanha como no Brasil, constatou-se que a implementação do Programa de Equipes de Ajuda não exerceu impacto



especificamente na prevalência do *bullying* entre os grupos. Entretanto, outras conquistas relacionadas são observadas como a diferença significativa observadas na percepção dos agressores sobre suas ações entre aqueles que participam do programa e aqueles que não participam. O programa contribui para que os agressores se conscientizem de suas ações (MENESINI *et al.*, 2003). Os dados dão indícios da importância de que dentro do programa haja: a decisão de novos modelos disciplinares e normativos dentro da comunidade educativa; a articulação de possíveis ações que possam comprometer os estudantes na resolução do *bullying* (AVILÉS MARTÍNEZ, 2006; PIKAS, 1989; RIGBY, 1996); e avaliar a efetividade de outras ações específicas voltadas ao combate ao *bullying*, aproveitando o clima de conscientização gerado pelo programa.

Entre os espectadores o programa evidencia suas necessidades de comunicação e gestão de emoções serem melhor canalizadas, levando-os a refletir sobre todas as formas de intimidação que ocorrem, incluindo aquelas que podem estar mais escondidas ou passar despercebidas, e que não são menos graves ou prejudiciais. É o caso do abuso social, exclusão ou isolamento devido à inação (AVILÉS MARTÍNEZ; TORRES; VIÁN, 2008).

Entre aqueles que sofrem as intimidações verificou-se que, nas escolas onde há o programa de convivência, estão mais dispostos a comunicar o que acontece com eles. Desta forma, suas necessidades de comunicação e gestão de emoções são melhor canalizadas. Isso acontece porque são os iguais preparados para apoiar os que estão em melhor posição para ajudar quando necessário. Os SAIs permitem que, sob a liderança dos adultos da escola, os alunos e alunas se organizem para resolver os problemas que surgem em grupos, como conflitos, mal-entendidos, isolamentos, falta de habilidades de interação social, *bullying* ou outros problemas que qualquer estudante pode sofrer ao longo de sua escolarização. Portanto, são recursos preventivos que contribuem na prevenção das dificuldades que tendem a ser maiores ao longo do tempo, propiciando aos alunos e alunas condições de desenvolvimento da autonomia moral para assumir o comando de seus próprios problemas, gerenciando-os e buscando saídas assertivas.

Esses dados quantitativos são congruentes aos dados qualitativos encontrados por Lapa (2019) em sua pesquisa. Além dos dados quantitativos, a autora utilizou-se da análise de conteúdo ao categorizar as respostas dos alunos ao perguntar-lhes sobre o que havia mudado neles após terem entrado nas EAs, se acreditavam ser necessário outras escolas terem EAs, o que muda numa escola a implantação das EAs, como os outros alunos os veem e se gostavam de participar das EAs e por que. A possibilidade de respostas abertas, trouxe a verificação de sete categorias nas respostas



dos alunos. A primeira denominou-se “ganhos na percepção de si mesmos” e se relacionou aos aspectos que os alunos desconheciam de si e foram evidenciados com a atuação nas EAs; a segunda “a importância dos pares” trouxe a elucidação sobre os aspectos positivos dos conflitos e da convivência; a terceira “os efeitos da ajuda” evidenciou os aspectos positivos do processo de ajuda; a quarta categoria “a percepção daqueles que não são membros das EAs” que, segundo eles, os vêem de forma positiva ao trabalhar para melhorar a convivência; a quinta “características de quem ajuda” que abriu-lhes a busca por viver as características necessárias para os membros das EAs; a sexta “o valor de quem ajuda” aponta o quanto os alunos se sentem valor por poderem ajudar os que precisam e, por fim, a última categoria “as funções das EAs” quando os alunos percebem a função da equipe no ambiente em que estão inseridos. Quantitativos ou qualitativos, são dados que apontam o quanto esse tipo de SAI faz-se fundamental no cuidado com as relações e na construção de uma convivência verdadeiramente ética.

## 6 CONCLUSÕES

Como dizia Piaget (1994) a cooperação é a forma de equilíbrio em direção à qual tendem as relações coativas quando desaparecem as diferenças de idade, ou melhor, quando elas se tornam irrelevantes. O autor diria também que a possibilidade de cooperar – que em termos puramente piagetianos significa operar junto – só se dá quando há reciprocidade, isto é, a obrigação comum aos parceiros de se colocar no ponto de vista do outro. Em suas próprias palavras a cooperação “limita-se a obrigar os indivíduos a ‘situar-se’ uns em relação aos outros, sem que as leis de perspectivas que resultam dessa reciprocidade suprimam os pontos de vista particulares” (PIAGET, 1994, p. 295).

Além da questão da cooperação, são muitas as razões para que o trabalho das Equipes de Ajuda se realize em grupo e não individualmente: Os alunos se sentem mais respaldados e acompanhados por seus colegas de Equipe; os alunos se acostumam a tomar decisões em grupo e a compartilhá-las; há a possibilidade de evitar-se atuações inadequadas por parte de alguns dos membros; acontece o desenvolvimento do hábito de se coordenar as diferentes perspectivas e chegar em um acordo com o resto do grupo do que é mais favorável fazer nas situações e casos mais importantes; a responsabilidade individual será diminuída nas intervenções realizadas; protagonismos desnecessários serão evitados nas atuações em grupo; ocorre um aumento do respeito e da confiança entre os pares em geral; e por fim, o trabalho em Equipe facilita a substituição dos membros durante o curso ou em cada novo período escolar.



Podemos dizer que a implementação dos Sistemas de Ajuda contribuiu para criar um clima muito significativo de conscientização contra as intimidações. Isso se dá porque na comunidade educacional, os problemas de convivência e *bullying* são discutidos, o que permite que uma mensagem institucional seja apresentada contra o abuso e as estruturas (as Equipes de Ajuda) que possibilitam a intervenção sejam oficialmente respaldadas e fazem possível a intervenção.

Em suma, os dados da investigação referentes à Espanha e ao Brasil também parecem indicar que os Sistemas de Apoio entre Iguais são uma boa ferramenta para melhorar a convivência na escola e prevenir situações de *bullying*, mas é necessário tomar outras medidas específicas para reduzir a prevalência do *bullying* nas escolas. Essas medidas precisam ser organizadas em torno do que chamamos de Projeto *Antibullying* (AVILÉS MARTÍNEZ, 2015), onde todos os membros da comunidade educacional participam.

A experiência dos meninos e meninas brasileiros nos mostra que a possibilidade de lhes dar voz e tempo como protagonistas de suas próprias ações, ajuda-os a vivenciar autonomia nas escolas que os ajuda a serem livres no futuro. Vale lembrar que o papel de protagonismo dos estudantes no sistema educacional brasileiro carece de histórico, tendo sido relegado a uma função que recebe ordens e cumpre as decisões da autoridade. Tal modelo é uma mudança bastante relevante.

Na atual investigação, se ao confrontarmos os alunos às vinte situações de possíveis violências, eles emitem uma avaliação diferente (diminuição das reações violentas) após a atuação de formação das Equipes de Ajuda, podemos considerar uma estreita relação entre essa diminuição e as ações diretas das Equipes de Ajuda com eles.

É possível reconhecer que a implementação das Equipes de Ajuda oferece uma mudança no ambiente escolar de confiança e na presença de valores morais, definidos diariamente pela violência (AVILÉS MARTÍNEZ; TORRES; VIÁN, 2008).

Não será possível a superação de problemas de convivência em que o *bullying* é a questão principal enquanto continuarmos, como é o caso do Brasil, restritos às políticas públicas que, demonstrando claros limites teóricos em suas elaborações, encaminham cartilhas e campanhas de conscientização e outras estratégias de terceirização da problemática escolar (como a indicação da polícia na escola ou mesmo a validação de encaminhamentos pouco criteriosos aos conselhos tutelares). A Lei *Antibullying*, citada anteriormente, é bastante clara ao apontar a necessidade de que sejam desenvolvidas ações mais consistentes que visem não apenas a contenção do problema, mas, principalmente, a implementação de ações voltadas à sua prevenção, marcadamente considerada à luz das possibilidades de formação dos sujeitos implicados no problema de forma



direta ou indireta. É em consonância não apenas com a lei, mas também com as estratégias que, há anos, as pesquisas nacionais e internacionais têm demonstrado como eficazes ao enfrentamento do problema que nossas investigações vêm apontar lacunas na educação brasileira ao se desejar uma formação cidadã. Diante disso, o desafio está posto.

## REFERÊNCIAS

AVILÉS MARTÍNEZ, José Maria. Análisis psicosocial del cyberbullying. Claves para una educación moral. **Papeles del psicólogo**, v. 34, n. 1, p. 65-73, 2013a.

AVILÉS MARTÍNEZ, José Maria. **Bullying**: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú, 2006.

AVILÉS MARTÍNEZ, José Maria. **Bullying**: Guia para educadores. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013b.

AVILÉS MARTÍNEZ, José Maria. Convivencia: a strategy that prevents school bullying and promotes emotional health and well-being. *In*: COWIE, Helen; MYERS, Carrie Anne (Eds.). **School Bullying and Mental Health: Risks, Intervention and Prevention**. London: Routledge, 2017.

AVILÉS MARTÍNEZ, José María. ELICES SIMÓN, Juan Antonio. **Insebull**. Instrumentos para la evaluación del bullying. Madrid: CEPE, 2007.

AVILÉS MARTÍNEZ, José Maria. **Manual contra el bullying**. Guía para el profesorado. Lima: Libro Amigo, 2012.

AVILÉS MARTÍNEZ, José Maria. **Os Sistemas de Apoio entre Iguais na escola**. Das equipes de ajuda à cybermentoria. Americana: Adonis, 2018.

AVILÉS MARTÍNEZ, José Maria. **Proyecto Antibullying**. Prevención del bullying y el cyberbullying en la comunidad educativa. Madrid: CEPE, 2015.

AVILÉS MARTÍNEZ, José Maria. Victimización percibida y bullying. Factores diferenciales entre víctimas. **Boletín de Psicología**, n. 95, p. 7-28, 2009.

AVILÉS MARTÍNEZ, José María; ALONSO, María Natividad. **Caderno de formação das equipes de ajuda**. Alunos e alunas: Ensino Fundamental II. Americana, SP: Adonis, 2017a.

AVILÉS MARTÍNEZ, José María; ALONSO, María Natividad. **Caderno de formação das equipes de ajuda**. Professores e professoras: Ensino Fundamental II. Americana, SP: Adonis, 2017b.

AVILÉS MARTÍNEZ, José Maria; TORRES, Nieves; VIÁN, María Victoria. Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 6, n. 3, p. 357-376, 2008.

BOMFIM, Sanderli Aparecida Bicudo. **Respeito, justiça e solidariedade no coração de quem ajuda**:





valores morais e protagonismo entre alunos para combater o bullying. 2019. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem revela impacto do bullying nas escolas**. 19 jun. 2019b. Disponível em: [http://inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pesquisa-internacional-sobre-ensino-e-aprendizagem-revela-impacto-do-bullying-nas-escolas/21206](http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pesquisa-internacional-sobre-ensino-e-aprendizagem-revela-impacto-do-bullying-nas-escolas/21206). Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. 3 dez. 2019a. Disponível em: <http://inep.gov.br/pisa>. Acesso em 10 jan. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 nov. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm). Acesso em: 14 set. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.663, de 14 de maio de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 maio 2018. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13663-14-maio-2018-786678-publicacaooriginal-155555-pl.html>. Acesso em: 16 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Especialistas indicam formas de combate a atos de intimidação**. 20 abril de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47721-especialistas-indicam-formas-de-combate-a-atos-de-intimidacao>. Acesso em: 17 jul. 2020.

COHEN, Jonathan. *et al.* School climate: research, policy, teacher education and practice. **Teachers College Record**, v. 111, n. 1, p. 180-213, 2009.

COWIE, Hellen; SMITH, Peter. Violência nas escolas: uma perspectiva do Reino Unido. *In*: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas Escolas**: dez abordagens europeias. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

COWIE, Hellen; WALLACE, Patti. **Peer support in action**. London: Sage, 2000.

DEL BARRIO, Cristina *et al.* Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. **Infancia y Aprendizaje**, v. 26, n. 1, p. 9-24, 2003.

FRICK, Loriane Trombini *et al.* Estratégias antibullying para o ambiente escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 1152-1181, out. 2019. ISSN 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12380>. Acesso em: 16 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i3.12380>

GARTNER, Alan; KOHLER, Mary; RIESSMAN, Frank. **Children teach children**. Nueva York: Harper Row, 1971.



IDOETA, Paula Adamo. Pisa: alunos brasileiros 'estacionam' em leitura, ciências e matemática e sofrem mais com bullying e solidão. **BBC News Brasil**, 3 dez. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50606790>. Acesso em: 4 dez. 2019.

JANOSZ, Michel. *et al.* Witnessing violence in early secondary school predicts subsequent student impairment. **J Epidemiol Community Health**, 16 set. 2018. Disponível em: <https://jech.bmj.com/content/72/12/1117>. Acesso em: 4 dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1136/jech-2018-211203>

JARES, Xesús. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

LA TAILLE, Yves de. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAPA, Luciana Zobel. **Valentes contra o bullying: a implantação das Equipes de Ajuda, uma experiência brasileira**. 2019. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

LEOPOLDINO, Elcio Rezek; SANTOS, Luiz Anselmo Menezes; CAMINHA, Iraquitan Oliveira. Educação e Fenomenologia: a percepção de adolescentes acerca do bullying na escola. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-22, 22 jul. 2020.

KOVACS, Helena; TINOCA, Luís. Unfreeze the pedagogies: introduction of a new innovative measure in Portugal. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão - SE, v. 10, n. 23, p. 73-86, 2017.

MENESINI, Ersilia *et al.* Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. **Aggressive Behavior**, n. 29, p. 10-14, 2003.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; ZECHI, Juliana Aparecida Matias (Orgs.). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

NAYLOR, Paul. Anti-bullying peer support systems in school: what are they and do they work? Ponencia impartida. *In*: INTERNATIONAL CONGRESS OF COMMUNITY LIFE AT SCHOOL, 2., 2010, Almería. **Anais [...]**. Almería: Universidad de Almeria, 2010.

NAYLOR, Paul.; COWIE, Hellen. The role of peer support systems in education for citizenship. **The School Field**, v. 11, n. 1-2, p. 131-142, 2000.

OCDE. **PISA 2018 Results: excellence and equity in education**. Volume I. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm>. Acesso em: 4 dez. 2019.

OLWEUS, Dan. Bully/victim problems in school: Facts and intervention. **European Journal of Psychology of Education**, v. XII, n. 4, p. 495-510, 1997.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school**. What we know and what we can do. Blackwell: Oxford and Cambridge, 1993.



PEREIRA, Ana Lúcia *et al.* Educação em valores: possibilidades e responsabilidades na percepção de docentes que atuam na educação pública do estado do Paraná. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 10, n. 22, p. 23-34, 4 maio 2017.

PIAGET, Jean. **O Juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIKAS, Anatol. The common concern method for the treatment of mobbing. *In*: ROLAND, Erling; MUNTHER, Elaine (Eds.), **Bullying: an international perspective**. London: David Fulton, 1989. p. 91-105.

RIGBY, Ken. **Bullying in schools**. And what to do about it. Londres: Jessica Kingsley, 1996.

SILVA, Saskia Lavayne Barbosa da; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Desempenho motor, imagem corporal e bullying escolar. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 7, n. 13, p. 45-54, maio/ago. 2014.

SLAVIN, Robert. **Cooperative learning**. Theory, research and practice. Massachusetts: Allyn y Bacon, 1995.

SOUSA, Jesus Maria. Repensar o currículo como emancipador. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão - SE, v. 9, n. 18, p. 111-120, 2016.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino *et al.* Bullying e cyberbullying: quando os valores morais nos faltam e a convivência se estremece. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 1880-1900, jul. 2017. ISSN 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10036>. Acesso em: 16 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10036>

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino *et al.* Características das relações entre pares e sua relação com o fenômeno bullying. *In*: SEMINÁRIO VIOLAR, 1., 2010, Campinas. **Anais [...]**. Campinas, SP: Unicamp, 2010. Tema: Problematizando as Juventudes na Contemporaneidade.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino *et al.* The changes in a silent audiencefacing bullying: the brazilian experience about the establishments of helping teams at school. *In*: ENSEC CONFERENCE, 6., 2017, Stockholm. **Anais [...]**. Stockholm: ENSEC, 2017.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Sentimentos e virtudes**: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

VINHA, Telma Pileggi. *et al.* Da escola para a vida em sociedade, o valor da convivência democrática. *In*: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; MENIN, Maria Suzana de Stefano (Orgs.). **Coleção Valores Sociomorais**: reflexões para a Educação. Americana, SP: Adonis, 2017.

VIVALDI, Flávia Maria de Campos. **A função social da escola**: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética. 2020. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/342423>. Acesso em: 2 jun. 2019.



**SOBRE OS AUTORES****Luciene Regina Paulino Tognetta**

Professora do Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP); Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr/UNESP) - Brasil. Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM).

E-mail: [lrpaulino@uol.com.br](mailto:lrpaulino@uol.com.br)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0929-4925>

**José Maria Avilés Martínez**

Professor no Departamento de Psicologia, Universidade de Valladolid (UVA); Faculdade de Educação e Serviço Social – Espanha.

E-mail: [aviles@uva.es](mailto:aviles@uva.es)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9179-6427>

**Darlene Ferraz Knoener**

Doutoranda em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista (UNESP); Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr/UNESP) – Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM).

E-mail: [darlene.knoener@gmail.com](mailto:darlene.knoener@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7384-7024>

**Ana Luiza Aparecida de Matos**

Mestranda em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista (UNESP); Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr/UNESP) – Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM).

E-mail: [ana.luizadematos@hotmail.com](mailto:ana.luizadematos@hotmail.com)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5587-0079>

**Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim**

Mestre em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista (UNESP); Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr/UNESP) – Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM).

E-mail: [sanderli.bicudo@gmail.com](mailto:sanderli.bicudo@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7371-5184>

Recebido em: 02-09-2020.

Aprovado em: 15-10-2020.

Publicado em: 04-11-2020.

